

Evelyn de Almeida Orlando
Peri Mesquita (Orgs.)

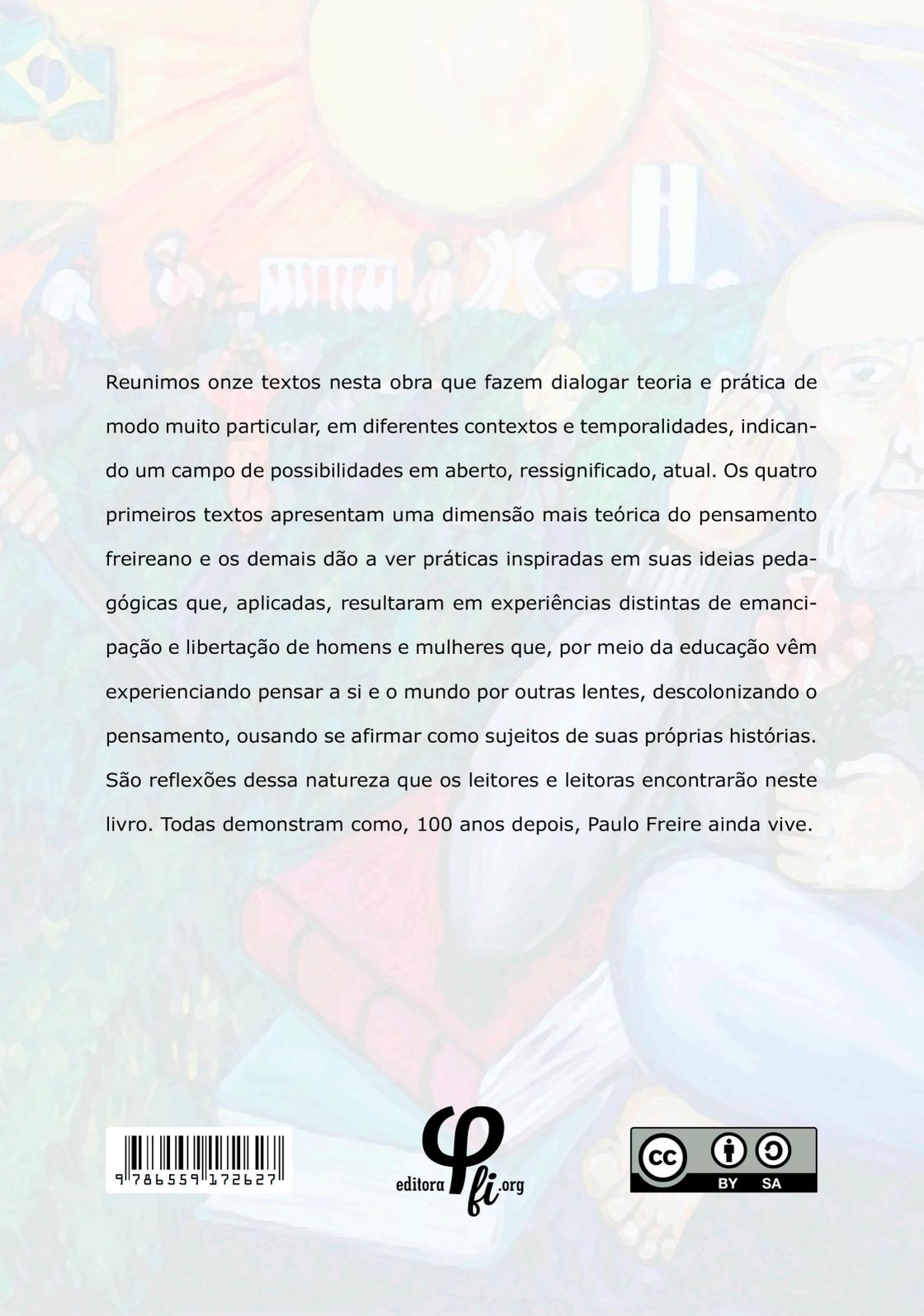
PAULO



FREIRE

(re)leituras e práticas





Reunimos onze textos nesta obra que fazem dialogar teoria e prática de modo muito particular, em diferentes contextos e temporalidades, indicando um campo de possibilidades em aberto, ressignificado, atual. Os quatro primeiros textos apresentam uma dimensão mais teórica do pensamento freireano e os demais dão a ver práticas inspiradas em suas ideias pedagógicas que, aplicadas, resultaram em experiências distintas de emancipação e libertação de homens e mulheres que, por meio da educação vêm experienciando pensar a si e o mundo por outras lentes, descolonizando o pensamento, ousando se afirmar como sujeitos de suas próprias histórias. São reflexões dessa natureza que os leitores e leitoras encontrarão neste livro. Todas demonstram como, 100 anos depois, Paulo Freire ainda vive.



Paulo Freire

Paulo Freire

(Re)leituras e práticas

Organizadores

Evelyn de Almeida Orlando

Peri Mesquida



Revisão: Bárbara da Silva Santos

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Arte de Capa: Luiz Carlos Cappellano - Pánel Paulo Freire. CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", SME-Campinas.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri (Orgs.)

Paulo Freire: (re)leituras e práticas [recurso eletrônico] / Evelyn de Almeida Orlando; Peri Mesquida (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

210 p.

ISBN - 978-65-5917-262-7

DOI - 10.22350/9786559172627

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Pedagogia; 2. Paulo Freire; 3. Coletânea; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio **9**

Miriam Furlan Brighente

Apresentação **13**

Os Organizadores

Parte 1 (Re)Leituras de Paulo Freire

1 **17**

Pedagogia da indignação e a indignação da Pedagogia

Valdir Borges

2 **47**

Educação como prática da liberdade: referenciais do educador como intelectual

Fabio Inacio Pereira

3 **73**

As lições utópicas na Pedagogia da Esperança

Juliano Peroza

4 **105**

Paulo Freire: une voix à entendre pour repenser l'éducation en Afrique

Abdeljalil Akkari

Parte 2

Leitoras de Paulo Freire

5 **127**

Círculo de cultura leia mulheres: Relato de uma experiência em construção

Erica Vazin

Giselle Moura Schnorr

6 **145**

O poder transformador das mulheres do campo: uma experiência do Movimento Interstadual das mulheres quebradeiras de coco babaçu – MIQCB

Betania Oliveira Barroso

Rosalva Silva Gomes

Lilian Rolim Figueiredo

7 **159**

Paulo Freire por Maria de Lourdes Pintasilgo: alfabetização e conscientização no Movimento Graal, em Portugal

Maria João Mogarro

8 **176**

Lendo a Lida: as mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a pedagogia de Paulo Freire

Elisiani Vitória Tiepolo

9 **190**

Ressonâncias freireanas: duas experiências de conscientização de si e do outro(as) pela educação

Evelyn de Almeida Orlando

Peri Mesquida

Sobre os Organizadores **207**

Sobre os autores **208**

Prefácio

Dra. Miriam Furlan Brighente

Celebrar os 100 anos do nascimento do pedagogo de Jaboaão, Paulo Freire, no ano de 2021, marcado pela pandemia de COVID-19 que já ceifou a vida de quase 600 mil Marias, Josés, Eunices, Fabianos, Nelsons e Flávias Brasil afora (BRASIL, 2021) é um ato crítico de esperança. Todas essas brasileiras e brasileiros tinham suas estórias e seus gostos: alguns gostavam de pão de mel, outras(os) ensinavam Matemática com muita alegria, muitas(os) adoravam os almoços em família. Na tentativa de honrar e eternizar todas essas estórias para não virarem apenas uma estatística, a plataforma “Inumeráveis”, criada pelo artista plástico Edson Pavoni, é um “memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil” (INUMERÁVEIS, 2021, s.p.). Infelizmente, essa é a realidade de nosso país que vem sofrendo com uma crise não apenas sanitária, mas também política e econômica, e os principais afetados são grupos historicamente marginalizados como negros, indígenas, pobres e, sobretudo, as mulheres - o que agrava as desigualdades sociais (RAMOS, 2021; SANTOS et al., 2020).

Esse é o cenário vigente que enfrentamos e denunciamos. No entanto, não é suficiente apenas apontar para as estruturas desumanizantes de nossa sociedade neoliberal. Precisamos também imaginar um novo mundo, justo e igualitário, para nossas comunidades (locais, regionais e transnacionais), através de uma educação popular, crítica, comunitária e feminista, com base no pensamento sócio-pedagógico freiriano. Freire, sabiamente, escreveu: “... ao mesmo tempo em que você denuncia, você tem

que anunciar. No mínimo, fazer o anúncio do que o seu sonho pode oferecer” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2018). Para saborear esse sonho anunciador, temos essa admirável obra “Paulo Freire: (re)leituras e práticas”, organizada pela professora Dra. Evelyn de Almeida Orlando e pelo professor Dr. Peri Mesquida. É um livro oportuno que mostra ser possível valer-se de uma práxis pedagógica freiriana para iluminar nossa prática e desfazer alguns nós de desesperança em contexto de crise planetária.

Os escritos e vivências que seguem nas próximas páginas servem a pesquisadores que se interessam por leituras filosóficas e hermenêuticas quanto a ativistas-acadêmicas(os) que querem testemunhar a manifestação concreta da pedagogia de Freire em espaços formais e informais de educação. Esse é um livro para quem busca utopias viáveis, possíveis de serem realizadas com a rigorosidade da práxis. A aproximação entre a academia e a comunidade, entre o texto acadêmico e o contexto popular precisa urgentemente ser tecido, sobretudo se estamos examinando o mundo através das lentes freirianas. Afinal, Freire, de forma louvável, conseguiu “ser homenageado pelos intelectuais da academia e pelos intelectuais dos campos e das fábricas” (FREIRE, 2009).

Freire colocou as oprimidas e oprimidos latino-americanos no centro do mundo já lá nos anos 1960. Fez questão que nossas vozes fossem ouvidas. Ele disse que juntas e juntos podemos e devemos transformar o mundo. Além disso, Freire mostrou que pessoas como eu - que morou sempre no interior, filha de uma dona de casa e pequena agricultora que tem o ensino primário e de um mecânico soldador que não terminou o ensino fundamental - podem ocupar lugares que não foram ideados para nós. Como, por exemplo, os bancos escolares e universitários. Que gente como os m/seus pais, também cria conhecimento, mesmo estando do lado de fora dos muros da escola. E que gente assim, trabalhando e se mobilizando coletivamente, muda o mundo.

O legado de Freire precisa ser recriado em novos con/textos por todas(os) nós que lutamos por comunidades sustentáveis e democráticas. Sua teoria da ação dialógica, impregnada por uma amorosidade revolucionária e compromisso histórico (FREIRE, 2005), necessita ser reinventada conforme o nosso contexto histórico, político, social e cultural atual. Somente assim alcançaremos efetivamente um diálogo autêntico entre instituições de ensino e produção de conhecimento com comunidades de trabalhadores, mulheres do campo e da cidade, negras(os), pessoas LGBTQIA+, pessoas com deficiência, povos tradicionais, imigrantes e refugiados, que criam socialmente seus saberes.

Cabe ressaltar que essa transform/ação social é um *processo*: é verbo e não substantivo! Esse novo mundo vai se desenrolando e tomando forma quando nosso trabalho é coletivo, intencional e solidário, jamais individual, isolado e competitivo, como quer nossa sociedade capitalista neoliberal. Além disso, sabemos que com a globalização e a imposição da cultura dos países dominantes, se faz necessário não eclipsar o local em detrimento do global. Para isso, estamos aqui, estudiosas e estudiosos freirianos, descolonizando o *global* e transformando em *transnacional* para nos unirmos em uma rede de solidariedade para além das fronteiras em torno de uma práxis pedagógica libertadora freiriana.

Juntas(os) na luta, como sempre!

Michigan, verão de 2021.

Eastern Michigan University

Referências

BRASIL tem média móvel de 622 mortes diárias por Covid. **Portal G1**, 03 de set. de 2021.

Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/09/03/brasil-tem-media-movel-de-622-mortes-diarias-por-covid-queda-na-media-de-casos-e-de-27percent.ghtml>. Acesso em 5 de set. de 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo; FREIRE; Ana Maria; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

RAMOS, Aline. Pesquisa mostra que, apesar de homens morrerem mais, as mulheres são mais impactadas no dia a dia da pandemia. **Portal Geledés**, 01 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pesquisa-mostra-que-apesar-de-homens-morrerem-mais-as-mulheres-sao-mais-impactadas-no-dia-a-dia-da-pandemia/>. Acesso em 5 de set. de 2021.

INUMERÁVEIS. Memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/>. Acesso em 5 de set. de 2021.

SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados [online]**. 2020, v. 34, n. 99 [Acessado 5 set 2021], pp. 225-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>>

Apresentação

Os Organizadores

2021. Um ano de muitas crises, mas também de esperanças. Temos vivido tempos difíceis, passando por uma grave crise política, social, econômica, cultural e pela pandemia de COVID19 que, no Brasil, já matou (até hoje) cerca de 570 mil pessoas, mortes que poderiam ter sido evitadas se não estivéssemos sendo governados por uma necropolítica. Mas também presenciamos a chegada da vacina e, com ela, a esperança de que esse ciclo vai passar. Boaventura Souza Santos falou sobre a “cruel pedagogia do vírus”. Infelizmente, temos, concorrendo com esse vírus desconhecido, tantas outras cruéis pedagogias nos solapando todos os dias. Como sairemos de tudo isso? A esperança é que saíamos melhores. Esse sentimento parece ser compartilhado por muitas pessoas, e nos conforta de algum modo porque mantém uma perspectiva mais otimista do que pessimista, mas sentir apenas não provoca mudanças transformadoras. É preciso ação. É preciso transformar o substantivo em verbo, avançar da esperança para o esperar, colocar a esperança em ação, em movimento, em prática, como nos ensinou Paulo Freire.

Neste ano em que comemoramos 100 anos de seu nascimento, Paulo Freire se revela uma das ausências mais presentes entre nós. Nos parece que se faz urgente retomar muitas de suas ideias, muitas de suas utopias, porque elas, infelizmente, não têm nada de superadas. Ao contrário, mais do que nunca, precisamos manter acesa a utopia de um mundo mais justo, menos desigual, mais humano, mais libertador. E “se a educação não pode mudar o mundo, tampouco o mundo pode mudar sem educação”. Não

somos ingênuos ao ponto de acreditarmos que a educação é capaz de resolver todos os nossos problemas. É preciso, antes de qualquer coisa, uma genuína vontade política de mudar nossas estruturas e nossa cultura tão corrompidas. Mas entendemos que não é possível que essa mudança ocorra sem educação, aquela educação que para Freire só faz sentido quando leva à conscientização e à transformação, a começar de si mesmo. A nossa transformação muda o mundo porque muda a forma como o habitamos e como existimos enquanto sujeitos. É um processo dialógico entre nós e o mundo e é inevitável. Compartilhamos dessa noção de educação como potência criadora e libertadora. E é essa noção que encanta tanto a uns, e assusta tanto a outros.

Por isso, quando em 2019 começou um movimento incentivado pelo atual governo brasileiro contra Paulo Freire, tentando desqualificá-lo como intelectual, deslegitimando e desencorajando sua leitura e sua representação no campo intelectual brasileiro, percebemos a urgência de reagirmos. A intolerância, a ignorância, o retrocesso, a perversidade, que assolam desde então o campo das Ciências Humanas no Brasil nos mostrou que avançamos menos do que pensávamos. Antes que o obscurantismo ganhasse espaço na Academia, entendemos ser necessário problematizar o que Paulo Freire representa que tanto ameaça os grupos que pretendem apagá-lo. O que tem Paulo Freire de tão perigoso? O que suas ideias trazem como potência e o que elas ameaçam?

Decidimos lançar um pouco mais de luz à essas questões e nos pusemos a discuti-las em dois Seminários Internacionais realizados na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2019 e 2020. No primeiro, relemos e pusemos em discussão algumas das obras e ideias freireanas, pensando-as no contexto atual. Os textos resultantes desses debates compõem a primeira parte deste livro; no segundo ano, observamos a potência do pensamento freireano posto em prática por algumas mulheres

intelectuais, as quais, tanto individualmente como em coletivos, constroem práticas educativas libertadoras em seus cotidianos sociais, culturais e políticos. Aqui, também, resultaram textos oriundos dessas discussões que foram pensados para compor a segunda parte deste livro.

Deste modo, reunimos onze textos nesta obra que fazem dialogar teoria e prática de modo muito particular, em diferentes contextos e temporalidades, indicando um campo de possibilidades em aberto, ressignificado, atual. Os quatro primeiros textos apresentam uma dimensão mais teórica do pensamento freireano e os demais dão a ver práticas inspiradas em suas ideias pedagógicas que, aplicadas, resultaram em experiências distintas de emancipação e libertação de homens e mulheres que, por meio da educação vêm experienciando pensar a si e o mundo por outras lentes, descolonizando o pensamento, ousando se afirmar como sujeitos de suas próprias histórias.

São reflexões dessa natureza que os leitores e leitoras encontrarão neste livro. Todas demonstram como, 100 anos depois, Paulo Freire ainda vive.

Parte 1

(Re)Leituras de Paulo Freire

Pedagogia da indignação e a indignação da Pedagogia

Valdir Borges

Pedagogia da Indignação

Primeiras palavras

Na primeira parte deste capítulo nos deteremos numa análise da obra de Paulo Freire, *Pedagogia da indignação*, apresentando suas linhas gerais e o conteúdo de cada uma das suas cartas e escritos e a sua relevância e significado na atualidade, em que vivemos em nível mundial e nacional, onde o diálogo, a participação, a cidadania, a democracia estão ameaçadas. As pontes do diálogo estão sendo substituídas pelos muros da separação, da divisão, gerando tensões, inseguranças e um retorno ao empoderamento da força antidialógica, que causa raiva e indignação. Temos a convicção de que um texto expressa sempre o contexto históricossocial, em que estamos inseridos. Este é sentimento que aflora em nossa consciência, raiva, impotência e indignação diante da péssima condução da atual crise que assola o Brasil, nos seus diferentes matizes: social, sanitário, econômico, político e ético. As estatísticas demonstram, diariamente, o incremento nos índices de letalidade da população, especialmente, nas camadas mais pobres de nossa sociedade, dos *oprimidos*, esfarrapados e excluídos hodiernos, como diria Paulo Freire, atingidos pela pandemia do novo *Coronavírus*, denominado *COVID-19*.

Estamos às vésperas de comemorar o centenário do nascimento de Paulo Freire, porém as problemáticas por ele denunciadas retornam constantemente, ações antidialógicas e antidemocráticas se sobrepõem ao

diálogo e aos ideais democráticos e republicanos, gerando tensões políticas, raivas, medo, insegurança, indignação e o perigo do retrocesso. Além disso, há o impulso e o incremento do discurso de ódio àqueles que pensam e agem diferentemente do poder constituído, que emana do povo, mas age contra o povo. O ódio nos imobiliza, porém, a raiva legítima nos impulsiona para ações justas e éticas, aguça a indignação diante das injustiças, de onde brota a ética. As ações éticas, genuinamente humanas nascem dos sentimentos de indignação e amor. Na hermenêutica da dialética freireana é impossível separar a indignação do seu oposto antagonico, que é o amor, sempre atrelado à esperança, que se abre para os diferentes *inéditos viáveis*. Se somos realmente, sujeitos da história, construtores da história, a raiva legítima, a indignação se faz necessária, pois nos impulsiona e nos impele a lutar pelos *inéditos viáveis* que produzem a conscientização e dão voz ao povo, capacitando-os a transformar aquilo que até então parecia utópico em realidade históricossocial. São das raivas legítimas, permeadas na dialogicidade freireana, que nasce a dialética da denúncia e do anúncio e, deles nasce a práxis ética e política. Desde Aristóteles, ética e política caminham juntas, de acordo com o pesquisador freireano Valdir Borges:

A ética e a política não podem ser dissociadas, estão presentes em qualquer atividade humana. Desde Aristóteles, sabemos que todas as atividades humanas tendem a um fim, a uma meta, a uma finalidade. A ética tem a finalidade de conseguir essa meta de um modo mais razoável e justo. A meta de qualquer atividade política é a implementação do bem comum e propiciar uma cultura da paz, mas quando se age impulsionado por interesses particulares, espúrios, expostos nos recentes casos de corrupção nacional e internacional, discriminação das pessoas e nos discursos de ódio, estamos indo contra a política e contra a ética. (BORGES, 2019, p. 34).

Os alicerces indelévels da prática pedagógica, educativa freireana, impulsionada pelo diálogo problematizador, pela politicidade e pela eticidade, nos mais diversos momentos, foi a radicalidade democrática, conforme destaca Danilo R. Streck: “não podemos deixar de lembrar que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista ou,... mas, sempre democracia” (STRECK, 2002, p. 43).

Na segunda parte deste capítulo trataremos da *indignação da Pedagogia*, onde esboçaremos os caminhos e os descaminhos da Pedagogia na atualidade, quando se desconecta do contexto históricossocial vigente, impregnando-se dos ideais da economia do mercado. Tornado, assim, a educação uma simples moeda de troca e não uma atitude ética capaz de vislumbrar o *inédito viável*, renovando a esperança da concretização de outro mundo possível. Ao discorrer acerca da esperança e da utopia no pensamento de Paulo Freire, o Professor Juliano Peroza demonstra, que da infância à vida adulta do referido autor, “a utopia, a esperança, o sonho possível, o inédito viável passaram a ser categorias recorrentes e convergentes na totalidade dos temas abordados por este educador brasileiro” (PEROZA, 2019, p. 67). O sonho de outro mundo possível não pode acabar e a raiva legítima, que é o ponto fulcral da teoria crítico-político-pedagógica freireana é a justa ira, a justa indignação que exporemos nesta trajetória.

Linhas gerais da obra *Pedagogia da Indignação*

A obra de Paulo Freire, *Pedagogia da indignação*, editada há duas décadas pela editora da Universidade de São Paulo, composta de três *Cartas pedagógicas*, contidas em vinte e nove páginas manuscritas, que testemunham uma intensa produção de Paulo Freire, entre dezembro de 1996 até maio de 1997, os últimos dias que esteve entre nós. Estes relatos compõem

a primeira parte da referida obra. Os *Outros escritos*, que somam seis, foram redigidos durante os anos 1990, que conformam a segunda parte do intitulado trabalho. Apesar de ser uma obra póstuma de Paulo Freire, publicada em fevereiro do ano 2000, a apresentadora e esposa do referido autor, Ana Maria Araújo Freire quer perenizar a presença de Paulo Freire entre os leitores, impulsionando-nos a celebrar a vida: “[...] quero que os leitores e leitoras de Paulo não considerem que esta é ‘uma obra póstuma’ dele, como tantas vezes se fazia e algumas vezes ainda se faz. Prefiro que esta seja considerada uma obra que celebra a sua vida” (FREIRE, 2000, p.13). Na mesma apresentação, Ana Maria Araújo Freire justifica a escolha do título da referida obra, *Pedagogia da Indignação*, que no fundo trata-se, no conjunto das cartas e dos escritos uma denúncia e ao anúncio de outro mundo possível, especialmente, a partir do contexto históricossocial, brasileiro, Latino-Americano e mundial.

O título da obra em questão com os textos que a compõem traduzem a intenção de Paulo Freire e, “demonstra a sua indignação, a sua legítima raiva e sua generosidade de amar, sua permanente atitude e inteligência perante a vida e o mundo” (FREIRE, 2000, p.12). Trata-se de um discurso humanista, ético, antropológico, político e de uma epistemologia histórico-cultural centrada no poder transformador do mundo, que detém os homens e as mulheres, ao impulsionarem os *inéditos viáveis* em história concreta na forma de outro mundo possível. É também, um discurso em que se entremesclam na dialeticidade, a indignação ou raiva e o amor e a compaixão. O Professor, educador freireano, emérito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Balduino Antônio Andreola, reconhece que a leitura destas cartas e escritos freireanos, continua inspirando inúmeros lugares e pessoas nas mais longínquas partes do mundo, pois estão recheados de uma agudeza na análise das temáticas, bem como, encharcadas de uma sensibilidade humanista. Esta é a forma de presencializar, atualizar e

reinventar Paulo Freire nos dias hodiernos. Após a leitura de *Pedagogia da indignação*, Balduino Andreola expressa:

Paulo, a leitura de tuas *Cartas pedagógicas* foi para mim como a imersão numa imensa onda cósmica de ânimo, de esperança e do sentimento de que vale a pena persistir na luta. Sinceramente há momentos em que a desesperança e a depressão parecem prevalecer. Mas ao sentir-te e ao ouvir-te inteiramente fiel até o fim na tua opção irrevogável de lutar, denunciando e anunciando com a veemência de sempre, tais sentimentos se esvaem. (ANDREOLA, B. In FREIRE, 2000, p. 18).

Estes escritos e *Cartas pedagógicas* de Paulo nos reavivam a esperança e reacendem o senso de justiça, pois é a indignação que aguça o sentido ético. Sem indignação não há ética e, muito menos, justiça, pois quando perdemos o senso de indignação acaba-se nossa capacidade ética e o próprio senso de justiça. Na indignação o amor, a ternura, o ódio e a raiva caminham juntos, dado que só há indignação, quando se tem amor pelas coisas da vida e pelo outro, que tem rosto, digno de respeito, de justiça e do bem querer da ética solidária, ou seja, alteridade ética. A ética para Paulo Freire não é discurso abstrato contido nos grandes manuais, ou coisa de escrivanhinha, mas é vital, nasce da vida. Ela nasce da capacidade do ser humano de indignar-se diante das injustiças, das ameaças contra a liberdade, a democracia e a dignidade humana. Esta é grande lição do legado freireano conforme assevera o Professor Valdir Borges:

As lições freireanas no campo ético-educativo são apreendidas e ensinadas quando nos indignamos diante das injustiças que ocorrem em nosso meio. Eis aí o início da atitude ética, a capacidade de indignar-se. Trata-se de uma capacidade, verificadas nas ações e protestos contra toda forma de injustiça, nascida de um processo de construção e reconstrução da consciência crítica pelo ato de educar (BORGES, 2013, 161).

Destarte, cabe-nos, agora, apresentar essa capacidade de indignar-se diante das injustiças, de onde nasce a ética da vida, no percurso da obra freireana em discussão, *Pedagogia da Indignação*.

Síntese da obra freireana, Pedagogia da Indignação

A obra como um todo demonstra intensa paixão com a recorrência dos principais temas freireanos, porém sempre com novas perspectivas, horizontes e intensidade, destacando-se as categorias fundantes da sua Pedagogia libertadora, exposta no conjunto de seus escritos. O brasileiro, crítico literário, sociólogo e pesquisador do pensamento freireano, Antônio Cândido, assevera o seguinte, na segunda e terceira capa, acerca do livro em questão:

Este livro escrito com paixão escrito com paixão, que certamente apaixonará o leitor. Paulo Freire foi um pensador atuante, que fez da educação um instrumento humanizador de cunho ao mesmo tempo prático e utópico. Adversário do pragmatismo que tende a transformar em técnica imediatista as operações do saber, ele via na educação um conjunto de forças, cujo alvo é a liberdade individual e a transformação social... A pedagogia radical de Paulo Freire aponta o caminho com extraordinária lucidez e coragem, ao fazer do ato educacional um processo dialético no qual o educando constrói o conhecimento a partir do contexto, fundindo aprendizagem e experiência social numa aventura de aquisição da liberdade (CÂNDIDO, A. In FREIRE, 2000, segunda e terceira capa).

Na primeira parte da supramencionada obra de Paulo Freire trataremos de expor as suas três *Cartas pedagógicas*, que o educador e pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Alípio Casali, na quarta capa da referida obra, assim resume:

As Cartas pedagógicas de Paulo Freire recolocam a educação no espaço coloquial e afetivo. Toda a sua obra aqui se encurva, e reencontra o essencial da

educação: o diálogo que compartilha e provoca. Ética e liberdade, transformação, violência... Velhos e novos temas se entrelaçam e realçam a antiga verdade freireana: não se educa sem a capacidade de se indignar diante das injustiças (CASALI, A. In FREIRE, 2000, quarta capa).

Iniciaremos pela primeira Carta pedagógica, cujo título é *Do espírito deste livro*, Paulo Freire reconhece que somos sujeitos éticos e que necessitamos permear o mundo de eticidade, advertindo aos pais e responsáveis dos educandos a árdua tarefa e o risco de uma *educação como prática da liberdade*. Insta-nos a romper as barreiras de uma mentalidade antidialógica e de um discurso ideológico que inviabiliza a possibilidade de mudar o mundo e da irrupção do *inédito viável*. Impulsiona a desenvolver nos educandos, por isso, um risco o ato de educar, uma mentalidade democrática e a educar para a liberdade, aguçando a curiosidade, demonstrando que o sonho de outro mundo possível poderá ser realidade se nos livrarmos das artimanhas do pragmatismo neoliberal, que prega o treinamento e não a formação. Esta é a função essencial de uma Pedagogia radical libertadora, centrada na formação e na ética da vida, a de trabalhar para não deixar morrer os sonhos e de se indignar diante das injustiças: “uma das tarefas primordiais da pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2000, p. 43). Paulo Freire, ao se dirigira aos pais e responsáveis pelos educandos, apresenta dramática e tensa relação entre autoridade e liberdade, sendo uma necessidade a liberdade e ao mesmo tempo um risco. Prossegue, advertindo que tanto a tirania da liberdade como a liberdade da tirania, atrasa e aliena o processo civilizatório e humanizador das pessoas em sociedade.

A segunda Carta pedagógica, intitulada, *Do direito e do dever de muda*, trata da necessidade dos sonhos, pois eles são os projetos pelos

quais vale a pena lutar, por isso destaca o poder da militância, especialmente a do Movimento dos trabalhadores sem-terra (MST), um movimento político e social brasileiro, que luta pela terra, pela redistribuição das terras improdutivas no Brasil em outras partes da América Latina. Somente as marchas poderão mudar o mundo, por isso, as impulsiona para que denunciem e afrontem a mentira, a violência e o desrespeito para com a coisa pública, pois outro mundo é possível. Nesta carta, Paulo Freire, trata de distinguir entre condicionamento e determinação e conclama a marcha para consolidar e ampliar a democracia brasileira:

A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar o mundo é possível. (FREIRE, 2000, p. 61).

Não podemos separar a realidade da utopia, quando ela se distancia do contexto históricossocial vira delírio, elas possuem uma relação dialética. Por outra parte, a realidade quando exagerada converte-se em fatalismo e determinismo alienante. Impele-nos a enfrentar qualquer determinismo histórico que impede a possibilidade de mudança do sonho possível, pautado numa ética universal da solidariedade entre os seres humanos.

Do assassinato de Galdino de Jesus dos Santos – índio pataxó é a temática da terceira Carta pedagógica, em que Paulo Freire expressa a sua maior admiração, apreço e compaixão ética pelo ser humano, impelindo-nos à construção de uma sociedade justa e fraterna, além de solidária e democrática. Revela o seu supremo compromisso de amor e o gosto pela vida, impulsionando-nos a instaurar uma ética universal da solidariedade humana, em que se inclua e se valorize o outro, o diferente, que tem rosto

e, jamais poderá ser considerado uma coisa, um objeto, no caso do assassinato do índio pataxó. Expressa sua raiva, sua indignação, assim: “tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade. Um trapo imprestável... O índio não era um *tu* ou um *ele*. Era *aquilo*, *aquela coisa* ali. Uma espécie de *sombra inferior* no mundo” (FREIRE, 2000, p.65). Diante dessa *brincadeira de matar gente*, perpetrada por cinco adolescentes da cidade de Brasília, traduz a sua indignação e ao mesmo tempo conclama ao amor e à justiça, em forma de generosidade ontológica. Destarte, despede-se da vida, analisando essa crueldade e a malvadez com o índio Galdino Jesus dos Santos, um ser humano desfigurado, considerado lixo e escória pelos seus coetâneos. Era o dia 21 de abril de 1997, alguns dias antes de sua morte, acontecida em 02 de maio de 1997, são suas últimas palavras escritas. Expressa sua gentilidade e raiva legítima da seguinte forma: “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos, amorosos da vida e dos outros” (FREIRE, 2000, p. 67).

A segunda parte da obra freireana, *Pedagogia da indignação* é uma composição de seis escritos da década de 1990, cinco em 1996 e, outro em 1992, em que exorta-nos à construção de uma identidade cultural brasileira verdadeira, nestes dias em que se recordam os 500 anos da chegada do europeu ao Novo Mundo. É o que explicita a educadora e esposa Ana Maria Araújo Freire, no dia 11 de fevereiro de 2000, durante a apresentação da referida obra (FREIRE, 2000, p. 12).

Descobrimento da América é o primeiro da série *outros escritos*, do ano 1992, em que Paulo Freire é indagado a respeito das celebrações do V Centenário do “descobrimento da América” em 1992, afirma: “que o passado não se muda. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda”

(FREIRE, 2000, p. 73). E, se posiciona diante das comemorações do referido evento:

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivities em processo por natureza perverso. (FREIRE, 2000, p. 74).

Trata-se de um processo de invasão cultural e de conquista, em que nossa liberdade e identidade cultural foram desrespeitadas e feridas. Essa conquista e, não descobrimento, jamais poderá ser amaciada pelos povos da América Latina, por isso, não há o que se comemorar. Condena toda forma de colonialismo, em qualquer lugar do planeta e nos convida: “a homenagear a coragem, a rebeldia, a decisão de brigar, a bravura, a capacidade de lutar contra o invasor, a paixão pela liberdade... daqueles... que tiveram seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas” (FREIRE, 2000, p. 74).

Alfabetização da miséria é o segundo escrito em que o autor renova seu posicionamento da história como possibilidade e não como determinismo. A possibilidade gera mudança, o determinismo acomodação. E revela que: “é o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. (...) Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. *No mundo da História*, da cultura, da política *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 2000, p. 79). Em todos os níveis a miséria é uma imoralidade ética, política, estética, antropológica e ontológica. Somente a rebeldia, a raiva legítima que é a indignação é capaz de afrontar todo fatalismo, acomodação e determinismo: “é triste, mas, que fazer? A realidade é mesmo esta” (FREIRE, 2000, p. 78). Aqui se revela a docilidade fatalista da negação do ser humano como sujeito e construtor da sua

história. Contra esse tipo de amarga docilidade, a raiva é sempre legítima, como também a justa ira, que nada mais é que a indignação. Docilidade fatalista e determinismo é covardia, pois mudar é difícil, mas é possível. Vejamos o que o que Paulo Freire nos recorda acerca da rebeldia, da resistência e da justa ira, em prol de outro mundo possível:

É preciso, porém que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro como problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é o ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. É a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas é possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica (FREIRE, 2000, p. 81).

Paulo Freire demonstra aqui a sua indignação diante da miséria e a considera uma espécie de violência, contra a qual devemos lutar, reafirmando e estimulando no ser humano a responsabilidade em transformar o mundo, buscando sua autonomia e autoconstruindo-se como sujeitos da sua própria história.

O terceiro dos escritos freireanos são os *Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica*, datado de 1996. Critica e denuncia o pragmatismo que substitui o treino pela formação, que seja genuinamente humana e faz um alerta para uma compreensão crítica das tecnologias, isso não significa repudiá-las, mas que passem por um crivo

ético e político. Mais uma vez, como é decorrente no conjunto de sua obra, mostra a politicidade e a eticidade do ato educativo, como assevera o pesquisador Valdir Borges: “o ato de educar não admite neutralidade. É um ato político, ético, crítico, que ao conscientizar, leva o oprimido, junto com os demais sujeitos, ou seja, de modo coletivo, a sonhar, a projetar outro mundo possível” (BORGES, 2013, p.165). E, nesta linha da politicidade, eticidade e boniteza do ato de educar freireano, relatamos o seu testemunho:

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

Na crítica à visão tecnicista e mecanicista da educação, que é central neste terceiro escrito, Paulo Freire, demonstra que não há dicotomia entre o ato de escrever e o ato de ler. O reducionismo tecnicista transforma a educação em adestramento, mera transferência de conteúdos, pura adaptação do ser humano ao mundo, sem criticidade e politicidade, ou seja, não faz vingar a conscientização, que impulsiona à mudança, à transformação do mundo. Inspirado em Jean-Paul Sartre, acrescenta: “a consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos” (FREIRE, 2000, p. 90). Não há mudança, ruptura, decisão e transformação, que sempre passam pelo ato de educar, sem uma postura e consciência crítica diante do contexto históricossocial em que estamos inseridos. Sem educação, como formação humana, em todos os âmbitos da vida, que rompa com toda forma de adaptação ao mundo e reducionismos mecanicistas, não haverá mudança da realidade. Daí a ênfase: “E foi por isso que não apenas reconheci, mas sublinhei a importância da educação no processo de *denúncia*

da realidade perversa como do *anúncio* da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2000, p. 90).

No quarto escrito da segunda parte da obra em discussão, Paulo Freire expõe acerca da *alfabetização em televisão*, também escrito em 1996. Por mais atraente que pareça ser a alfabetização pela televisão deverá considerar dois importantes fatores: a curiosidade e a leitura do mundo. Os meios de comunicações, geralmente, são atrelados a grandes conglomerados, que nem sempre estão interessados em mudar o mundo, mas conduzir o educando a adaptar-se ao mundo, nem sempre despertando uma postura e consciência crítica no telespectador. Muitas vezes, movidos de uma ética, cujo objetivo é o lucro ou a manutenção do *status quo*. Por estarem associados ao poder dominante, transformam os educandos em seres subservientes, acríticos e alienados da própria realidade, alijando-os da própria experiência vital forjada pela curiosidade e da verdadeira leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra. Para o autor da obra que estamos discorrendo: “qualquer que seja a experiência que se tenha da frase *A alfabetização em televisão*, ela nos remete a duas questões fundamentais – a da curiosidade humana e a da leitura do mundo, enquanto leitura primeira, anterior à leitura da palavra (FREIRE, 2000, p. 103).

Não objetiva o autor lutar contra a televisão, mas estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensar crítico na árdua tarefa da alfabetização, pois é difícil desvelar a farsa ideológica que se escamoteia por trás do poder midiático e descobriremos a quem, realmente, está a serviço. Revela, então, a sua preocupação e desconfiança:

Como desocultar verdades escondidas, como desmitificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos. Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que

reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o ainda não há, já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão dos variados assuntos (...) daí também o papel apurado que joga a ideologia na comunicação (FREIRE, 2000, p. 109).

O quinto escrito freireano reaviva a esperança, através da educação, por isso intitulado *Educação e esperança*, de 09 de dezembro de 1996, há praticamente, cinco meses antes de sua morte, porém a esperança e o sonho de um mundo transformado pela via da educação, nunca morrerá. Dessa forma imortalizamos Paulo Freire. Sem esperança na existe prática educativa, se não houver esta estreita vinculação entre educação e esperança, não há boa prática educativa. Quando perdemos o nexos entre ambas, dificilmente se transformará em realidade, o tão sonhado outro mundo possível. Afirma que: “enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã” (FREIRE, 2000, p. 117). Tece uma forte crítica a todos aqueles que negam ou impedem o sonho da esperança de dias melhores pela prática educativa e acentua que a esperança é parte intrínseca de sua existência, declarando que:

A *esperança* faz parte necessária de minha experiência existencial, da forma radical de estar sendo uma *presença* no mundo. A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação. (FREIRE, 2000, p.114).

O educador desesperançado, além de contradizer o caráter natural da educação e, de ter uma óptica e concepção fatalista da história, atém-se a um projeto alienante e de imobilização da própria história, negando a

possibilidade dos sonhos. Sobre tal negação dos reacionários, Paulo Freire se posiciona:

A educação já não é *formar*, é *treinar*. A pedagogia crítica é um devaneio retrógrado de anciãos sem rumo, apregoa a reação. Para mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança (FREIRE, 2000, p. 115).

O sexto e último dos *escritos* freireanos, pertencentes à segunda parte deste trabalho, conclui a obra em estudo, *Pedagogia da Indignação*, também datado de dezembro de 1996, refere-se à *denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*. Paulo Freire um andarilho do mundo, andarilhou com a utopia, encharcada de esperança, ética e educação. Afrontando as *situações-limite* e àqueles que negam o sonho de outro mundo possível, centrado na dialogicidade, propiciadora de novas pontes e caminhos. Dessa forma, se comporta, nos seus últimos dias de vida, mas coerente com toda a sua trajetória, como um profeta de um novo amanhã, melhor que hoje e que ontem. E define o portador da profecia como:

O profeta é o que, fundado no que vive, no que vê, no que escuta, no que percebe, no que entende, a raiz do exercício de sua curiosidade epistemológica, atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras antigas e novas, à base de quanto e como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência históricossocial (FREIRE, 2000, p. 118).

De acordo à nossa hermenêutica, o exposto na citação supra é a definição do próprio Paulo Freire, que incansavelmente, repetidamente em seus escritos, postula outro mundo possível, a partir do diálogo que

constrói pontes e afugenta toda espécie de fatalismo determinista que tende a imobilizar o dinamismo da história. Acrescenta que: “para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático” (FREIRE, 2000, p. 119).

Indignação da Pedagogia

As pedagogias de Paulo Freire

É importante destacar que Paulo Freire se utiliza no conjunto de sua obra de diversos significados da palavra *pedagogia*, desde 1968 com sua obra-prima, *Pedagogia do Oprimido* até *Pedagogia da Autonomia* em 1996 e, inclusive, a publicação póstuma, em debate nesta investigação, *Pedagogia da Indignação* do ano 2000, demonstra que não existe uma única pedagogia, conforme explicita Danilo R. Streck:

A qualificação da pedagogia – *da esperança, do conflito, da revolução, do diálogo* – indica que para ele não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagonísticos na dinâmica social. É nesse sentido que se pode compreender que em sua obra todas as pedagogias são um desdobramento ou, na expressão que Freire gostava de usar, alongamentos da *Pedagogia do Oprimido*. Esta não ficou no passado como um corpo fixo, mas se movimenta e recria na história. Freire se refere a isso na *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*: “talvez, porém, deva deixar claro aos leitores e leitoras que, ao reportar-me à *Pedagogia do Oprimido* e falar hoje das tramas vividas nos anos 70, não estou assumindo uma posição saudosista. Na verdade, o meu reencontro com *Pedagogia do Oprimido* não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo” (FREIRE, 2006a, p.13). Não se trata, portanto, de oportunismo, mas de capacidade de saber se reinventar na mudança dos

tempos. O significado da pedagogia é mais bem compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo [...] Ao mesmo tempo, pedagogia refere-se a um conjunto de saberes, sempre vinculados à prática. (STRECK, 2008, p. 312).

Na *Pedagogia do oprimido* inicia apresentando a contradição dialética oprimido-opressor, cujo ponto fulcral e fio condutor é que: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2005, p. 58). Em seguida apresenta a contraposição entre a educação bancária e a problematizadora, promotora da dialogicidade, bem como, os frutos de ambas. Demonstra a politicidade da educação com os conceitos estratégicos do diálogo, tema gerador e a função pedagógica do partido político. E, no último capítulo da referida obra explica a sua teoria da ação dialógica, antes de um projeto pedagógico está o projeto político, ambos devem atentar à principal finalidade da educação que é preparar para o exercício da cidadania, de acordo ao que reza o artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No recente livro de 2019, *Os refugiados da terra: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas*, o Professor Valdir Borges explica a vigência da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire no Brasil e no mundo, cinquenta anos depois, (BORGES, 2019, p. 35-41). Introduce a temática da vigência da referida obra, afirmando que:

Em 2018, comemoramos o jubileu de ouro do supracitado livro do pernambucano Paulo Freire, falecido há 22 anos, em 2 de maio de 1997, *Pedagogia do Oprimido*, que como demonstraremos, continua vigente, pois o que presenciamos é o incremento do número de oprimidos, excluídos e, hoje, refugiados ou órfãos da terra. O referido livro, publicado em 1968 durante o exílio no Chile, esta obra teve e ainda tem grande impacto em todo o planeta (BORGES, 2019, p. 35).

Em *Pedagogia da Esperança*, em 1992, Paulo Freire se reencontra com *Pedagogia do Oprimido*, elaborando uma espécie de *arqueologia* (FREIRE, 2006a, p.13) da mesma, onde a opressão se reencontra com a esperança nas experiências humanas contraditórias que se entremesclam de maneira dialética. Num primeiro momento destaca a experiência existencial em que se gesta a *Pedagogia do Oprimido*, assentada na radicalidade do diálogo, depois se detém na crítica que lhe fizeram a respeito da referida obra, insistindo na politicidade inerente à prática educativa, numa perspectiva dialética. Na parte final traz à tona novos desdobramentos a partir da obra *Pedagogia do Oprimido* para a atualidade, como os conteúdos programáticos da educação na perspectiva progressista (FREIRE, 2006a, p. 109-120), devem ser definidos, decididos de forma democrática, em diálogo com todos os seguimentos da sociedade sem “autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática” (FREIRE, 2006a, p. 114). Enfim, destaca a radicalidade da utopia necessária ao ato educativo (FREIRE, 2006a, p. 51-52; p. 80-81).

Na obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, escrita com Antonio Faundez, os autores demonstram que a essência da concepção problematizadora da educação é constituída pela pergunta. Esta nasce da curiosidade, que aguça e impulsiona a produção do conhecimento, ou seja, é indispensável ao processo educativo. As perguntas nascem quando se propicia no processo educativo um ambiente de liberdade e criatividade. A pergunta é qualificada pelo pensar crítico, que permite a abertura do ser humano ao mundo e ao outro (FREIRE, 2005, p. 83). No entendimento de Paulo Freire, a pergunta é uma dimensão ontológica, vinculada à *práxis* do sujeito. A curiosidade está associada à ação e à reflexão dos “sujeitos comunicantes” e é nessa relação dialética que se realiza a indagação. No fundo a curiosidade é uma pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46). O

processo do pensar crítico auxiliará na superação da curiosidade ingênua, pois o ensino não feito de respostas, mas de perguntas: “tenho a impressão de que hoje o ensino, é resposta e não pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46). É o pensar crítico que qualifica a pergunta e conduz à transformação do contexto históricossocial e das relações humanas, logo, “quanto mais crítico, mais democrático [...] quanto menos crítico, mais ingenuamente discutimos os assuntos” (FREIRE, 2007b, p. 103).

Em *Pedagogia da Autonomia*, 1996, sua última obra, é tida como um manual, principalmente dos professores da Educação básica por deter-se na arte de ensinar, criticando as pedagogias que negam a existência do sujeito. O livro reafirma, na parte final, a autonomia de educadores e educandos como condição de possibilidade da ética da educação. Sabemos que em Paulo Freire o ato de educar implicará sempre em uma atitude ética (BORGES, 2013, p. 161-163). O referido livro apresenta os saberes necessários à prática educativa em qualquer fase da vida do educando ou do educador. Na verdade, Paulo Freire, expõe em *Pedagogia da Autonomia* os 27 saberes, que são as exigências que caracterizam a ética inerente ao processo educativo, como assevera Paulo Freire ao longo da obra em questão:

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. É que, por outro lado, nos achamos, ao nível do mundo e não apenas do Brasil, de tal maneira submetidos ao comando da malvadez da ética do mercado, que me parece ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano (FREIRE, 2006b, p. 17).

Estes 27 saberes ou exigências para educadores e educandos, subdivididos em três partes: Não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana. Estas três partes se inter-relacionam às três dimensões da Pedagogia, segundo

Paulo Freire: a relação pedagógica assentada na dialogicidade e na complementaridade entre os sujeitos do ato ensinar-aprender, a centralidade do ato de conhecer e a fundamentação antropológica que exige a prática educativa. Estes demonstram que a autonomia nada mais é que um compromisso ético, que pressupõe uma concepção emancipatória da educação. Ensinar na perspectiva emancipatória é socializar-se dignamente na comunidade dos iguais.

Além dessas pedagogias, temos outras no conjunto da obra de Paulo Freire, a que mais nos referimos nesta investigação foi a sua obra póstuma, lançada no ano 2000, *Pedagogia da Indignação*. Como Paulo Freire gostava de expressar “todas essas pedagogias são um desdobramento, ou alongamentos de *Pedagogia do Oprimido*” (STRECK, 2008, p. 312). A centralidade da pedagogia libertadora humanista freireana é o diálogo, necessário à construção do projeto pedagógico, que é antecedido por um projeto político e, ambos, precedidos por um projeto de ser humano pertencente a um contexto históricossocial específico. Será que a que nos dias hodiernos temos a uma pedagogia crítica, dialógica e libertadora conforme nos exorta Paulo Freire?

Pedagogia crítica Freireana

Será a Pedagogia hodierna, uma pedagogia crítica, libertadora, humanista, centrada na dialogicidade, como desejava Paulo Freire? Como ressignificar a pedagogia, a educação e torná-la crítica e emancipadora? Qual é o diferencial dos educadores críticos, que extrapolam as fronteiras da mera instrução e da transmissão de conteúdos? Henry Giroux, perito na perspectiva crítica freireana assinala alguns contrastes entre o pensamento dos teóricos tradicionais e os intelectuais críticos. Ele destaca a essência da pedagogia crítica, afirmando que:

Os educadores críticos fornecem argumentos teóricos e enormes volumes de evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, o ensino escola público oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas, em última análise, as escolas públicas são instrumentos poderosos para a reprodução de relações capitalistas de produção e de ideologias legitimadoras da vida cotidiana. (GIROUX, 1997, p. 148).

Como supra afirmamos, todas as pedagogias freireanas são alongamentos da *Pedagogia do Oprimido*, nela está alicerçada a pedagogia crítica, que preconiza uma ruptura epistemológica, uma verdadeira virada pedagógica, centrada na dialogicidade, politicidade e eticidade da educação. É uma resistência à lógica dominante liberal e tecnicista que se instaurava no contexto históricossocial do Brasil, que se contrapõe, taxativamente, ao que propunha Paulo Freire na sua Pedagogia crítica. Essa, se não for assumida com os sujeitos históricos, no esforço coletivo, em busca da libertação integral do ser humano e na construção do processo emancipatório dos mesmos, não será verdadeira pedagogia. Os pesquisadores Torres e Murrow enfatizam essa pedagogia freireana, destacando que:

Em poucas palavras, a pedagogia crítica tem envolvido um esforço complexo, de ligação entre a teoria crítica e as práticas educativas tal como entendidas por Freire: a relação entre reprodução societal e educação; uma sociologia estrutural do currículo; uma compreensão interacionista das atividades da sala de aula e do papel do professor, isso em termos de relações de poder que definem a educação em relação à constituição do pacto democrático de determinadas sociedades. (TORRES; MURROW, 1998 p. 140).

A pedagogia crítica de Paulo Freire capacitou e desenvolveu nos educadores e educandos uma hermenêutica da conscientização do contexto históricossocial, em que ambos se existencializam, possibilitando-os no

constante esforço coletivo de transformação da realidade social em que estão inseridos. Esta forma crítica de conceber a pedagogia, ou do contrário, não é pedagogia, fez história, nos anos 1960 e 1970, rompendo as esferas da cultura de dominação, que primava pela imposição da cultura do silêncio e da dependência, geradora de todo tipo de opressão (BORGES, 2013, p.71-91). Através da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, propiciou-se um processo de conscientização entre educadores e educandos, que conduziu ao compromisso social, político e ético, cuja radicalidade é a emancipação e a libertação integral do ser humano, própria da sua vocação de *ser mais*. É bem ilustrativo o que expõe Henry Giroux acerca da hermenêutica freireana com respeito ao processo histórico de dominação, que considera a história fatalista e determinista:

[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder. (GIROUX, 1997, p. 146).

A indignação brota da nossa incapacidade de concretizarmos a pedagogia crítica, parece que perdemos a esperança de outro mundo possível, da concretização do *inédito viável* freireano. Urge nos dias hodiernos reabilitarmos práticas pedagógicas de resistência, embasadas na pedagogia crítica, especialmente a de Paulo Freire, para que resgatando o diálogo criador, que transforma e problematiza a palavra em ação, impulsionemos a transformação da realidade. Destarte, daríamos continuidade a um processo de ruptura com a lógica dominante neoliberal da economia de mercado que transformou a educação em moeda de troca, simplificando os processos pedagógicos, funcionalizando as relações, depredando a vocação ontológica do ser *mais*. Nada mais é do que despersonalizar, desumanizar e distorcer a vocação dos principais sujeitos e atores da

prática pedagógica: educandos e educadores. Isso não é o que se espera da pedagogia, por isso, a indignação. Paulo Freire assevera que “a desumanização que não se verifica apenas nos que tem a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2005, p. 32). E detendo-se sobre a temática da distorção da vocação ontológica, agrega que: “é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a *humanização* e que temos, na *desumanização*, fato concreto na história, a *distorção da vocação* (FREIRE, 2006a, p. 99).

Acabamos de expor sobre estes dois conceitos-chave, ou categorias epistemológicas que permeiam todo o conjunto da obra de Paulo Freire: o *inédito viável* e a vocação ontológica do ser humano, do *ser mais*. Sem uma profunda hermenêutica destes conceitos não se compreende Paulo Freire e, ainda menos, a sua pedagogia crítica, pautada no diálogo problematizador, na ética, na política e na educação que liberta, emancipa e transforma a realidade. Esta é uma pedagogia que impulsiona a conscientização e está assentada na *práxis*, outra categoria epistemológica, sem a qual não se compreende nem a Paulo Freire e nem a sua pedagogia crítica.

O conceito de *práxis* permeia toda a obra freireana, sem ele não conseguiremos entender que a pedagogia crítica freireana, assume sua radicalidade na *práxis*. É uma *pedagogia da práxis*, que é a reflexão do oprimido de qualquer época e lugar sobre o mundo e a reação transformadora deste contra o contexto históricossocial em que se encontra inserido. Esse deveria ser o papel da pedagogia crítica radical, mas o que presenciemos na sociedade hodierna é um grande distanciamento entre a ação e a reflexão, que é o movimento *práxico*, este é mais um dos motivos da indignação. Quiçás, por isso, no início dos anos 1970, Ivan Illich preconiza uma *sociedade sem escolas*. Se os processos pedagógicos não são efetivados de modo crítico e não conduzem à transformação da realidade, além

disso, distorce a vocação ontológica do *ser mais*, qual é a razão de ser da escola, para que a pedagogia? Quando derrubaremos os muros das escolas? Quando os processos pedagógicos das Instituições de Ensino, em todas as suas fases, se constituirão em uma ponte de diálogo problematizador e transformador com a sociedade? Ao se referir à radicalidade da pedagogia crítica, Paulo Freire acrescenta: “uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘*inquieta*’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE; MACEDO, 1994, p. 35).

Temos dito que a pedagogia crítica de Paulo Freire, na sua radicalidade é uma *pedagogia da práxis*, então se faz mister adentrar-se um pouco no significado da práxis relacionada à pedagogia freireana, que tem o diálogo como centralidade e impulsiona uma educação libertador que capacita o ser humano para a emancipação. O professor e pesquisador freireano Ricardo Rossato, de modo simples e sintético esclarece o que é a práxis freireana:

Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar essa mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. (ROSSATO, In STRECK, 2008, p.331).

Creemos que esta ainda é uma história em construção, ou por construir, pois os processos pedagógicos nas diversas instituições de ensino ainda estão longe de se pautarem pela pedagogia crítica freireana, que na sua radicalidade se assume como *pedagogia da práxis*. O movimento ação-reflexão impelido pela práxis que conduz à transformação da realidade, ainda se faz muito distante, o diálogo nem sempre é criador e problematizador do contexto históricossocial, logo não transforma e nem emancipa. Algumas pedagogias se fazem através do autoritarismo pedagógico, sem a escuta de outras vozes e outras razões. Uma verdadeira pedagogia crítica contribui para a construção da *educação como prática da liberdade*. Uma pedagogia crítica assentada na práxis libertadora, onde se realiza o respeito e reconhecimento do outro é a condição básica e o resultado do diálogo, que conduz à *pedagogia da autonomia*. O que se pode depreender é que pedagogia, dignidade e práxis deveriam caminhar juntas. Será que tinha razão Ivan Illich, que para conscientizar o povo será necessário desescolarizá-los? (ILLICH, 1985, p. 21-55). E, Paulo Freire, que ao valorizar os analfabetos em Angicos, Rio Grande do Norte e, em qualquer parte da terra, denuncia a Escola, esta “vaca sagrada” (APPLE; NÓVOA, 1998, p. 71), que ao não cumprir a sua real função, causa repulsa e indignação.

Outros sujeitos, outras pedagogias

É de capital importância adentrarmos ao nosso *ofício de mestre*, da nossa intencionalidade política, pedagógica e ética para trazer o magistério para o centro do movimento de renovação educativa e contribuir com a desconstrução de um imaginário social que nos secundariza (ARROYO, 2013, p. 17-67). O referido educador nos convida a reconstruir a identidade docente e a repensar o mal-estar nas escolas. Assim, reconstruiremos as *imagens quebradas* e confusas de mestres, que ainda se perpetuam nos

processos pedagógicos das Instituições de ensino (ARROYO, 2014b, p. 33-52). Recorrendo esse itinerário investigativo, o professor Miguel G. Arroyo, demonstrará que é possível a reconstrução de outros sujeitos e outras pedagogias no pensamento educacional que reconheçam e incorporem nas práticas da docência e da militância no processo formativo dos educandos e educadores (ARROYO, 2014a, p.23-100). Procedendo assim, nossa indignação a certos processos pedagógicos, se transformará na reconstrução de *outros sujeitos* e *outras pedagogias*, pautadas na práxis, gerada pela conscientização, impulsionada no diálogo, condição e fundamento da pedagogia, responsável pelos processos pedagógicos das instituições de ensino do Brasil e de qualquer outro lugar.

Palavras Finais

Após percorrermos todas estas *cartas pedagógicas* e os *outros escritos* na tecitura das duas partes de *Pedagogia da Indignação* estamos convencidos que há uma temática essencial que permeia toda essa obra de Paulo Freire. Poderíamos resumir tudo no fio condutor que dá sentido e resume a obra em questão: “*mudar o mundo é tão difícil, quanto possível*”, supracitado no decurso dessa investigação. Este é o saber fundamental apregoado por Freire nessa coletânea de *Cartas pedagógicas* e *outros escritos*. Resgata nestes escritos a essência da razão dialética, expressando sua grande paixão pela história, onde até o ódio, a raiva e a indignação podem transformar-se em amorosidade e ternura. É um amante da vida, declara-se apaixonado pela humanidade do processo civilizatório, opondo-se, taxativamente à ortodoxia. A indignação, a raiva legítima, a justa ira nos aguça o sentido ético e a capacidade para a justiça. Ela nasce do amor e da paixão pelas coisas da vida e pelo outro, que tem rosto e, merece nosso respeito. Nessa alteridade ética, de uma ética da vida e, não de escritaniha, nasce a solidariedade universal. Aqui está radicada a certeza de outro

mundo possível, impulsionado pela educação, compreendida como ato político e impregnada de uma atitude ética.

Imaginamos que é maravilhoso despedir-se da vida com tal grau de lucidez e visão de história e de mundo, pois a maioria dos textos retrata os últimos meses de vida de Paulo Freire, mas servem para imortalizá-lo na história, especialmente, no que tange ao seu legado global para a educação. No dia em que o sonho e a utopia morrem, morrerá, também, a história, por isso, a sua paixão pela história e pela humanidade.

Apesar dos diferentes temas abordados nestes textos, todos eles mesclam de forma dialética raiva, indignação, ternura e amor, empapados de coerência, de esperança e da amorosidade freireana, que nos impulsiona e capacita para as ações éticas, que denunciam toda forma de perversidade e injustiça. Ao mesmo tempo, profetizam o anúncio dos *inéditos viáveis*, das esperanças e utopias contidas na diversidade dos sonhos humanistas: tolerância, ética, diálogo, cidadania, justiça e democracia. O que nos leva a concluir que *Pedagogia da indignação*, poderia ser *Pedagogia da amorosidade*, ou *Pedagogia da indignação com ternura*. Esta é a forma perfeita de perenizar Paulo Freire com sua presença.

Na segunda parte deste trabalho, introduzimos a pedagogia crítica freireana para demonstrar a indignação em relação aos processos pedagógicos de muitas instituições de ensino que dicotimizam o ato de educar. Propomos que se revise a pedagogia crítica de Paulo Freire, que na sua radicalidade é uma pedagogia da práxis, para que possibilitemos *outros sujeitos e outras pedagogias*. Trazendo o magistério para o centro das discussões, possamos juntos, repensar o ato de educar e reorganizar a prática educativa, evitando a dicotomização entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão. A abordagem crítica possibilita a reinvenção das práticas e modelos contextualizados historicossocialmente para que se evite toda arbitrariedade social (VASCONCELOS, 2006, p.31). Na mesma esteira, Paulo

Freire e Donaldo Macedo afirmam que: “abordar criticamente as práticas e as experiências de outros é compreender a importância dos fatores sociais, políticos, históricos, culturais e econômicos relacionados com a prática e a experiência a ser reinventada” (FREIRE; MACEDO, 1994, p.81). Impulsiona-se, assim, o confronto com toda forma de dominação, alienação e domesticação das massas, próprias da ação antidialógica e da acriticidade das elites dominantes, detentoras de diversas instituições de ensino, por suposto, de seus processos pedagógicos, interessadas em lucrar economicamente, absolutizando a ignorância. Destarte, a prática educativa concreta, não seria apenas baseada na construção de conhecimentos, mas de valores e atitudes que afugentem as relações desiguais de poder na escola e na sociedade em geral e fomentem *outros sujeitos* e *outras pedagogias*, emancipadoras e libertadoras. Agindo assim, derrubaríamos os grandes muros que separam as instituições de ensino com todos os seus aparatos e processos pedagógicos da sociedade e, transformaremos a *pedagogia da indignação* em *pedagogia da ternura*, da amorosidade, como queria o grande biógrafo, humanista, existencialista, Paulo Freire.

Referências

- APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1998.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

BORGES, Valdir. Aporofobia: a rejeição aos pobres, oprimidos e desterrados do mundo. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida; MESQUIDA, Peri; BORGES, Valdir (Orgs.). **Os refugiados da terra**: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas. Curitiba: CRV, 2019.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez e IPF, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005. (Publicado no exílio do Chile em 1968).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007a. (Textos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007b. (Publicado no exílio do Chile, 1965).

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MORROW, R.; TORRES, C. A. Jürgen Habermas. Paulo Freire e pedagogia crítica: novas orientações para a educação comparada. *Educação, Sociedade e Culturas*, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Universidade do Porto, Portugal, n. 10, p. 123-155, 1998

STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

STRECK, Danilo R. (Coord.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário / Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos, Regina Helena Pires de Brito. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

Educação como prática da liberdade: referenciais do educador como intelectual

Fabio Inacio Pereira

Introdução

A elaboração da teoria pedagógica de Paulo Freire (1921-1997) ocorreu na segunda metade do século XX. A crise econômica de 1929 e suas consequências mundiais impactavam toda a região nordestina, já profundamente assolada pela pobreza e pela miséria. A trajetória de formação de Paulo Freire nesse contexto é fundamental para compreender a posição política e a sua práxis como intelectual.

As primeiras pesquisas de Paulo Freire mostram o quanto foram fortes as suas percepções econômica e social dos problemas brasileiros, que, de modo geral, estiveram, continuamente, em seus trabalhos. Pode-se afirmar que toda a obra desse autor é marcada pelas circunstâncias históricas de seu tempo, pelas atividades e experiências, pelos estudos da realidade de dependência latino-americana e pela sociedade brasileira que, em suas palavras, era “dramaticamente contraditória” (FREIRE, 1967, p. 35).

Vinculando-se às lutas dos oprimidos também de outras nacionalidades¹, Paulo Freire realizou um diálogo contínuo, ao longo de toda a sua vida, com o povo explorado e espoliado. Ele iniciou esse diálogo ainda muito jovem, no seio de sua família, como estudante de Direito, e com sua experiência como professor de Língua Portuguesa e diretor e superintendente do Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria,

¹ Paulo Freire realizou trabalhos em todos os continentes, com destaque para as atividades no Chile, em Grenada, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Angola.

membro do Movimento de Cultura Popular de Recife e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife. Essas últimas atividades permitiram que ele realizasse as primeiras experiências com a educação de adultos trabalhadores e, conforme seu próprio relato, “[...] o espaço político, social do SESI termina por me radicalizar, ou por começar a me propor a radicalização” (FREIRE, 1985, p. 9)².

Acreditando que os métodos tradicionais de educação de adultos não consideravam a realidade cotidiana, o universo cultural e a inserção crítica do educando, Freire realizou os primeiros ensaios de uma nova prática de alfabetização de adultos. Em sua proposta educativa, a questão epistemológica e a política da liberdade tornavam-se um dos importantes pilares do seu método e base fundamental que ajudaram a formar um de seus maiores ideais: a educação como prática da liberdade.

O Paulo Freire que se apresenta em “Educação como prática da liberdade”, texto de 1967, é um intelectual católico, participante das lutas de seu tempo e que buscava fazer frente às posições mais reacionárias da sociedade, colocando-se ao lado dos oprimidos. A sua posição relacionada à democracia radical e, com isso, à integração do povo pela democratização da cultura, foi mais que suficiente para colocá-lo como pessoa não grata entre os setores dominantes. Sua concepção de educação, apesar de privilegiar a transformação da consciência, apresentava possibilidades de desdobramentos políticos. Freire acredita no poder de mobilização das camadas populares, a partir da criatividade e da capacidade crítica delas.

O livro parte da reflexão sobre o que denominou a transição da sociedade brasileira, definida por Freire como “intensamente cambiante e contraditória” (FREIRE, 1967, p. 56). O processo de democratização da

² Conforme expõe Brandão (1986), as primeiras experiências de alfabetização aconteceram na periferia de Recife, depois em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte, e em João Pessoa, na Paraíba. Os lavradores foram os primeiros a conhecerem o método de alfabetização que acontecia nos círculos de cultura.

sociedade brasileira corresponderia ao movimento de desenvolvimento econômico e político de maior abertura e integração nacional. Assim, apoiado em referências de Álvaro Vieira Pinto, Emanuel Mounier e Frantz Fanon, para citar apenas três, Freire construiu os referenciais de homem como “homem-sujeito”, um “ser de relações”, ser “interferidor” e “inacabado”, um ser como pessoa integrada e engajada na transformação da sociedade.

Nessa obra, o autor demonstra a sua preocupação com a construção de um modo de pensar crítico, expresso em diversas abordagens pelos países latino-americanos: um modo de ver a realidade, de interpretação crítica e de atuação transformadora. Essa elaboração pressupunha a formação da consciência das massas populares para a compreensão de sua realidade histórica e para a interpretação autêntica de seu mundo. O homem, como ser que é “capaz de transcender”, descobre-se em seu tempo e em sua história. Para esse processo, seria “inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1967, p. 36).

Ao considerarem o contexto pedagógico, educador e educando comprometem-se com a transformação da realidade. Nesse processo, é a atuação de sujeitos livres que explicita, concretamente, a prática educativa freiriana na sua efetividade. Em outros termos, a aprendizagem reflete e é reflexo da participação e da autonomia dos educandos. Sendo assim, é somente em torno da ideia de sujeitos à procura de sua liberdade, o que, a rigor, significa usar seu próprio entendimento de forma autônoma, que se pode imaginar os oprimidos expondo sua opinião acerca do mundo e atuando sobre ele. Segundo Mesquida (2011), os homens têm o poder “[...] não somente de dizer as coisas com convicção e de ser capaz de anunciar o que pensam enquanto uma boa nova (anunciar vem de *nuntius* =

mensageiro), mas também ‘pronunciar o mundo’ no sentido de ‘transformar’ [...]” para humanizar, conforme os pressupostos de Freire.

O termo “liberdade”, em sua origem grega, *eleutheros*, refere-se ao homem livre em oposição ao homem que não possui liberdade, o escravo. O homem livre era aquele que tinha a liberdade para o movimento, isto é, poder para se mover sem impedimentos. O que se pode chamar de prática da liberdade tornou-se um dos conceitos mais centrais da concepção teórico-pedagógica de Freire, em particular, no modo como ele explicitou o conceito de homem e de educação em uma sociedade em que a liberdade era negada para muitos.

Antes de aprofundar esse assunto, no entanto, é preciso afirmar que a questão da liberdade, como outras importantes categorias, sofreu um processo de amadurecimento, que pode ser compreendido a partir do surgimento dos problemas e desafios teórico-práticos. Desse modo, no projeto educacional de Paulo Freire, essa e outras categorias refletem a síntese de sua trajetória como um intelectual orgânico, cada vez mais comprometido com a luta de classes no Brasil, no Chile ou em outras partes do mundo onde foi acolhido na condição de exilado. A sua transformação como intelectual da educação explicita-se em muitos dos seus textos. Em seu importante diálogo sobre “o cotidiano do professor”, com o educador norte-americano Ira Shor, Freire (1997) revelou o impacto que o Golpe de Estado no Brasil teve na sua compreensão dos limites da educação.

O reconhecimento quanto à dinamicidade da construção da consciência crítica, aplicado a sua própria história, quando afirma: “[...] nasci outra vez, com uma nova consciência da política, da educação e da transformação” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 45), é um testemunho de como a educação se realiza quando é inserida na prática de homens e mulheres. De modo ainda mais exemplar, no âmbito desse mesmo tema, o educador brasileiro permite compreender o processo de amadurecimento teórico-

político de sua concepção de educação, ao reconhecer que seu livro “A educação para a consciência crítica”, de 1969, “[...] não faz referência à natureza política da educação” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 45), o que revela sua “ingenuidade naquele tempo”.

No livro “Educação como prática da liberdade”, o conceito de liberdade relaciona-se ao processo de comunicação entre educador e educando, ou seja, na relação um com o outro. Como destaca Weffort (1967) na introdução do livro, essa é uma pedagogia da liberdade e

[...] a visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição [...]. O respeito à liberdade dos educandos – que nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizando – é anterior mesmo à organização dos círculos. (WEFFORT, 1967, p. 4).

A propositura de Freire evidencia, mais do que um elemento da proposta pedagógica, um desafio para os homens e as mulheres inseridos no contexto de sua criação. Ao apresentar seu método de ensino, considerado uma prática para liberdade, o educador destaca a condição social de opressão e um projeto pedagógico como ação política libertadora (WEFFORT, 1967).

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de

resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, 1967, p. 85-86).

Se conhecer o mundo é tê-lo na consciência do indivíduo, o conhecimento de mundo, ao contrário, não se dá como um ato individual e solitário, mas como uma ação dialógica dos homens entre si e com o mundo. De acordo com as palavras de Paulo Freire, em “Extensão ou comunicação?”

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. (FREIRE, 1971, p. 77).

Nessa perspectiva, o conhecimento é um ato social, que só pode ser concretizado por meio do diálogo. O diálogo, por sua vez, é uma teoria do conhecimento, em que se explicita a natureza dialógica da produção do saber³, e constitui parte fundamental da sua própria práxis.

A reflexão acerca do conceito de diálogo que, segundo o educador chileno Willianson (1996), apresenta a referência cristã das concepções de Freire, antecede a compreensão dos homens como seres que têm uma natureza inacabada e, assim, precisam interagir socialmente, como forma de construir a sua própria humanidade. Essa concepção de homem como ser interdependente constitui um dos núcleos centrais da teoria pedagógica de Freire e está explícita no conceito de diálogo.

³ Paulo Freire elaborou livros compostos por diálogos com intelectuais de diversas nacionalidades: com Ivan Illich, entre 1969 e 1973; com o brasileiro Sérgio Guimarães, em 1982 e 1984; com o chileno Antonio Faundez, em 1985; com o brasileiro Frei Betto, em 1985; com o estadunidense Ira Shor, em 1985; com os brasileiros Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (novamente), em 1985 e 1987; com o brasileiro Adriano Nogueira, em 1988; com o estadunidense Donald Macedo, em 1987; com o estadunidense Myles Horton, em 1989.

Em “Educação como prática da liberdade”, Freire define seu método de alfabetização, a partir da ênfase na relação ativa, dialógica e no participante, condição fundamental para que os educandos pudessem romper a consciência mágica e ingênua. Esse método está mais visível a seguir.

A com B = DIÁLOGO/comunicação/intercomunicação

Relação de “simpatia” entre os pólos, em busca de algo.

Matriz: Amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade (FREIRE, 1967, p. 107).

A relação entre A e B é de diálogo, horizontal, enquanto, na pedagogia tradicional, a relação é de transmissão entre A e B, ou seja, vertical, o que forma o indivíduo-massa e, nesse vínculo, não existe “simpatia”, mas a “antipatia”. Em outras palavras, não se desenvolve a confiança e muito menos a autoconfiança no educando, razão pela qual, na pedagogia tradicional, mantém-se a consciência dependente e ingênua. Sendo assim, apenas o diálogo é capaz de gerar comunicação (FREIRE, 1967).

O educador estabelece uma relação educativa pelo convívio e pela proximidade com o educando, fundados em diálogo desde sua realidade. Nessa proximidade, o papel do educador deve ser, fundamentalmente, o de

[...] dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. (FREIRE, 1967, p. 110).

Freire busca, na filosofia do diálogo de Martin Buber, bases teóricas que fundamentam sua compreensão quanto ao conceito de diálogo, consagrado pelo filósofo austríaco como um discurso ontológico sobre a

relação. Na perspectiva de Freire, essa relação, como encontro, reúne os indivíduos em torno do propósito de transformar o mundo, sempre em colaboração. Assim, Buber tornou-se sua referência para os estudos acerca da abertura e da disponibilidade necessárias aos relacionamentos humanos efetivamente autênticos.

Esses pressupostos orientam as bases fundamentais da proposta dialógica da sua pedagogia da libertação. Segundo o referido autor, o diálogo começa na ação investigativa dos temas geradores e continua em diversos momentos e estágios de interação entre os educandos e os animadores culturais ou líderes revolucionários.

Assim, é possível afirmar que, no livro “Eu e Tu”, Freire encontrou um sentido profundo para o conceito de diálogo que, a partir da leitura kantiana do autor, apresenta a necessidade de tratar os homens sempre como fim, e nunca como meio. No processo pedagógico libertador, essa ontologia fica explícita na teoria da ação dialógica, quando o estudioso caracteriza a relação entre o “*eu dialógico*” e o “*eu antidialógico*” (FREIRE, 1994, p. 165). Ao subverter a relação de domínio que se sustenta na lógica da autoridade sobre aqueles que, por não conhecerem a “liberdade”, absorvem “as ordens” passivamente, Freire defende uma nova relação pedagógica, na qual educador e educando, em diálogo, educam-se mediados pelo mundo.

Em 1968, em “Pedagogia do oprimido”, Freire aprofundou a problemática da natureza política da educação. Já em suas primeiras palavras, apresentou a questão central, fruto de longos anos de observações e estudos. Segundo o autor, o medo do oprimido em relação ao opressor é explicado por sua aderência a ele. Em outras palavras, para Freire, o oprimido carrega o opressor dentro de si e somente o expulsando se tornaria livre, como esclarece Memmi (2007). Essa liberdade deveria ser uma conquista do educando que se conhecia e se conscientizava. Segundo o autor,

não são “raras as vezes em que participantes destes cursos, numa atitude em que manifestam o seu ‘medo da liberdade’, se referem ao que chamam de ‘perigo da conscientização’” (FREIRE, 1994, p. 23).

Em razão dessa aderência ao dominador, para o estudioso, a prática da liberdade dependia de uma prática política de libertação, a qual passaria pela pedagogia que compreendesse a pessoa como um todo. Nesse âmbito, um dos mais difíceis processos era o da libertação dos próprios medos, pois era necessário compreender o poder que a palavra do opressor tinha sobre os oprimidos. Assim, a própria educação poderia ser um instrumento desfavorável à libertação e à conscientização do educando quando era “bancária”, isto é, baseada na transmissão do conhecimento e em sua reprodução acrítica.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 1994, p. 58).

O pressuposto da educação que pretende atuar para a liberdade dos homens é enfrentar toda forma de alienação, que impede os homens e as mulheres de “serem mais”. A educação bancária, afirma o autor, “mantém e estimula a contradição”, e, apesar de seu enraizamento nessas relações, a educação pode ser libertadora. O educador, nesse caso, deveria estar convencido de que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com

o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1994, p. 58).

Desse modo, a educação para a liberdade torna-se o princípio basilar da concepção de educação desenvolvida por Freire, porque orienta a ação pedagógica para a transformação da sociedade. Nesse sentido, os educadores transformadores poderiam operar junto com os educandos, para que um indivíduo ou um coletivo de homens e mulheres se tornassem livres, e não escravos de ideias, de concepções de mundo e de preconceitos. Assim, a ação desses educadores, segundo Freire, deveria “[...] ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (FREIRE, 1994, p. 53).

Sendo assim, na perspectiva freiriana, a educação é uma ação cultural que tem a finalidade de promover a liberdade dos educandos. Isso porque Freire propõe que os educandos se coloquem na condição de apropriação teórica e concreta, como forma de aprendizagem, da realidade em que existem. A síntese desse processo é, então, a práxis dos sujeitos que, ao conhecerem o mundo e se humanizarem, também o transformam. Nesse sentido, é possível concordar com Giroux (2013), o qual afirma que a alfabetização por si só não significa alcançar a liberdade, mas pode ser um caminho de inserção na luta em que educando e educador são protagonistas do processo de libertação.

A conscientização para a liberdade

Para o desenvolvimento da concepção de educação de Paulo Freire, o período que antecede o Golpe de Estado e o exílio do autor no Chile foi fundamental para a sua práxis sociopolítica junto à população empobrecida e excluída. Para essa população, a pedagogia de Freire representou uma possibilidade de libertação sociopolítica e cultural, visto que a educação, como prática da liberdade, tem o método da conscientização como

estratégia central para a educação crítica e a libertação dos oprimidos. Dessa forma, fica claro que o ponto de partida é a opção pelos oprimidos e a busca pela novidade da vida, em um projeto de realidade radicalmente diferente.

O conceito de conscientização, desenvolvido por Freire, parte de uma clara concepção de homem, em um primeiro momento, com base em postulados existencialistas e, depois, marxistas. A concepção do homem como sujeito que só se realiza à medida que se engaja na luta pela transformação da realidade é um pensamento que perpassa todo o processo pedagógico da alfabetização. Esse processo, que pressupõe a relação dialógica dos sujeitos entre si e com o mundo, parte de uma concepção filosófica de homem, pois, consoante Freire (1979),

[...] o homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores. Sua reflexão sobre a realidade o faz descobrir que não está somente na realidade, mas com ela. Descobre que existe seu eu e o dos outros, embora existam órbitas existenciais diferentes: o mundo das coisas inanimadas, o mundo vegetal, o animal, outros homens... Esta capacidade de discernir o que não é próprio do homem permite-lhe, também, descobrir a existência de um Deus e estabelecer relações com ele. O homem, porque é homem, é capaz igualmente de reconhecer que não vive num eterno presente, e sim um tempo feito de ontem, de hoje, de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade, coisa que não pode fazer um animal, porque não possui esta mesma capacidade de discernimento.

Enfim, o homem – porque é homem – é, portanto, capaz de discernir, pode entrar em relação com outros seres. Isto também lhe é específico. O animal não pode estar senão “em contato” com a realidade. O homem, ao contrário, estabelece relações com a realidade (as relações que implicam a diferença de contato e aplicação de uma inteligência, de um espírito crítico, de um saber fazer... Em resumo, todo um comportamento, que não é somente reflexo e que não se encontra senão no homem, ser inteligente e livre) (FREIRE, 1979, p. 36).

O homem como um ser histórico, social e prático (que conhece, aprende e ensina), na perspectiva ontológica explicitada por Vázquez (1995, p. 17), é “[...] um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia; que faz da natureza externa um mundo à sua medida humana e que, desta maneira, transforma a sua própria natureza”. Assim, ao contrário da concepção de educação “bancária”, a educação conscientizadora tem em vista o olhar crítico em relação à realidade, pois, conforme defende Freire (1994), o objetivo é a libertação dos homens. Senso assim,

[...] se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1994, p. 67).

A educação para a consciência crítica é problematizadora e pressupõe justamente o “caráter histórico e a historicidade dos homens” (FREIRE, 1994, p. 72), ao contrário da consciência ingênua, que se apresenta como uma relação com o mundo a-histórica e a-temporalizada. Como seres em processo, os homens percebem que podem ser mais e consideram a possibilidade de romper as amarras que os impedem de sê-lo.

Os educandos que não se veem como sujeitos, que acreditam em uma visão ingênua do mundo e sofrem com o “medo da liberdade”, receiam possíveis perigos advindos da conscientização. Como recurso de tomada de consciência, o diálogo acerca das condições de opressão é considerado uma exigência do processo permanente de libertação.

O surgimento e os primeiros resultados do método freiriano de alfabetização remontam ao contexto de emergência política dos movimentos populares brasileiros (WEFFORT, 1967; DE KADT, 2007). O movimento

denominado Educação Popular mostrou uma capacidade de mobilização que representava perigo aos setores políticos historicamente dominantes na região. A possibilidade de que o processo de alfabetização pela conscientização, que acontecia nos círculos de cultura, possibilitasse a formação dos indivíduos para o voto consciente e a participação social efetiva era vista como uma ameaça real (FREIRE, 1979, p. 26).

Como exemplo, podem ser citadas as experiências em Angicos, em 1963, que ganharam tanto reconhecimento nacional que o presidente, João Goulart, convidou Paulo Freire para desenvolver o tal projeto em todo o país. É importante destacar, todavia, que o Golpe de Estado interrompeu o Programa Nacional de Alfabetização, do qual Freire era coordenador, que pretendia popularizar o método de alfabetização e conscientização.

A “conscientização”, como categoria pedagógica para a educação de adultos, foi concebida por professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Desse grupo, é possível destacar as contribuições do filósofo Álvaro Vieira Pinto e do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos, conforme relatou o próprio Freire. No livro, “Conscientização: teoria e prática da libertação”, Freire (1979) afirma, de forma direta, que esse é o conceito central da sua concepção de educação. O trecho a seguir mostra o relato do próprio autor.

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1979, p. 25).

Com base no exposto, é possível assegurar que a proposta pedagógica de Paulo Freire se funda em uma antropologia existencial, quando parte do homem e de suas relações historicamente situadas. A base teórico-crítica é a sintetizada por Vieira Pinto, em “Ciência e Existência”, ao

apresentar a consciência como intencionalidade, e por Lucien Goldmann, em “Ciências Humanas e Filosofia”, ao explicitar as determinações sociais do pensamento, na perspectiva ontológica apresentada por Gyorgy Lukács.

O ato de conhecimento, antes de tudo, aproximando-se da abordagem defendida por Goldmann (1972, p. 36), é a tomada de consciência, ou seja, “conhecimento que um ser tem de si mesmo”. A conscientização, compreendida como desvelamento e consciência da realidade pelo homem, é considerada uma característica dos homens, como seres que se distanciam teoricamente, para compreenderem o mundo do qual fazem parte. O ato de conhecer torna-se um movimento no qual o fenômeno apresenta-se aos indivíduos como resultado do esforço de apreensão metódica acerca do objeto a ser conhecido.

A expressão mais clara dessa perspectiva de conscientização corresponde aos temas geradores do método freiriano de alfabetização. Nesse contexto, as atividades pedagógicas eram antecedidas pela pesquisa quanto ao universo vocabular dos alfabetizandos. Essa pesquisa compreendia atividades de aprofundamento na cultura dos educandos, à procura de elementos para compor o material e o conteúdo pedagógicos. A importância dessa investigação é revelada no momento em que são formados os círculos de cultura, nos quais aparecem as questões concretas, que envolvem e desafiam os educandos, sobre: “[...] o seu meio ambiente, a natureza, através do trabalho; com a ordem social da produção de bens sobre a natureza; com as pessoas e grupos de pessoas dentro e fora dos limites da comunidade, da vizinhança, [...]; com os valores, símbolos, idéias” (BRANDÃO, 1986, p. 38). Assim, palavras e temas geradores formam uma espécie de instrumento para o processo de compreensão crítica do mundo, ou seja, para a conscientização.

Nesse sentido, a apreensão crítica pode ser considerada uma relação de consciência com o mundo, a qual se desvela em novo conteúdo. Dessa forma, a educação conscientizadora é o conhecimento crítico como tomada de posse da realidade, como práxis desmistificadora e desalienadora. A pedagogia da libertação dos oprimidos se mostra, então, como práxis sociopolítica revolucionária, ou seja, como ação conscientizadora dos sujeitos sobre o mundo, para transformá-lo. Conforme expõe De Kadt (2007, p. 130), “a alfabetização deve ser ensinada ao mesmo tempo em que se promove a conscientização”. No fragmento a seguir, Freire (1979) esclarece a relação entre conscientização e práxis.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência história: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (FREIRE, 1979, p. 26).

O caminho da conscientização também é o do desenvolvimento dos oprimidos como sujeitos comprometidos com a sua existência. Nesse sentido, Freire (1979) considera a transitividade da consciência humana, ou seja, sua condição e possibilidade de modificar-se, deixando a posição acrítica ou transitivo-ingênua, ao ponto de alcançar a maturidade crítica ou a consciência transitivo-crítica. Assim como os sujeitos que se encontram

sempre em trânsito, no que se refere a sua relação com o mundo, a conscientização “não terminará jamais” (FREIRE, 1979, p. 27).

Nesse processo, portanto, destrói-se e desmistifica-se a consciência alienada, o modo mágico que atribuía os fenômenos sociais às causas estranhas. Assim também são a visão mítica, que confere a explicação das causas aos mitos do poder ou do desenvolvimento, e a visão ingênua, que procura entender as causas dos fenômenos sociais, mas não analisa os mecanismos que provocam esses fenômenos. Esse processo caracteriza-se pelo contínuo desenvolvimento, para criar e fazer surgir uma nova consciência. Como resultado da práxis desses sujeitos, emergem: a consciência crítica, como consciência prática não imaginada, mas conscientizada; a consciência política, quando comprometida com um projeto contra a opressão; a consciência histórica, quando a consciência crítica e a consciência política se aprofundam nas questões do coletivo oprimido.

De acordo com a perspectiva de Goldmann (1972), há o desafio de ultrapassar o nível da consciência real, como classe subordinada, para que exista uma classe para si, em que se alcance o máximo de consciência possível. Trata-se, nesse caso, de uma recusa ao mundo como algo dado e acabado, em que a convivência social é naturalizada.

Ao considerar o pressuposto da práxis sociopolítica transformadora dos homens engajados na emancipação humana, Paulo Freire evidenciou uma nova concepção de educação, concebida não como aparelho reproduutor da ideologia dominante, mas como libertação da consciência da classe oprimida e, conseqüentemente, como formadora de homens livres e autônomos.

Para que o projeto não seja meramente idealizado, é necessário que o indivíduo considere a situação histórica em que se situa e a sua própria realidade. Logo, deve estar clara a recusa ao conceito de homem, de história, de sociedade e de mundo próprio pertencente à ideologia dominante.

Assim, é preciso ter em mente novos tipos de homem e de sociedade que, segundo Freire, devem surgir, criativamente, da práxis sociopolítica.

No que se refere à prática do educador, ela deve se ancorar na conscientização como concepção de educação, conforme pode ser evidenciado no trecho a seguir, retirado de “Pedagogia da autonomia”.

Nos anos 1960, preocupado já com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da prise de conscience do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de estranha, a conscientização é natural ao ser que, inacabado se sabe inacabado. (FREIRE, 2013, p. 54).

Em todo o processo até o desenvolvimento da transitividade crítica, o educador dialógico tem um importante papel. A leitura da palavra como leitura do mundo, o que caracteriza o método de Freire, revela que a alfabetização acompanha a conscientização e vice-versa. Assim, ao educando, cabe expressar seu conhecimento por meio de palavras, frases, mas será, sobretudo, em sua ação como sujeito da história, ou seja, engajado nas lutas de seu tempo, que irá demonstrar seu aprendizado.

Referencial do educador como intelectual

A comunicação do educador com as massas populares é um dos pilares pedagógicos da proposta educativa freiriana. O educador deveria aproximar-se do educando, para que fosse possível entender o que ele sente e compreender sua visão sociocultural. Em um gesto de busca de “comunhão”, no sentido de estar em sintonia e realizar algo em comum, o

estudioso propôs a valorização dos saberes dos educandos, evitando o risco de se viver uma “racionalidade desencarnada”.

Para Freire, o ato de se aproximar das massas populares é um processo de fazer comunhão, ou seja, uma possibilidade de sentir com elas, pois o que sentem as massas é algo desconhecido para o educador que não procura estabelecer profunda relação com essas classes. Ao considerar as questões oriundas da cotidianidade, torna-se possível o comprometimento do educador com o que o educando sente e, ao mesmo tempo, o que o educador sabe pode ser também conhecido pelo educando.

Sobre a relação com as massas populares, Freire alertou para os riscos que chamou de “basismo” e “elitismo” dos intelectuais, defendendo a ligação estreita e necessária entre o “senso comum e a rigorosidade”. Segundo o estudioso, “é preciso, como dizias, que a rigorosidade não recuse a ingenuidade, no esforço de ir além dela” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 59).

No livro “Medo e ousadia: o cotidiano do professor”, Freire explicita a sua própria experiência com as classes populares, a importância da postura de humildade e a possibilidade de aprender com os educandos. A seguir, é possível analisar as palavras do próprio autor.

Mas foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria. Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria. Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. (FREIRE; SHOR, 1997, p. 41).

Ao discutir o papel do professor universitário como educador, Freire (1962) afirmou que esse professor se faz educador quando é fiel ao seu tempo e ao seu espaço e não trai a sua missão de educador da juventude,

sendo humilde o bastante para se sentir companheiro dos educandos. Sendo assim,

[...] a formação e o exercício desta atitude estão a exigir que se encontre no professor universitário o educador lúcido, responsável e humilde, de quem precisamos hoje mais do que nunca. Estão a exigir da Universidade uma crescente e corajosa abertura a seu mundo para que se faça uma instituição autêntica de seu tempo. (FREIRE, 1962, p. 47).

Freire trata essa relação como a dialética existente entre a liderança e as massas. A sua concepção pedagógica apresenta ampla gama de possibilidades, para que essa relação transformadora possa acontecer, pois o intelectual que não se aproxima das massas comporta-se como aquele que lê palavras, mas não lê o mundo. Assim, o diálogo crítico e afirmativo, a partir dos problemas e das experiências do cotidiano, abriria oportunidades para o desenvolvimento da linguagem crítica, mediante uma linguagem da oportunidade (GIROUX, 1997).

Na perspectiva freiriana, a dialogicidade tem em vista a relação humana como uma ação comum que pressupõe o “outro” como sujeito, estabelecendo uma relação de respeito, comunhão, amor, fé e esperança. O conceito de dialogicidade refere-se, então, à concepção dialógica de aprendizagem, a qual considera o homem um ser intersubjetivo e social. Segundo Bertolini (2010), o diálogo não se resume ao ato comunicativo, pois “num processo coletivo de ação-reflexão, os condicionantes, a alienação, a determinação de classe; a problematização da própria vida; num processo dialógico, dá sentido aos conteúdos num processo contínuo de conscientização” (BERTOLINI, 2010, p. 129).

Freire compreende que a educação é um ato constante de diálogo entre educador e educando e que precisa ser consciente. O educador precisa desenvolver esta “clareza política da sua própria tarefa” de dialogar, como

forma de fazer, com o outro, a exposição da palavra (FREIRE, 1989 *apud* BLOIS, 2005, p. 68). O intelectual insiste nesta questão: nem do outro e nem para o outro, mas com o outro.

O diálogo constitui, portanto, a forma precípua de atuar do educador como intelectual revolucionário, que se aproxima das massas e auxilia o processo de construção de consciência de mundo. O educador revolucionário deve estar convencido quanto à importância de os oprimidos, negados do direito de dizer a palavra, conquistarem esse direito e pronunciarem o mundo criticamente.

O diálogo, como conquista dos homens, em especial dos oprimidos, torna-se parte do processo de humanização. Trata-se, portanto, dos homens que se descobrem como homens ao dizerem sua palavra acerca do mundo. Nesse sentido, o caminho de aprendizagem estabelecido pelo diálogo permite que educador e educando aprendam a perguntar e a ouvir a resposta. Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que “conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais [...]”. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 123-124).

Para Freire (1994), quando o educador teme o povo ou não crê nele, a revolução perde a sua razão de ser. Desse modo, segundo o autor,

o diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 1994, p. 134).

Nesse sentido, é possível assegurar que um dos grandes desafios dos educadores revolucionários é aprender a linguagem popular e serem compreendidos pelas classes populares.

Freire considerava fundamental o papel diretivo do educador, atuando com os oprimidos e a partir dos interesses e das necessidades deles. Com base em pressupostos epistemológicos críticos e em sua “curiosidade epistemológica”, o estudioso vislumbrava a atuação do educador como meio para se desenvolver a criticidade, como uma estratégia fundamental para a libertação dos oprimidos. Assim, o educador competente convidaria o educando a se comunicar, a pensar com ele e a fazer uma leitura crítica da realidade.

Na perspectiva de Freire, a partir dessa relação, e no processo de interpretação crítica e transformadora da realidade, o educador popular mostraria ao estudante a importância da sua preparação científica. Sem a qualificação técnica e científica, o processo de ensino ficaria na adivinhação (FREIRE, 1989 apud BLOIS, 2005, p. 68).

Também, é possível fazer mais duas reflexões: qual é a diferença entre um professor burocrata e um professor como intelectual? O que ensina o professor como um técnico especializado do ensino e o que ensina o professor como intelectual? Para responder a esses questionamentos, é preciso entender que, para Freire, existe a necessidade “[...] real de especialização técnica, de que a educação, de uma perspectiva tradicional, ou libertadora, deve tratar. Além disso, a necessidade de educação profissional dos estudantes, a fim de se qualificar para o trabalho, é uma exigência real sobre o educador” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 85-86). Um exemplo mencionado pelo estudioso é o uso da linguagem-padrão, vista por ele como ideológica. Apesar disso, é “[...] necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas” (FREIRE; SHOR, 1997, p. 89).

Um exemplo de capacidade necessária do educador revolucionário diz respeito à contextualização como condição de “pensar certo” (FREIRE, 2013, p. 28). Toda a obra de Freire é permeada pela preocupação com a

contextualização, pois conhecimento é uma informação contextualizada e não há saber sem referência a um contexto. Por esses motivos, o autor insiste na educação crítica do professor, o qual não deveria ser ingênuo quanto a absolutização da ignorância das massas (FREIRE, 1994).

Assim, segundo Freire (1994, p. 87), é preciso “[...] conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem”, para, então, ser possível “[...] problematizar com os oprimidos, não só este, mas todos os mitos de que se servem as elites opressoras para oprimir” (FREIRE, 1994, p. 132). O conhecimento dos oprimidos, somado ao conhecimento do educador, iria se transformando em “razão da realidade”. Nesse sentido, o estudioso enfatiza o papel do educador, ao afirmar que,

[...] como professor o que importa é como refaço ou recolho aspectos sobretudo da história. O problema não é tanto ensinar $4 \times 4 = 16$, mesmo, que possa mostrar que esse mesmo resultado pode não ser a mesma coisa num país capitalista e num socialista. “O Paulo está louco dizendo isso”, diriam. Não, é preciso saber o que significa multiplicar do ponto de vista socialista. Qual é a política da multiplicação? Qual é a política da soma? O que significa somar numa perspectiva burguesa e numa popular? Que fazer então num espaço institucional como professor de História, de Língua Portuguesa? Que fazer enquanto líder de uma associação de classe, de categoria, por exemplo, que me parece ter uma importância político-pedagógica extraordinária. É preciso que essas associações criem problemas a mais para o poder burguês.

Segundo, é preciso que elas comecem a dar um salto de qualidade política ao assumir a formação de si mesmas. É preciso que **a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar**, através de seminários, cursos, etc. **Só quando uma categoria assume a consciência crítica e política da sua travessia política para a classe trabalhadora é que ela começa a se reeducar também na prática da travessia até a classe trabalhadora.** Aí é um outro espaço que se abre, a que já me referi... (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 73, grifos nossos).

Ao educar-se, professor como intelectual integra-se como sujeito de cultura e aproxima-se, por meio do processo de conscientização, da vida das massas populares. Assim, o educador precisa submeter-se a um processo contínuo de autoeducação, que implicaria um olhar crítico permanente acerca da sua prática pedagógica, pois tão importante quanto o que é preciso saber é o que é preciso ser para atuar como educador (GADOTTI, 2007, p. 42).

A perspectiva freiriana quanto à atuação do educador como intelectual evidencia o papel político desse profissional como sujeito. Nesse sentido, Freire afirma que o “educador ou [a] educadora como um intelectual tem que intervir” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 177). A emersão crítica do educador, da mesma forma que o educando, resulta do processo de autoeducação que o faz emergir para a historicidade, o que possibilita uma intervenção ainda maior no mundo e, particularmente, no ato educativo libertador.

Considerações finais

A educação como prática da liberdade tem como um de seus pressupostos a atuação de educadores como intelectuais orgânicos que aliam a teoria e a prática em um processo de comprometimento com as emancipações política e humana dos educandos. Essa relação torna possível o processo educativo que promove a tomada de consciência, considerada a base do processo de transformação da realidade histórica.

O conhecimento crítico e a compreensão da realidade desafiam o educador em relação a um processo de autoeducação e quanto à práxis política de aproximação com o educando, por meio da abertura e do diálogo, o desafio da organicidade. Assim, há um encontro entre sujeitos que, em

colaboração, unidos e organizados, promovem uma ação cultural dialógica, em vista de uma síntese cultural libertadora.

A formação de “homens novos”, no sentido da máxima consciência possível, nos termos apresentados por Paulo Freire, em “Educação como prática da liberdade” (1967), mostra uma importante atualidade: a necessidade de despertar homens e mulheres dos poderes da emocionalidade e de toda forma de irracionalismos.

Referências

BERTOLINI, Marilene Amaral. Sobre educação: diálogos. *In: SOUZA, Ana Inês (orgs.).*

Paulo Freire: vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BLOIS, Marlene M. **Re-encontros com Paulo Freire e seus amigos.** Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DE KADT, Emanuel. **Católicos radicais no Brasil.** Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

FREIRE, Paulo. O professor universitário como educador. **Revista de Cultura da Universidade do Recife.** Estudos Universitários, n. 1, jul./set. , 1962.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Caminhos de Paulo Freire. Entrevista a J. Chasin, Rui Gomes Dantas e Vicente Madeira. *In: Ensaio: Filosofia/Política/Ciência da História.* n° 14. São Paulo: Editora Ensaio, 1985.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

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

GIROUX, Henry A. Introdução: alfabetização e a pedagogia do empowerment político. *In*: FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia. Que é a sociologia?** 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MESQUIDA, Peri. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 43, p. 32-41, set. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639926>> Acesso em: 08 jul. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1995.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WILLIANSO C, Guilherme. Paulo Freire: 1964-1969 – Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. *In*: GADOTTI, Moacir *et al.* **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; UNESCO, 1996.

As lições utópicas na Pedagogia da Esperança

Juliano Peroza

Introdução

Os momentos dramáticos da nossa existência sempre nos remetem e nos interpelam a nos perguntarmos sobre o sentido esperança. Isso revela, de certa forma, a necessidade que a vida humana tem para projetar-se no futuro, para além das circunstâncias do presente. Ora, se as circunstâncias são dramáticas, isso significa que os dilemas que encontramos no tempo presente comprimem os horizontes das nossas expectativas e nos levantam várias questões: vale a pena sonhar? Até que ponto nossas esperanças não serão vãs? Onde buscaremos alento para continuar tendo esperanças? Como será cultivar nossas esperanças em relação ao futuro?

Diante destas questões, surgem várias tendências hermenêuticas, dentre as quais podemos destacar duas perspectivas. Por um lado, impera o peso do mero “presentismo”. Entenda-se aqui o termo presentismo como um tempo desproblematizado, inócuo, vazio, no qual as mudanças não passam de repetições costumeiras às quais os indivíduos meramente se adaptam, se ajustam, porque ignoram e temem a irrupção do novo que surge com o suave sopro da liberdade criativa e curiosa. Por outro lado, também, devemos chamar a atenção para uma tendência humana ao “futurismo”, no qual nos desvencilhamos do presente e, eroticamente, aspiramos a posse de “eventos” futuros sem considerar que eles ainda não existem, o que nos leva a ignorar as tramas do presente e a viver num tempo indefinido, bem como, numa realidade imaginária, quimérica, sem vínculo algum com o mundo em que nos encontramos.

Nesse sentido, a fim de problematizar o conteúdo, o sentido e a extensão da esperança humana, propomos uma análise reflexiva do conceito a partir da *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (2006b), obra referencial de Paulo Freire que representa uma síntese do seu pensamento e que se situa no auge de sua autocrítica, qual esboça uma releitura de sua obra magna, Pedagogia do Oprimido, e de si mesmo diante de um novo contexto.

Acreditamos ser sempre oportuno revisitar a obra deste grande educador, pois seu pensamento político-pedagógico tem se demonstrado muito fecundo não só no campo educacional, mas também para todo o campo das ciências humanas. De acordo com Montesanti (2016), a obra Pedagogia do Oprimido (1988) ganhou notoriedade devido ao interesse que despertou entre milhares de pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas, os quais a elegeram como a terceira obra mais consultada em toda a literatura disponível numa pesquisa realizada no maior site de pesquisa sobre trabalhos acadêmicos, o Google Scholar. Ora, seria um grande sacrilégio ignorar o valor, expressividade e impacto deste autor no mundo científico, constatadas as devidas proporções que seu referencial bibliográfico produziu no meio acadêmico. Além do mais, deve-se destacar o prestígio que o autor teve ainda em vida, pois recebeu mais de 40 títulos de doutor Honoris Causa e acabou se tornando o Patrono da Educação no Brasil (ARAÚJO FREIRE, 2017).

O motivo que nos remete a esse exercício hermenêutico sobre as lições que podemos tirar da *Pedagogia da Esperança*, tem a ver com os sucessivos atos que propagam e generalizam um estado de “crise” de perspectivas que assola a população brasileira. Há mais de uma década, nos deparamos com uma grande crise de representatividade política, moral, social e institucional que desestabiliza nossas expectativas quanto à possibilidade de um futuro promissor. Nesse tom, convém lembrar a lúcida

indagação utilizada pelo autor há quase 30 anos que ainda ressoa lúcida para nossa vida contemporânea: “Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (FREIRE, 2006b, p. 9).

Acreditamos que esta obra revela um genuíno exercício de reflexão sobre como os revezes históricos podem impactar a existência humana esperançosa, bem como o aprendizado que podemos extrair desses revezes sem esmorecer o vigor da nossa consciência esperançosa, mas pelo contrário, torná-la mais apta ao discernimento entre os condicionamentos ideológicos que configuram ilusões e a verdadeira esperança concreta, que nos remete ao cerne do espírito utópico antecipador, encarnado na história, como possibilidade e rechaçando qualquer viés determinista ou fatalista do tempo.

Dividiremos nossa exposição em duas partes. A primeira terá um caráter crítico-reflexivo, um esboço em forma de resenha sobre os temas centrais contidos no livro, de modo a elaborar uma “síntese” provisória do conteúdo e extrair algumas *lições* que nos parecem importantes para compreender a amplitude do pensamento utópico deste Educador. Utilizamos aqui a categoria “lição” no intuito de explicitar seu sentido literal na origem latina “lectio”, e seu correlato “legere”, que significa “ler”, ou “ação de ler”. Lição, neste sentido, nos remete ao termo leitura, que se expressa na capacidade que temos de interpretar signos (sinais) e dar-lhes significados. Mas, também, tem um caráter existencial, haja vista a usual expressão que utilizamos cotidianamente: “lição de vida” e, portanto, remetem aos ensinamentos que emergem da prática. Já na segunda parte, pretendemos realizar um exercício hermenêutico a respeito das afirmações, frases e sentenças que o próprio autor traz logo no início da obra sobre a esperança, assim como, sobre o termo “inérito viável”, devidamente problematizado por Nita, esposa de Freire, em uma nota esclarecedora no fim da obra.

Neste segundo momento, identificaremos um caráter mais abstrato, no sentido de expressar uma definição conceitual, uma noção teórica, que denota a pretensão de uma reflexão mais elaborada sobre a esperança,

As crises política e sanitária que flagelam o Brasil contemporâneo, com a ascensão do autoritarismo, que se estende em negacionismo científico frente à propagação de uma pandemia de proporções globais e consequências catastróficas, afloram sempre mais as discussões sobre a temática da esperança humana pois, a cada momento, temos a impressão de que a nossa esperança fica cada vez mais encurralada ou sufocada. Todavia, se os ventos contrários tentam aniquilar por completo as fagulhas de esperança que ainda tentamos proteger, com muito custo, também devemos considerar que os mesmos ventos que podem apagar a chama de uma pequena vela, também podem propagar e tornar incontroláveis as chamas que devastam tudo pela frente.

Lições esperançosas na pedagogia da esperança em dez episódios.

Como dissemos, a palavra lição (lectio, legere) significa “leitura”. Toda “leitura” pressupõe uma mínima capacidade de decodificação simbólica e de interpretação significativa em que, por um lado, exige uma mínima compreensão técnica das formas (letras) e, por outro lado, exige capacidade reflexiva de um certo conteúdo (a mensagem). Uma não se dá sem a outra, ou seja, decodificar um sinal já pressupõe um horizonte intencional interpretativo.

Sobre o ato de “ler”, já dizia o Paulo Freire: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*. Disso podemos inferir que *as lições que tiramos da vida, precedem as lições que tiramos dos livros*. Todavia, há de se enfatizar, aqui, que o termo “preceder” não denota, meramente, um aspecto cronológico, como se fosse temporalmente anterior a um acontecimento, mas sim, representa uma certa hierarquia valorativa da prática em

detrimento da teoria. Isso se aproxima muito daquilo que Aristóteles (2009) chamava de “*phronesis*”, a “prudência”, uma sabedoria prática que só se adquire a partir das experiências adquiridas vivencialmente, nas “lições” que a vida nos dá e que são intransferíveis do pondo de vista da aplicabilidade em outra realidade. Todavia, estas lições podem nos servir de inspiração, como modelo ou como referencial, para que possamos orientar nossa conduta individual e coletiva diante de circunstâncias variadas.

Por isso, concordamos com Furter (1973) quando alerta que não pode haver, propriamente, uma “pedagogia da esperança”, pois seria impossível tanto ensinar, quanto aprender a ter esperança ou a ser esperançoso. O que de fato pode haver é uma comunicação, um testemunho de uma esperança vivida, a qual pode servir de inspiração, ou referencial motivacional. Nesse sentido, a *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2006b) é um livro que visa comunicar uma vida cheia de experiências esperançosas que, por muitas vezes, podem ter sofrido algum revés, mas que jamais vieram a sucumbir. Pelo contrário, culminaram e confluíram para um projeto político-educacional vigorosamente esperançoso, genuinamente utópico, de uma autenticidade “onírica” (sonho) possível, ou corajosamente “ineditamente viável”.

O próprio autor demonstra, logo nas primeiras páginas, as motivações que o provocaram a escrevê-lo: “é um livro assim, escrito com raiva e alegria, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância que não se confunde com a conviência, da radicalidade, uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal” (Ibidem, p. 12). Ou seja, não se trata de um livro que expressa conceitos, noções, categorias prontas, mas sim esboça uma reflexão permeada de sentimentos e afetos em torno de tentativas frustradas, fracassos vividos que não declinaram em clima de derrotismo, mas

também de sucessos e conquistas, de vitórias provisórias que representam as vantagens da luta esperançosa. É uma obra compromissada com a defesa de posições assumidas durante uma vida, mas também de uma revisão sobre equívocos cometidos ou o reconhecimento de gestos, expressões e atitudes inconvenientes que pretendia reavaliar e superar à luz da (auto)crítica.

Nita, sua esposa (ARAÚJO FREIRE, 2017, p. 335-336), destaca que a intenção inicial de Paulo Freire não era escrever uma obra. Somente, pretendia esclarecer dúvidas e afirmações num pequeno texto para anexar à *Pedagogia do Oprimido* (1988). No entanto, por meses a fio, num ritmo contínuo, deslanchou a escrever com tanto afinco que percebeu ter esboçado um livro. Este fato explica seu tom em narrativa dialogal e, também, revela certa maturidade analítica da sua própria história. Chama a atenção o fato de não ter capítulos, o que dá a impressão de não ter início nem fim. Por isso, a princípio, quando foi publicado em 1992, não teve introdução, nem prefácio. Só a partir da 12ª edição, no ano de 2005, Leonardo Boff foi convidado a fazer o prefácio e Mário Sérgio Cortella para fazer a quarta capa.

Logo no início do livro, o autor expõe sua visão sobre a organização do texto, o qual, como dissemos acima, não está subdividido em capítulos. Todavia, aponta para três momentos, como se estivesse sugerindo uma “divisão” simbólica para demarcar temas ou assuntos que se agrupam em blocos. Obviamente que as partes se coadunam e se justificam em torno das memórias e lembranças que vasculham detalhes e “tramas”¹ em torno do tema, que denota o próprio subtítulo da obra: “uma releitura da *Pedagogia do Oprimido*”. Assim, Paulo Freire expõe estes momentos:

¹ Na *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2006b) o autor utiliza 27 vezes a palavra “tramas”, o que demonstra uma proximidade conceitual com esta palavra.

Num primeiro momento, procuro analisar ou falar de tramas da infância, da mocidade, dos começos da maturidade em que a Pedagogia do oprimido com que me reencontro neste livro era anunciada e foi tomando forma, primeiro, na oralidade, depois, graficamente [...]. Depois, num segundo momento do livro atual, retomo a Pedagogia do oprimido. Discuto alguns de seus momentos, analiso algumas críticas a ela feitas nos anos 70. No terceiro e último momento deste livro falo amplamente das tramas que tiveram como personagem quase central a Pedagogia do oprimido mesma (não do que ela foi, mas do que ela é). (FREIRE, 2006b, p. 12-13).

Portanto, nesta primeira parte de nossa exposição em que apresentamos, de modo sintético, uma visão panorâmica do livro, também procuraremos seguir o roteiro destes “três” momentos, a fim extrairmos algumas lições à luz da esperança e das características necessárias a quem procura ser coerente com as exigências do pensamento utópico. Por duas vezes aqui, Freire usa a expressão “tramas”, tanto para se referir aos acontecimentos e fatos da sua vida que culminaram na Pedagogia do Oprimido, quanto para se referir aos acontecimentos e fatos que a referida obra lhe trouxe. No dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN & ZITCOSKI, 2008, p. 415-416), Luiz Augusto Passos, o autor do verbete “Trama”, explica que essa noção é uma “metáfora aplicada às relações cotidianas ou nas amplas relações políticas e econômicas [...]”. A ideia de inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimentos e palavras num determinado quadro de relações”. Por isso, o livro é permeado por um tom de “confissão”, com forte carga sentimental no relato dos momentos vividos.

A respeito do *primeiro momento*, no qual Freire relata as tramas da sua vida desde a infância até a maturidade que o conduziram até a Pedagogia do Oprimido, chamaremos a atenção para quatro episódios que se destacam e, para cada episódio, identificaremos uma lição.

O primeiro episódio (FREIRE, 2006b, p. 15-28), se refere a quando Freire narra o fatídico evento em que estava dando uma palestra sobre o desenvolvimento moral da criança e enfatizava aos pais, sem conhecer a sua dura realidade, sobre os problemas e consequências de bater nas crianças e sendo repreensivo quanto ao uso da violência na infância. Até que, num determinado momento da palestra, um trabalhador se levanta e avalia suas ponderações à luz da realidade em que vive, ou seja, justifica que algumas atitudes de “bater nos filhos” não significa que os pais não amem seus filhos, mas que a dureza do trabalho que os faz despertar cedo, as precárias condições da casa em que moram, as dificuldades do cansaço, tudo isso faz com que às vezes se perca a paciência. Em contrapartida, o trabalhador lhe chama a atenção que ele sim, enquanto “doutor” e em condições materiais favoráveis, estaria completamente errado se batesse em seus filhos.

Não só na *Pedagogia da Esperança*, mas em vários de seus outros livros e entrevistas, Freire destaca esse acontecimento como se fosse o grande divisor de águas de sua experiência de educador. Com isso, aprendeu que não é possível falar “para”, mas é necessário falar “com”, “a partir de”. Ou seja, uma verdadeira prática educativa deve partir de uma compreensão do contexto e da realidade em que se encontram os educandos e sua família.

Aqui, emerge a nossa *primeira lição*: Não se transmite a esperança a ninguém, nem se deposita no outro o sentimento esperançoso, mas o educador crítico e comprometido com a libertação, deve cultivar a esperança em comunhão e numa relação de reciprocidade, a partir da realidade sofrida em que ocorre a desumanização e das condições que configuram a negação daquilo que ele chama de “vocação ontológica para ser mais” (FREIRE, 1988). Uma esperança autêntica só pode emergir a partir daqueles e daquelas a quem lhes é negado o direito de ter as mínimas condições

para ter esperança, pois estes são os únicos capazes de aspirar na imaginação um futuro diferente, sem dominação, enquanto aos que dominam só lhes interessa manter o futuro como mera repetição do presente que lhe é conveniente.

O segundo episódio (FREIRE, 2006b, p. 29-32) revela uma “trama” que, ao que nos parece, é relatada uma única vez por Freire com tantos detalhes nesta obra. Diz respeito a um comportamento “estranho” que teve entre a fase dos 22 aos 29 anos, quando foi tomado várias vezes por um sentimento de desesperança, tristeza e sofrimento. O educador realizou uma espécie de autoanálise sobre seus sentimentos, aquilo que chamou de “arqueologia da dor”. Identificou, numa das suas primeiras viagens a São Paulo, que vários acontecimentos associados às suas “depressões” – chuva, lama, barro, massapê – estavam na origem disso e se expressa da seguinte maneira: “eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser da minha dor” (Ibidem, p. 31). Até que toma a atitude de fazer uma visita a Jaboatão, lugar em que passou grande parte da infância. Neste dia, numa espécie de reencontro consigo mesmo, revive momentos de sofrimento exatamente numa tarde chuvosa. “Reviu” o gramado em que jogava futebol, as mangueiras, a morte do pai, o sofrimento da mãe e da família, a dureza da infância e usa a seguinte expressão: “me conscientizei das várias relações entre os sinais e o núcleo central, mais fundo, escondido dentro de mim”. Desde então, libertou-se desse sentimento e superou esse comportamento estranho.

Daqui, pode-se concluir uma *segunda lição*: A esperança, no indivíduo, tem uma face biopsicossocial. Não é capaz de cultivar a esperança quem não está de bem consigo mesmo e não “exorciza” possíveis “fantasmas” de sua própria história. Freire, como pensador utópico que foi, revela ter realizado uma catarse, uma purificação, ao examinar condicionamentos psíquicos que “bloqueavam” sua maneira espontânea de esperançoso.

Estudos na área da psicanálise evidenciam a importância da esperança para o equilíbrio da vida psíquica, pois integra no presente contínuo de nossa existência o nosso passado (o que foi) e o futuro (o que está por vir):

Habitualmente se diz que a psicanálise se preocupa apenas com o passado do indivíduo, porque Freud mostrou que as vivências dos primeiros anos são decisivas para selar o destino de nossas doenças ou de nossa saúde psíquica. O que somos hoje começou a ser construído por aquilo que fomos ontem e o que seremos amanhã dependerá de nossa capacidade de sonhar, hoje. Pois bem, como vimos, a esperança sustenta esta capacidade de sonhar, alimenta as fantasias de desejo e cria nossos projetos de amanhã. Assim sendo, não seria difícil mostrar que todo trabalho clínico é sustentado e impulsionado pela esperança. (ROCHA, 2007, p. 15-16).

O reencontro consigo, para compreender e enfrentar um sentimento interiorizado que lhe oprimia, é simbólico e demonstra a necessidade de vigilância constante que o educador libertador precisa nutrir sobre si mesmo, a fim de que aceite a totalidade da sua história sem ressentimentos nem mágoas. Mas também, que encare de frente o que ficou no passado para integrar-se de corpo inteiro ao presente e projetar-se no futuro, como quem respeita sua própria história com a síntese entre as tentativas do seu próprio estorço e os limites das possibilidades de cada época. Tornar-se esperançoso é um exercício intransferível que cabe à iniciativa de cada pessoa.

No terceiro episódio (FREIRE, 2006b, p. 33-50), Freire detalha os momentos que se seguiram ao exílio, primeiro na Bolívia e, posteriormente, no Chile. Sobre este evento, Freire usa a seguinte expressão: “Do alvoroço da alma, faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia. A ameaça da perda da esperança” (Ibidem, p. 33). Dá um grande destaque sobre a sua experiência do exílio e de quanto isso foi existencialmente impactante. Reflete sobre como teve que aprender a conviver com a tensão

de uma realidade de “empréstimo”, trazendo sempre, em sua corporeidade, as lembranças do ontem, do contexto de partida com suas marcas. Comenta as relações que estabeleceu com outras lideranças políticas também exiladas e os problemas de aprender a se situar em outra cultura, bem como, o início das suas atividades profissionais e o aprendizado proveniente da continuidade do diálogo com os camponeses cubanos. Concomitante, reconhece aquilo que denomina de um cenário de “efervescência latino-americana” (Ibidem, p. 34): os desdobramentos da Revolução Cubana, maio de 68, Mao-Tse e a Revolução Cultural, a emergência da Teologia da Libertação.

Com isso extraímos uma *terceira lição*: é inevitável que a esperança se frustrate em algum momento. Os percalços históricos que interromperam o processo da vivência antecipatória de um sonho, diga-se a experiência emancipatória de alfabetização e mobilização das massas no Brasil antes do golpe, para o pensador utópico, não representaram o “fim”, mas começo. Freire precisou reconfigurar a sua esperança diante das novas circunstâncias e novos contextos que o desafiaram. Não encarou o exílio com ar de “derrotismo”, mas alimentou a convicção de que estava no rumo certo e tinha pela clareza do alvo almejado, diga-se, o enfrentamento das forças manipuladoras das consciências e castradoras da liberdade. Definitivamente, ao pensador utópico comprometido com a antecipação histórica do sonho que partilha em comunidade, é sempre necessário desenvolver a capacidade de redimensionar a extensão do seu sonho, bem como estar atento aos novos cenários que impõem um novo ritmo à dinâmica do ato de sonhar!

No quarto episódio (FREIRE, 2006b, p. 51-66), encontramos as tramas existenciais, sociais e políticas em que a Pedagogia do Oprimido foi gestada e publicada. Aqui, Freire explana, de maneira pormenorizada, alguns detalhes sobre a escrita do livro: o trabalho no ICIRA (Instituto de

Capacitación e Investigación em Reforma Agraria) e os amigos intelectuais (Marcela Gajardo e José Luiz Fiori) com quem discutia. O livro, antes de ser escrito, foi falado e discutido durante pouco mais de um ano (Ibidem, p. 54) em cursos, seminários e junto à família, inclusive. O escasso tempo de que dispunha para escrever fez com que se dedicasse a ele durante o tempo oportuno à noite, nas viagens ou nos momentos de folga e dias de férias. Chama atenção um fato curioso sobre o processo de escrita da Pedagogia do Oprimido. Ao terminar o terceiro capítulo, após compartilhar os escritos para obter sugestões críticas daqueles mais próximos, o amigo Josué de Castro lhe aconselha a deixar o livro em “quarentena” por três ou quatro meses numa gaveta para, em seguida, retirá-lo e relê-lo a fim de mudar algo. Seguido o conselho, Freire retoma o que já havia escrito e descobre que não estava acabado e escreve um quarto capítulo. Após a publicação da primeira edição nos Estados Unidos, em inglês, em 1970, Freire relata a saga do texto para chegar às mãos de Fernando Gasparian, editor da Paz e Terra que viria a publicá-lo no Brasil somente em 1975.

Nisso identificamos nossa *quarta lição*: A interrupção do Programa Nacional de Alfabetização que visava a alfabetização de milhares de brasileiros para que exercitasse a participação democrática na vida pública na década de 1960 representou, a princípio, um grande fracasso. No entanto, há que se perceber que o fracasso ocupa um lugar fundamental no pensamento utópico. Furter (1968, p. 118) defende que o “fracasso faz parte constituinte da esperança”. Ele representa que nem a história e nem nossos projetos são lineares. Entre o “já” e o “ainda-não” (BLOCH, 2005) há um espaço imprevisível, o qual às vezes é ocupado por circunstâncias que estão para além da previsibilidade.

Assim, o fracasso pode desafiar nossa imaginação num triplo sentido. Primeiro, quanto ao fato de cogitarmos os limites do sonho e o que poderia ter acontecido “se”. Segundo, quanto à reflexão sobre as razões que nos

conduziram ao impasse ou quanto o princípio da realidade que golpeia o princípio da vontade. E, terceiro, quanto ao pensamento que é provocado a redimensionar as expectativas para redimensionar os mecanismos de ação a fim de não trair aquilo que é substancial ao sonho. Lacroix (1965, p. 96) diz que “nós somos, a cada instante, o próprio limite de nossas ilusões perdidas e dos nossos fracassos vencidos. Convém, portanto, antes de tudo, afirmar que, em si mesmo, o sucesso é bom. Mas, paradoxalmente, quando ele é o maior revelador do fracasso”.

A Pedagogia do Oprimido, neste sentido, se constitui como o esboço da esperança que resiste apesar do fracasso. É um rascunho cartográfico de uma gama de experiências teorizadas que poderiam ter sido efetivas historicamente, mas também um mapa do que poderá vir-a-ser, caso sejam criadas as condições de possibilidade para que se efetive, com autenticidade, o exercício uma prática educativa em, e para a liberdade. O cenário de efervescência utópica na América Latina ofereceu o “combustível” motivacional para levar às últimas consequências uma teorização do projeto que iniciou sua antecipação, mas permaneceu inacabado. Assim, a sua obra magna, num primeiro momento, adormece inacabada numa breve quarentena para ressurgir e atingir sua completude em seguida.

Agora, passaremos ao segundo momento (FREIRE, 2006b, p. 66-110), no qual Freire realiza uma reflexão dialógica com a retomada das críticas feitas à Pedagogia do Oprimido desde os anos de 1970. De modo geral, este momento expõe uma das virtudes fundamentais deste educador no que se refere à fidelidade e coerência com as exigências do pensamento utópico, atitude que afasta da sua pessoa e do seu pensamento qualquer pecha totalitária. Demonstra, ao mesmo tempo, a humildade de reexaminar possíveis erros, expressões equivocadas, mas também refirma seus posicionamentos frente às críticas infundadas ou superficiais. Ser coerente com o que escreveu não significa seguir à risca, mas admitir que a

“coerência não é imobilizante”. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência, assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros (Ibidem, p. 66)

No quinto episódio, neste segundo momento, resgata de maneira criteriosa as críticas que recebeu sobre a Pedagogia do Oprimido. Faz um balanço e examina vários pontos de maneira pormenorizada. Inicia um diálogo com os comentários sobre ter usado uma linguagem elitista, de difícil compreensão, com ares de “invasor” cultural. Rechaça essas críticas dizendo que se tratava de um texto para estudo, portanto, que exige certa rigorosidade para compreensão, o que não exclui o prazer que se pode obter após isso. Alega que, se muitos tiveram dificuldade de “entender”, trata-se da dificuldade de conseguir pensar dialeticamente, uma questão de linguagem-pensamento, ou da inexperiência de convivência com a dureza da realidade dos discriminados da sociedade. Rechaça, também, as distorções que fizeram da noção de conscientização ou má compreensão desta, tratando-a de maneira mecanicista. Fala o quanto relutou para assumir e incorporar a crítica à “linguagem machista” com que o livro foi escrito. Assume humildemente esta limitação ao ponto de sugerir o encaminhamento de uma carta para todas as editoras que traduziram e publicaram sua obra a fim de corrigir este equívoco nas próximas edições: “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo [...]. O faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes” (Ibidem, p. 68).

Chegamos, portanto, à *quinta lição*: O pensador utópico não teme rever seus posicionamentos equivocados, tem plena consciência de que todo sonho também se encerra dentro dos limites culturais da sua época, na qual sofre influência de muitos condicionamentos históricos. A visão

esperançosa do mundo, das pessoas e do futuro exige a permanente reavaliação qualitativa em nome da salvaguarda daquilo que é substancial.

No sexto episódio, condensamos sua resposta tanto ao problema daqueles que criticam o caráter “diretivo” de sua concepção político-pedagógica, de modo que haveria uma certa centralidade em torno da figura do professor, quanto daqueles que lhe achavam demasiadamente “espontaneísta”, de não privilegiar os conteúdos.

Responde a isso de maneira taxativa, enfatizando que o educador não pode mentir ou esconder do aluno suas “opções, como se fosse ‘pecado’ preferir, optar, romper, decidir, sonhar. Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê” (FREIRE, 2006b, p. 78). No entanto, expõe todo o vigor da sua radicalidade democrática afirmando que “não se pode castrar a liberdade do educando ou puni-la, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia” (Ibidem, p. 84). Quanto à crítica espontaneísta, alega ter sido mal compreendido: “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos” (Ibidem, p. 110).

A *sexta lição* que extraímos é enfática em reafirmar a impossibilidade da neutralidade na educação. Ao rechaçar a crítica ao “diretívismo”, Freire expõe uma regra básica a todo o campo das ciências humanas: a isenção e a neutralidade são tão ideológicas quanto a politicidade. O sonho acordado é sempre um sonho em favor de algo, que se esboça num projeto em contínuo processo de construção. Sonhar é assumir o risco inevitável de entrar em confronto com os obstáculos que obstruem a realização do sonho. O discurso sobre a neutralidade, neste sentido, seria optar pelo lado das

forças dominantes. Quem sonha acordado assume a substancialidade de levar às últimas consequências a prática da liberdade, mesmo que isso implique em perdas ou derrotas. Ser utópico, portanto, requer certa capacidade intuitiva que se desdobra em espontaneidade (jamais espontaneísmo). Ambas as qualidades são fundamentais para quem pretende assumir um compromisso público com a liberdade, o que implica o ato de declarar abertamente o projeto sonhado e, também, permitir que seus antagonistas o façam, inclusive se este conflito se der junto aos seus alunos, afirma Freire.

No sétimo episódio, Freire se dirige criticamente ao reacionarismo, tanto entre os intelectuais de direita, quanto de esquerda, os primeiros que se acham detentores do saber conservador; os segundos que se acham proprietários do saber revolucionário. Ambos domesticam o futuro tanto para preservar o presente, quanto para antecipar um “progresso inexorável”. Em ambas as visões, denuncia o que chama de “inteligência fatalista da história” que não oferece lugar para a “esperança autêntica”. Assume, em seu pensamento utópico, um posicionamento que denomina de “pós-modernamente progressista”, ao qual pressupõem a superação das certezas do pensamento moderno. Por isso, declara abertamente: “O que se faz necessário é que, entre muitas coisas, se supere a certeza demasiada nas certezas com que muitos marxistas se afirmavam modernos e, assumindo a humildade em face das classes populares, nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressivamente pós-modernos” (Ibidem, p. 97).

Advoga, portanto, em favor da concepção dialética da história, em que “o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-la, de produzi-la, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por

que lutamos” (FREIRE, 2006b, p. 101-102). Todo dogmatismo, seja ele reacionário ou libertador interdita a curiosidade e o livre pensamento: “Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”. Esta é uma afirmação que, pelo caráter dialógico nela implícito, incomoda os autoritários. É por isso, também, que são tão refratários ao diálogo, à troca de ideias entre professores e alunos” (Ibidem, p. 117).

Daqui extraímos a *sétima lição*: ser esperançoso implica em lutar contra toda forma de monopólio da esperança, que entende a história numa perspectiva mecanicista, linear (inexorável), e que aprisionam o futuro nas gaiolas do presente a ser perpetuado, como se o tempo fosse o resultado de um jogo casuístico do destino. Toda visão domesticável do futuro comporta uma concepção adestrável do ser humano. A autêntica esperança se alicerça na liberdade, não se prende em esquemas pré-determinados e compreende a história sempre como possibilidade, na qual, também, dá valor à subjetividade, à decisão, à opção, o que implica em possibilidades de escolhas e rupturas.

Estar “menos certo das certezas” pressupõe o cultivo da dúvida, elemento central para que haja uma autocrítica, capacidade de reexaminar os princípios, o que implica no cultivo da prudência, da tolerância, da capacidade de ser flexível sem relativizar os princípios. O pensamento utópico considera que sejamos “radicalmente críticos”, de modo que sejamos capazes de julgar e discernir entre a viabilidade e a inviabilidade de um projeto em dadas circunstâncias históricas. No plano da existência humana, que se faz socialmente, há um limite entre o possível e o impossível que deve ser considerado. Da compreensão deste limite é que se inscreve a possibilidade de um projeto aberto, que considera a mudança ou a sua absolutização, seu enrijecimento aparentemente imutável.

No oitavo episódio, Freire reflete sobre as críticas marxistas que recebeu por não ter feito uma explícita referência ao papel das classes sociais e pela “vaguidade” com que trabalhou com o conceito de “oprimido” na *Pedagogia do Oprimido*. Assume a posição de que “a luta de classes não é o motor da história mas, certamente, é um deles (Ibidem, p. 91)”.

Aqui nos deparamos da *oitava lição*: O pensamento utópico não admite exclusividade no que se refere ao protagonismo adventício da nova sociedade que se busca, a fim de que se evite a assunção de um determinismo socioeconômico. As aspirações de igualdade entre as classes também precisam estar abertas ao diálogo com as aspirações de igualdade de gênero, étnicas, etc. A história não é posse monolítica de um grupo, muito menos de um indivíduo. O pensamento utópico freiriano rechaça certas tendências marxistas que atribuem exclusividade à luta de classes na tarefa de conduzir à sociedade socialista sem considerar as múltiplas expressões da liberdade individual.

No terceiro e último momento (FREIRE, 2006b, p. 120-168), relata que tratará dos fatos, acontecimentos e tramas de que participou e que giram em torno da *Pedagogia do Oprimido*. Aqui, de modo geral, o educador realiza uma ampla síntese sobre fatos globais que a obra lhe proporcionou, ou seja, de como a *Pedagogia do Oprimido* chegou às múltiplas realidades e contextos de opressão mundo afora. A universalidade do seu impacto testou sua consistência teórica frente às diversas práticas a que se refere. Assim, o próprio autor relata a experiência “andarilha” da sua *Pedagogia do Oprimido*, uma andarilhagem que se comunica e faz sentido para todo ser humano que vive alguma circunstância de opressão e aspira superá-la para viver sua vocação ontológica de “ser mais”.

No nono episódio, neste terceiro momento, Freire sintetiza a experiência do contato com lideranças sindicais e políticas, e de entidades de classe e identificou aquilo que chamou de dimensões mais dramáticas,

“Terceiro Mundo do Primeiro. A realidade dos chamados trabalhadores imigrantes. De italianos, espanhóis, portugueses, gregos, turcos, árabes, na Suíça, na França, na Alemanha. Experiência da discriminação racial, de classe, de sexo” (Ibidem, p. 123). A equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural), sediada em Genebra, Suíça, ofereceu uma assessoria fundamental no que se refere ao diálogo com os múltiplos grupos que solicitavam auxílio e suporte formativo em vários países de todos os continentes. Destacamos a análise que Freire faz desse choque cultural com a dura realidade dos imigrantes com o que chamou de “cansaço existencial”: “um cansaço que não era físico, mas espiritual, que deixava as pessoas, por ele assumidas, vazias de ânimo, de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco. É que ao cansaço, se ajuntava o que nomeei “anestesia histórica” (Ibidem, p. 124). Compara, também, a diferença em discutir a Pedagogia do Oprimido nas universidades do Primeiro Mundo com os professores e estudantes, e a discussão com os trabalhadores. Os primeiros, cheios de interesse sobre o maior ou menor grau de rigorosidade, a linguagem, os autores utilizados. Já os segundos, um interesse mais prático, permeado por problemas de ordem filosófica, ética, ideológica e epistemológica (Ibidem, p. 127).

Aqui extraímos nossa *nona lição*: o pensamento utópico é universal, aglutina as aspirações de libertação independente do contexto. Ao deparar-se com o “terceiro mundo dentro do primeiro”, Freire atualiza sua percepção de como os sonhos se entrelaçam e se comunicam apesar das diferenças socioeconômicas. A esperança que a sua obra despertou, retroalimentou a esperança do educador pernambucano e ampliou a confiança de continuar trilhando o caminho da busca pelo inédito-viável, agora em proporções transcontinentais. O cansaço existencial, ou a “anestesia histórica”, proporcionada pela ideologia neoliberal revela a configuração de

uma situação-limite mundializada, a qual deve ser encarada e superada por um sonho que precisa abarcar as mesmas proporções.

Por fim, neste décimo episódio, percebemos as preocupações de Freire mais voltadas para as discriminações raciais, o preconceito e as questões culturais. Tanto no assessoramento dos movimentos descoloniais na África, quanto no trabalho nas periferias dos EUA, a luta contra o racismo e a invasão cultural é um elemento recorrente. Enfatiza o tema da “unidade na diversidade” para que as “minorias” se descubram, na verdade, como maiorias. Assume a radicalidade da abertura diante da alteridade oprimida, independentemente de qual seja sua condição: “o que quero dizer é que nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com homeless, com operários, brancos ou negros, não tenho por que tratá-los paternalisticamente” (FREIRE, 2006b, p. 153). Conclui que, “sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a “cor” da ideologia” (Ibidem, p. 156). E encerra com a seguinte afirmação:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, de ser cada uma “para” si, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 2006b, p. 156).

Neste último episódio, nos deparamos com a nossa *décima e última lição*: A Pedagogia do Oprimido, enquanto “projeto esperançoso”, conduziu Freire a uma incontável multiplicidade de experiências de opressão,

inclusive em problemáticas provenientes de inúmeras culturas. As discussões que a obra proporcionava, de acordo com os vários matizes culturais, foi um fator problematizador de novas utopias, gerador de novas esperanças. Pois, a cada grupo oprimido que relia a obra de acordo com a sua circunstância de opressão, elaborava o seu próprio horizonte de superação. A afirmação promulgada por Freire sobre a “unidade na diversidade” comunga utopicamente com o que Boaventura de Souza Santos chamou de “igualdade na diferença”: “temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56). O sonho de justiça social pressupõe um amplo exercício de abertura crítica às diferenças, contudo, que se faça na afirmação do direito legítimo de preservar aquilo que é fundamental em sua identidade cultural. Esse é o grande desafio do pensamento utópico: harmonizar a união, apesar da pluralidade.

Paulo Freire: uma insistente afirmação da centralidade da esperança na vida humana

Como afirmamos logo na introdução deste artigo, nesta segunda parte o nosso intuito é fazer um exercício hermenêutico a respeito das afirmações, frases e sentenças que Paulo Freire faz, logo no início da obra *Pedagogia da Esperança*, a respeito da própria esperança, de modo a compreender a extensão conceitual da sua exposição e sua insistente defesa dela. Se antes abordamos nossa análise a partir de lições extraídas da obra, agora procuraremos esboçar um quadro interpretativo a fim de ressaltar o caráter teórico das sentenças utilizadas, assim como seus desdobramentos em consonância com autores que se consagraram ao abordar a mesma temática. Ressaltamos sua ênfase apologética da esperança, no sentido de

que defende a sua substancialidade em dois sentidos: daqueles que a negam, ao diminuir sua importância quanto ao seu papel determinante do ponto de vista histórico, e daqueles que a deturpam, a individualizam ou lhe atribuem uma compreensão “mágica”, e distorcem seu potencial valorativo concreto de transformação coletiva do mundo.

Naquilo que denomina “Primeiras palavras”, como se fosse uma introdução em tom de justificativa, Freire refuta a crítica de não poder ser considerado um educador pela demasiada ênfase que confere ao caráter político da educação. Rejeita a acusação demonstrando que, ao fazerem isso, seus acusadores são tão políticos quanto ele. O reconhecimento da politicidade como elemento fundamental em todas as dimensões da vida humana é o elemento incontestável para que se abra espaço, também, à importância da esperança antecipadora. Quando se nega a dimensão política da educação, admite-se um puro mecanicismo, no qual a educação se converte em treinamento, puro adestramento e o ser humano é reduzido a um “autômato”, cujo comportamento se reduz a reproduzir noções pré-determinadas, não havendo, portanto, iniciativa para o exercício da sua própria liberdade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sua autonomia.

Realizada a defesa da política, é preciso identificar a “esperança” como um dado atávico da vida humana, um sentimento que se expressa na aspiração individual e coletiva permeada pelo simples anseio de existir: “As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha” (FREIRE, 2006b, p. 10).

Por mais que se negue sua existência, a esperança se demonstra discreta e latente na insatisfação incontida das pessoas desumanizadas. A

esperança se revela como pulsão básica de autopreservação que “significa, em última instância, o apetite de proporcionar condições mais adequadas e apropriadas ao nosso si-mesmo a desdobrar-se” (BLOCH, 2005, p. 72). Se as condições políticas e econômicas se apresentam inadequadas, esta expectativa, característica antropológica inata, pode ser reprimida, porém, jamais aniquilada. Mauss (Apud DESROCHE, 1985, p. 27) compreende a expectativa humana como um fato social “em que a emoção, a percepção e, mais precisamente, o movimento e o estado do corpo condicionam diretamente o estado social e são por eles condicionados”.

Mesmo sem ser audaciosa, Freire reconhece que o sentimento esperançoso envolve a corporeidade de cada indivíduo e se manifesta na sua simples aspiração de manifestar sua existência no mundo. Por isso, inscreve a esperança no âmago da existência humana, como dimensão antropológica substancial: “A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (FREIRE, 2006b, p. 10).

Este aspecto ontológico da esperança freiriana, acompanha a perspectiva do filósofo alemão Ernst Bloch que reconhece a esperança como princípio fundante da existência humana, a dimensão indispensável sem a qual a existência humana sucumbiria: “Por isso, a esperança, esse afeto expectante contrário à angústia e ao medo, é a mais humana de todas as emoções e acessível apenas aos seres humanos. Ela tem referência, ao mesmo tempo, o horizonte mais amplo e mais claro” (BLOCH, 2005, p. 77).

Ao utilizar a expressão “vocação ontológica”, Freire reivindica à esperança uma noção central e cara à tradição filosófica. Dizer que algo é “ontológico” pressupõe a admissão daquilo que integra a parte constituinte do ser, que lhe é necessário. Ou seja, sua privação comprometeria sua estrutura constituinte, sua essência. Já o termo “vocação” nos remete

à tradição teológica, em que “vocare”, chamado, pressupõe Deus que chama e aguarda do ser humano uma resposta. De qualquer maneira, ambos designam algo central, indispensável e peculiar ao ser humano, sem o qual a humanidade perderia seu status constituinte. Essa vocação ontológica também é chamada por Freire de “ser mais”, o qual não se confunde com o “ter mais” (FREIRE, 1988).

É importante ressaltar, aqui, que Freire evita dar margem para que se compreenda sua noção de “vocação ontológica” de maneira metafísica, ou a-histórica, ou ainda a admissão de um predeterminismo natural, apriorístico:

[...] vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2006a, p. 18).

Aqui, convém lembrarmos a origem latina da palavra esperança, spes, “sopro”, um ar que vem de dentro, força vital, aquilo que impulsiona. Esperança é o “sopro” que anima a “presença” do ser humano no mundo, que lhe confere sentido para conviver socialmente integrado.

A exemplo de Santo Agostinho (1995), que diz compreender o “mal” como o “não-ser”, ou ausência do bem, Freire compreende a desesperança como “distorção” dessa necessidade ontológica, um desvio de rota. Distorcida, sem finalidade, a esperança fica “sem endereço”, sem rumo, sem objetivo, e torna-se facilmente manipulável por aqueles que elaboram um “programa” a fim de esvaziar o seu sentido antecipatório e concreto:

“como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo, onde não é possível juntar as forças” (FREIRE, 2006b, p. 10) para recriar o mundo. O neoliberalismo foi programado, neste sentido, para desnortear as esperanças humanas, deixá-las cegas e cambaleantes a fim de se tornarem facilmente controláveis e ilusórias.

Por isso, afirma categoricamente: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (ibidem, p. 10). Aqui percebe-se um claro contraste entre a noção de teimosia e imperativo. Admitir que seja possível cultivar a esperança por pura teimosia seria admitir a possibilidade de controlar este ímpeto existencial por meio da vontade, como se o simples ato de “teimar”, que denota insistência contundente, bastasse para sustentar a esperança. Pelo contrário, o que antecede e supera hierarquicamente a teimosia é o imperativo, como se fosse uma lei que ordena a consciência a permanecer em vigilância diante do futuro, porque a existência está se constituindo historicamente no mundo. Esta noção nos remete claramente ao “imperativo” categórico kantiano, um princípio formal determinante que impera em nossa consciência: “O fundamento da possibilidade dos imperativos categóricos, todavia, reside em que eles não se referem a nenhuma outra determinação do arbítrio (através da qual se possa atribuir-lhe um propósito), mas unicamente à sua liberdade (KANT, 2013, p. 222).

Esbanjando das metáforas, Freire continua: “Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (FREIRE, 2006b, p. 10). A adjetivação “crítica” vem acrescentar um elemento indispensável à reflexão sobre a esperança. A palavra crítica, em sua vertente grega, “kri-nein”, significa “separar, decidir, julgar”, também relacionado a “crisis”, julgamento, seleção. A crítica, neste sentido, agrega à esperança uma dimensão de extrema relevância que é a capacidade de discernir, avaliar, ponderar. A crítica, neste sentido, se torna “filtro” purificador e

oxigenador da poluição, pois purifica as expectativas das ingenuidades, inseguranças, otimismo eufóricos ou ambiguidades, e também oxigena a imaginação para que desenvolva todo o seu potencial criativo e estratégico. A esperança sem crítica seria tão “necrófila” quanto a água poluída, não oferece viabilidade de vida. Enquanto a esperança crítica é consciente, autônoma, e, assim, como a água cristalina que é condição de vida, se faz, necessariamente, “biófila”.

Todavia, de nada adianta a “esperança crítica”, se não houver atitude, engajamento. Por isso Freire afirma que:

O essencial, como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da Esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim, espera vã (FREIRE, 2006b, p.11).

A exemplo da clássica exposição dramatúrgica descrita por Samuel Becket, em *Esperando Godot* (2015), Freire denuncia a esperança estática, que se esvazia e se aniquila por inação. A esperança inerte míngua o universo das possibilidades, fecha-se para o horizonte da viabilidade e reduz a zero seu potencial expansivo, torna-se espera vã. A prática, ou a ação, configuram o terreno sobre o qual a esperança pode germinar. Sem o contato com este terreno fértil, a semente da esperança é apenas um potencial estéril, impossível de “vir-a-ser”. Como diz Rubem Alves (*on-line*) em seu texto o Jardim²: “O meu sonho fez amor com a terra e o jardim nasceu”. Para haver este contato com a ação, deve-se considerar “motivação”:

² Cf: ALVES, Rubem. Jardim. In: <https://www.recantodasletras.com.br/mensagens/4817164>. Acesso em 16 de junho de 2020.

Sem um mínimo de esperança, não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se “desarvora”, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvala para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2006b, p. 11).

Fiel à tradição dialética, esta afirmação de Freire nos remete a Heráclito que afirma: “se não esperar o inesperado não se descobrirá, sendo indescobrível e inacessível” (HERÁCLITO, 1996, p. 89). Ora, é preciso considerar um mínimo de esperança para dar início à procura de algo. No processo da busca se encontra, muitas vezes, aquilo que não se cogitava encontrar, porém, que emerge para redimensionar e cultivar a imaginação. Na relação dialética dessa abertura antropológica disposta a encontrar o novo que não é totalmente encontrável e nem acessível, faz-se do futuro um constante problema que invade o presente e interpela por uma resposta.

Da tensão entre esperança e luta, pode-se dizer que há uma complementariedade e, ao mesmo tempo, uma reciprocidade que amplia os horizontes de sentido de cada um. Por um lado, a esperança fornece a motivação para a busca e, por outro, a luta fornece os elementos práticos para lapidar a esperança. A esperança é o impulso inicial, a faísca necessária para ascender a fagulha. A luta é como o “vento” que sopra para que fagulha se expanda e se transforme em chama. A chama se apaga, se permanecer por alguns instantes numa redoma por falta de oxigênio para a combustão. Assim é a esperança, se ficar na “redoma” do individualismo, da inércia ou do pessimismo, logo se atrofia.

Sem o conflito ou o embate, a esperança se desarvora, se desendereça, em outras palavras, sucumbe. A luta, portanto, é sinônimo de

orientação teleológica, pois ajuda a definir “endereço” provisório para que a esperança não perca o rumo ou se atrofie na inércia. Apesar deste endereço estar sempre no futuro, ele não é fixo, pois para o pensamento utópico o futuro não comporta uma “morada definitiva”. Esse endereço é o “não-lugar” do qual, quando nos aproximamos, se afasta e nos convida para que continuemos caminhando em sua direção.

Novamente, podemos lembrar aqui a famosa expressão heraclitiana: “o combate é de todas as coisas pai, de todas rei” (HERÁCLITO, 1996, p. 93). O fluxo conflitivo demonstra que a luta é condição para o surgimento da novidade, cuja totalidade escapa ao domínio dos conflitantes. Quando se inicia o enfrentamento de certos problemas, ainda não se tem a real dimensão deles, muito menos das dimensões potenciais da força que temos. Só o conflito pode revelar a “face oculta” da nossa força, bem como dos nossos limites. Por isso, Freire continua: “nas situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘inédito viável’, às vezes *perceptível*, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa” (FREIRE, 2006, p. 11, grifo nosso).

Sobre o “inédito viável”, Nita Freire esclarece, nas notas explicativas do livro, que é uma das “categorias mais importantes porque provocativa de reflexões nos escritos da Pedagogia do Oprimido” (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 205). Pondera que esta categoria não havia sido ainda devidamente estudada ou comentada. A respeito dessa categoria Freire se expressa na Pedagogia do Oprimido: “Por isto é que, para nós, o ‘inédito viável’, [que não pode ser apreendido no nível da ‘consciência real’ ou efetiva] se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era *percebida*. Há uma relação entre o ‘inédito viável’ e a “consciência real” e entre a ‘ação editanda’ e a “consciência máxima possível” (FREIRE, 1988, p. 110, grifo nosso).

O Inédito Viável, também sinônimo de Sonho Possível, Utopia, é fundamental quando se trata de compreender o que Freire fala da Esperança. Notemos para o detalhe no qual Freire afirma que a “consciência real” não consegue apreender a viabilidade deste inédito. Na verdade, essa consciência real representa a consciência demasiadamente “presa” ao funcionamento da realidade no “aqui e agora”. A consciência real não consegue operar para além da imediaticidade dos fatos. Redunda em torno dos mesmos temas porque vislumbra a mesmice, não consegue “perceber” o diferente.

Destacamos, acima, um termo utilizado por Freire que pode ser chave para interpretar a condição para que se identifique o inédito viável. Trata-se da “perceptibilidade”. A percepção ou não percepção de uma viabilidade inédita, depende, em grande parte, do interesse que move o olhar em sua direção. Sem esperança, o que impera é o “desinteresse”, a falta de vontade, o que implica em “fechamento” existencial frente ao mundo:

A “não percepção” de algo “novo” pode ser consequência de inúmeros fatores, como: passividade, falta de criatividade ou o cansaço e a resignação diante da pressão das forças condicionantes da realidade. Porém na medida em que se buscam - com insistência - ações seguidas de reflexões para problematizar as situações-limite e provocar sua transformação, a consciência alarga os horizontes da criatividade ou inventividade e supera a condição de inércia. Portanto expande ao “máximo possível” suas dimensões críticas e inovadoramente ativas. (PEROZA, 2019, p. 107).

A percepção dos indícios da novidade, bem como das possibilidades de ação que, aos poucos, vai tomando feições viáveis para se tornar realidade, são etapas processuais para o desdobramento viável do sonho em vigília. Daí que a viabilidade, ou não viabilidade do inédito; a realização ou não realização da novidade intuída; tudo isso depende da capacidade de

perceber a possibilidade de superação, de esboçar o projeto desejado e engajar-se com determinação em busca da sua antecipação, a fim de que a imaginação amplie as esferas de poder:

Reconhece-se a dialética da esperança entre o que se deve fazer para responder à solicitação subjetiva dos desejos e o que se pode fazer para responder a situação objetiva das possibilidades [...]. A vontade gera capacidades. O desejável exorciza o impossível. A aspiração dilata a expectativa. As representações da esperança metamorfoseiam as situações desesperadas. Finalmente, para retomar um axioma famoso, se a existência social determina a consciência, a consciência determina tão bem, se não melhor, a existência social. A imaginação toma poder. (DESROCHE, 1985, p. 27).

Enfim, como conclusão, sem tirar nem acrescentar algo a mais, encerramos nossas “últimas palavras” com a lúcida reflexão esperançosa dedicada aos educadores, por Freire, em suas Primeiras Palavras da Pedagogia da Esperança. Seu significado ainda é latente para a contemporaneidade brasileira, precisamente para o início desta segunda década do século XXI em que o educador pernambucano completaria 100 anos, época em que a Educação brasileira vem sofrendo um dos seus maiores descasos da sua história. Sua profecia encorajadora tem a clareza intuitiva e atemporal próprias de quem está umbilicalmente vinculado ao pensamento utópico:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. O que há, porém, de castigo, de pena, de correção, de punição na luta que fazemos movidos pela esperança, pelo fundamento ético-histórico de seu acerto, faz parte da natureza pedagógica do processo político de que a luta é expressão. Não

será equitativo que as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso do cargo para a satisfação de interesses pessoais, que nada disso, por causa de que, com justa ira, lutamos agora no Brasil, não seja corrigido, como não será correto que todas e todos os que forem julgados culpados não sejam severamente, mas dentro da lei, punidos. (FREIRE, 2006b, p. 11).

Referências

- AGOSTINHO, S. **O livre-arbítrio**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 1995.
- ALVES, R. Jardim. In: <https://www.recantodasletras.com.br/mensagens/4817164>. Acesso em 16 de junho de 2020.
- ARAÚJO FREIRE, A. M. **Paulo Freire: uma história de vida**. 2. Ed. ver. atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. **Notas**. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- BLOCH, E. **O Princípio Esperança**. v. 1. Trad. Nélio Shneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.
- BECKET, S. **Esperando Godot**. Tradução e prefácio: Fábio de Souza Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- DESROCHE, H. **Sociologia da Esperança**. Trad. Jean Briant. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FURTER, P. **A dialética da esperança**: interpretação do pensamento de Ernst Bloch. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

FURTER, P. **Educação e vida**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Trad. [primeira parte] Clélia Aparecida Martins; Trad. [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2013. – (Coleção Pensamento Humano)

LACROIX, J. **O Fracasso**. São Paulo: Paulinas, 1965.

MONTESANTI, B. **Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo**. In: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 07 de junho de 2020.

HERÁCLITO. **Fragmentos**. In: Os pré-socráticos: vida e obra. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

ROCHA, Z. **Esperança não é esperar, é caminhar**: Reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, Ano X, n. 2, jun/2007, pgs. 255-273.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

STRECK, D. (Org.). **Paulo Freire**: ética, utopia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Paulo Freire: une voix à entendre pour repenser l'éducation en Afrique

Abdeljalil Akkari

Introduction

Paulo Freire représente ce qu'on peut appeler actuellement un *pédagogue global* dans la mesure où, depuis plus de 50 ans, son œuvre est utilisée dans le monde entier dans le secteur de l'éducation, du travail social mais aussi de l'action communautaire. Il a inspiré d'innombrables programmes d'alphabétisation (FACUNDO, 1984). La portée internationale de son œuvre lui a valu de nombreux prix internationaux (Éducateur des Continents de l'Organisations des États Américains en 1992, Education pour la paix de l'UNESCO en 1986). Il a aussi obtenu 27 Titres de Docteur Honoris Causa. On peut vraiment dire que Freire est un pédagogue et éducateur du monde (MADERS; BARCELOS, 2019).

Actuellement, il est dénigré¹ par l'extrême droite dans son pays natal le Brésil sous l'argument fallacieux que ses idées seraient responsables de la mauvaise qualité de l'éducation scolaire du pays. Toutefois, il demeure une référence incontournable pour tous ceux qui veulent réformer l'éducation au profit du plus grand nombre et notamment des plus marginalisés. Freire peut éclairer le débat éducatif contemporain, y compris les questions liées au néolibéralisme, à la colonialité du pouvoir et aux inégalités éducatives (DARDER, 2017; BESLEY, 2015).

¹ Une loi brésilienne du 13 Avril 2012 contient dans son premier article « L'éducateur Paulo Freire est déclaré patron de l'éducation brésilienne ». Or, un groupe néo-conservateur actuellement au pouvoir, a tenté sans succès pour le moment de faire abroger cette loi par le congrès brésilien.

L'éducation africaine connaît actuellement une crise multidimensionnelle. Les espoirs suscités par l'école des indépendances ont été globalement déçus. Non seulement, l'éducation n'a pas permis une accélération du développement socioéconomique du continent mais plus d'un demi-siècle après les indépendances, les systèmes éducatifs africains demeurent fragiles, fragmentés en réseaux inégalitaires, dépendants de l'aide internationale et incapables de soutenir les indispensables transformations politiques et socioéconomiques. La pédagogie et les idées éducatives de Paulo Freire sont une voix qui mérite d'être écoutées en Afrique pour de multiples raisons:

Le système éducatif de Freire s'appuie sur les facultés créatrices de l'homme et sur ses aptitudes à la liberté au milieu de structures politiques, économiques, et culturelles oppressives. Son objectif est de découvrir et de mettre en œuvre des options libératrices grâce à l'interaction et à la transformation sociales rendues possibles par le processus de « conscientisation ». La « conscientisation » a été définie comme le processus par lequel les gens parviennent à mieux comprendre d'une part la réalité socioculturelle qui modèle leur existence, et d'autre part leur capacité de transformer cette réalité. Elle fait appel à une praxis, comprise comme étant la relation dialectique entre l'action et la réflexion. Freire propose une praxis de l'éducation où l'action repose sur la réflexion critique et où la réflexion critique se fonde sur la pratique. (GERBARDT, 1993, p. 11-12).

Dans cette contribution, je souhaite me centrer sur l'intérêt de la pensée pédagogique de Freire pour repenser radicalement l'éducation sur le continent africain. Dans la première partie du texte, je mettrai en avant les principales leçons qu'on peut tirer de l'expérience africaine de Freire. Dans la deuxième partie, je me pencherai plus particulièrement sur l'apport potentiel de Freire à la réflexion sur l'éducation non formelle et l'alphabétisation en Afrique. J'examinerai également, l'engouement pour

la méthode REFLECT qui s'inspire des travaux de Freire en Afrique. Dans la troisième partie du texte, je proposerai de revisiter l'œuvre Freire au niveau de l'articulation nécessaire entre cultures, langues et éducation en Afrique.

Freire: un pédagogue africain

Le contact de Freire avec le terrain éducatif africain s'est déroulé sous l'égide des activités éducatives du Conseil Ecuméniques des Eglises Protestantes (COE) de Genève. Dans les années 70, Freire, alors nommé comme conseiller principal de cet organisme, a été chargé de mettre en œuvre des programmes éducatifs dans les anciennes colonies portugaises qui venaient de se libérer du joug colonial portugais. Freire s'est passionné par son travail dans cette partie du continent et cette période de sa vie a eu, selon ses propres mots, une importance capitale dans son œuvre pédagogique et sa vie (Freire, 1977).

De mon point de vue, Freire a été marqué théoriquement et intellectuellement par deux auteurs *africains* incontournables dans la pensée postcoloniale: Albert Memmi et Frantz Fanon (PEREIRA; VITTORIA, 2012). Le premier, Albert Memmi est un auteur francophone d'origine juive tunisienne. Il a écrit son œuvre la plus connue sous la forme d'un essai puissant préfacé par Jean-Paul Sartre sous le titre "*Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*" (MEMMI, 1957). Ce livre apparaît à l'époque comme un puissant soutien aux mouvements indépendantistes et anticoloniaux en Afrique. Cette œuvre montre comment la relation entre colonisateur et colonisé les conditionne l'un et l'autre. On retrouve cette influence de Memmi dans la manière dont Freire conceptualise les relations entre oppresseurs et opprimés mais aussi dans l'enjeu qu'il place dans la libération du joug colonial et la construction d'une nouvelle société postcoloniale (FREIRE, 2011).

Le deuxième auteur, Frantz Fanon, est un psychiatre originaire de la Martinique. Il a été fortement impliqué dans la lutte pour l'indépendance de l'Algérie et a fait de ce pays sa patrie d'adoption. Il a été impliqué dans un combat international dressant une solidarité entre « frères » opprimés partout dans le monde. Il est l'un des fondateurs du courant de pensée tiers-mondiste. Durant toute sa vie, en partie passé dans l'Algérie coloniale, il a cherché à analyser les conséquences psychologiques de la colonisation à la fois sur le colon et sur le colonisé. L'influence de Fanon sur Freire est probablement liée à ses deux œuvres capitales: *“Peau noire, masques blancs”* (FANON, 1952) et *Les “Damnés de la Terre”* (1961). Pour Fanon comme pour Freire, l'homme colonisé est un être infantilisé, opprimé, rejeté, déshumanisé, acculturé, aliéné, propre à être pris en charge par l'autorité colonisatrice et ses institutions (école, justice ...):

La première chose que l'indigène apprend, c'est à rester à sa place, à ne pas dépasser les limites; c'est pourquoi les rêves de l'indigène sont des rêves musculaires, des rêves d'action, des rêves agressifs. Je rêve que je saute, que je nage, que je cours, que je grimpe. Je rêve que j'éclate de rire, que je franchis le fleuve d'une enjambée, que je suis poursuivi par une meute de voitures qui ne me rattrapent jamais. Pendant la colonisation, le colonisé n'arrête pas de se libérer entre neuf heures du soir et six heures du matin. Cette agressivité sédimentée dans ses muscles, le colonisé va d'abord la manifester contre les siens. C'est la période où les nègres se bouffent entre eux et où les policiers, les juges d'instruction ne savent plus où donner de la tête devant l'étonnante criminalité nord-africaine” (FANON, 2002, p. 53-54).

C'est son exil à Genève qui met Freire en contact avec le tiers-mondisme. Avec un groupe d'exilés brésiliens, Freire a créé l'Institut d'action culturelle (IDAC), dont il devient président. Le but de l'IDAC est d'offrir des services éducatifs, en particulier aux pays du tiers monde qui luttent à l'époque pour accéder à une pleine indépendance. Cette lutte est censée

se fonder sur la conscientisation en tant que facteur clef de révolution politique à l'intérieur des systèmes éducatifs (FREIRE et al., 1980). L'Afrique a offert à Paulo Freire et à ses collaborateurs le terrain d'expérimentation idéal qu'ils appelaient de leurs vœux (FREIRE, 1977). Freire a accepté la proposition du COE pour être le conseiller pédagogique permanent des actions protestantes², dont la mission était de développer une « pédagogie de la liberté », en particulier pour les pays africains en lutte pour se reconstruire dans la période qui a suivi l'indépendance.

Entre 1975 et 1980, Freire a donc travaillé à Sao Tomé-et-Principe, au Mozambique, en Tanzanie, en Angola et au Nicaragua (ASSMANN, 1980; THOMAS, 1996). Cependant, parmi tous les pays africains, c'est en Guinée-Bissau où l'expérience de Freire a laissé le plus de traces dans ses écrits et a suscité le plus de controverses (HARASIM, 1983).

L'expérience de Freire en Guinée-Bissau était une occasion unique d'avoir un laboratoire pour appliquer ses idées politico-pédagogiques. En fait, son expérience brésilienne d'alphabétisation au Nordeste et au niveau national était trop courte et avortée par le coup d'état militaire. Le travail au Chili était spécifique dans mesure où le taux d'alphabétisation était déjà élevé dans ce pays. La Guinée-Bissau représentait donc une occasion unique de travailler dans un contexte postrévolutionnaire de reconstruction nationale. Une opportunité de “*reafricanização das mentalidades*” selon les propres mots de Freire (1977).

En 1975, Freire et son équipe de l'IDAC ont donc reçu une invitation de Mario Cabral, alors ministre de l'éducation de la Guinée-Bissau, qui leur demandait de contribuer à l'élaboration d'un programme national d'alphabétisation. Cette collaboration a été très riche d'enseignements pour

² Paradoxalement, les mouvements religieux protestants dans le Brésil actuel est le bras actif de la droite extrême et sa volonté d'en finir avec l'héritage de Paulo Freire.

l'équipe de l'IDAC et pour les éducateurs, les apprenant et les administrateurs du système éducatif naissant de ce petit pays africain. Le manque de ressources matérielles, les insuffisances de l'enseignement dispensé par certains animateurs et la persistance, dans le processus de développement du pays, des vestiges de l'ancienne idéologie coloniale sont analysés et passés au crible par Freire et son équipe (GERHARDT, 1981). Ce contact avec les politiques éducatives postcoloniales en Afrique a été marqué selon le témoignage de Freire d'une grande liberté intellectuelle octroyée par le COE:

Nunca ninguém me perguntou, no Conselho Mundial, em dez anos, se eu era isso ou aquilo, do ponto de vista religioso. Nunca eu fui chamado pelo secretário geral – que era assim uma espécie de papa – para me dizer “se acautele!” ou “modere um pouco o seu discurso!”, nada! Eu nunca talvez tenha sido tão livre, enquanto trabalhador, quanto fui lá. (FREIRE; GUIMARAES, 2000, p. 104-105).

L'une des caractéristiques les plus intéressantes du travail de Freire en Afrique était son obsession pour la contextualisation des choix éducatifs. Cette prééminence de « *comprender la realidade* » a informé son approche de l'éducation en Guinée-Bissau. Freire était persuadé que la réussite de sa collaboration avec la jeune nation dépendrait de la capacité de son équipe à connaître la réalité nationale. A travers la lecture du travail d'Amilcar Cabral, Freire a travaillé sur le renforcement de la lutte pour la libération et la capitalisation des expériences révolutionnaires réalisées dans les anciennes zones libérées (FREIRE, 1977).

Toutefois, selon Harasim (1983), l'expérience de Guinée-Bissau s'est soldée par un bilan mitigé car il avait construit deux idées fausses sur ce pays. La première est sa croyance que les Guinéens avaient été opprimés par leur inclusion dans les écoles coloniales. La deuxième est liée à sa

certitude que les Guinéens étaient instruits politiquement par la guerre de libération qui aurait politisé toute la population. Freire n'a pas présenté d'argumentation pour soutenir sa position.

Concernant les aspects "pédagogiques" de l'échec de Freire en Guinée-Bissau, Harasim (1983) a constaté que Freire n'offrait pas des conseils pratiques et concrets dans les domaines de la formation, de l'élaboration des programmes et de l'évaluation. Les activités envisagées et finalement mises en œuvre par l'IDAC étaient inappropriées, irréalistes et au-delà des capacités du pays. La stratégie visait davantage à orchestrer le « suicide de classe » des animateurs alphabétiseurs que des tâches concrètes comme apprendre à lire et à écrire à la population.

En résumé, je crois que l'expérience de Guinée Bissau montre l'une des failles de la théorie pédagogique de Freire et son hypothèse centrale : *l'éducation est aliénante ou libératrice*. Justement, le terrain colonial africain a montré que la forme scolaire coloniale a été ambivalente à la fois aliénante et libératrice. Conçu par le pouvoir colonial pour aliéner les africains, elle a été détournée par ces derniers pour être un outil de libération et de combat anticolonial. L'ensemble des leaders qui ont obtenu l'indépendance des pays africains ont passé par l'école coloniale et l'ont trahi.

Freire a été critiqué à juste titre pour son inclination à présenter une vision dualiste de la réalité éducative à travers des oppositions dans lesquelles Freire préfère la deuxième: éducation bancaire- éducation par problèmes, oppresseur-opprimé, culture du silence- dialogue, aliénation-solidarité. Si chaque option suppose son contraire, on se demande si, ontologiquement, la dualité existe réellement. De plus, l'opposition radicale entre éducation pour la domestication et éducation pour la libération est improductive parce qu'elle conduit les praticiens à l'oscillation permanente entre l'utopisme et désespoir. En réalité, l'éducation implique à la fois soumission et autonomie (SCHUGURENSKY, 1998).

L'expérience de Freire à Sao Tomé e Príncipe semble avoir été plus concluante que celle en Guinée-Bissau comme le suggère Chemane (2017):

A sociedade que o educador brasileiro encontrou em São Tomé e Príncipe é de uma nação escravizada, espoliada, oprimida e colonizada. Um país que se reerguia das suas fontes culturais e históricas e com base na sua experiência de luta para a libertação. Por sua vez, Paulo Freire adicionou a esse contexto a esperança, a confiança no povo e na liderança são-tomense. Ele ensinou e aceitou aprender com os nacionais.

As questões e as ideias que estavam na preocupação de Paulo Freire no SCCP se mostram pertinentes na África atual ao sugerirem a reinvenção do poder, a unidade na diversidade, a síntese cultural (através do “suicídio de classe”) e de uma verdadeira reafricanização, em um momento em que avançam as políticas neoliberais no continente, com a ameaça de se construir o neocolonialismo. (p. 206-207).

Le travail de Freire avec le COE de Genève a été une plate-forme favorable pour renforcer sa vocation internationale, consolider sa méthodologie et tester et diffuser sa pratique pédagogique au niveau international. Le contexte des luttes de libération en Afrique lusophone était propice à l'expérimentation de sa méthodologie d'alphabetisation et semblait avoir poussé Freire à approfondir son positionnement et sa responsabilité d'éduquer et de diriger des projets éducatifs en faveur des opprimés ou des décolonisés. La reconstruction du modèle de développement postcolonial a renforcé cette volonté de réconcilier les civilisations africaines avec elles-mêmes après la douloureuse parenthèse coloniale (ASSIÉ-LUMUMBA; COSSA; WAGHID, 2019).

Paradoxalement, Freire n'a pas découvert son africanité dans son Pernambouc natal, pourtant riche d'africanité débordante (nourriture, musique, religiosité...), mais en allant sur le sol africain où il avait le sentiment d'être chez lui, dans un terrain accueillant et familier:

La couleur du ciel, le bleu-vert de la mer, les cocotiers, les manguiers, les cajous, le parfum des fleurs, l'odeur de la terre, la démarche des gens dans la rue, leur sourire ouvert à la vie, les tambours résonnant au fond de la nuit, les corps qui dansent et qui, en dansant dessinent le monde par l'expression de leur culture... tout cela me saisit profondément et me fit comprendre que j'étais bien plus Africain que je ne le pensais. Une rencontre qui était une nouvelle rencontre avec moi-même. Si j'en parle, c'est pour souligner à quel point ce fut important pour moi de fouler le sol africain et de m'y sentir comme chez moi. (FREIRE, 1978, p. 14).

L'héritage de Freire en Afrique dépasse la région lusophone (Mesquida, Peroza & Akkari, 2014). En Afrique du Sud, en particulier, Torres (2007) rapporte une anecdote édifiante. Lors d'un congrès national sur l'éducation des adultes en 1993, beaucoup de participants ont été surpris de découvrir que Paulo Freire était toujours vivant et continuait à écrire. Le régime de l'*apartheid*, qui avait longtemps interdit qu'on le lise, avait tenté d'atteindre son véritable but : éliminer non seulement les livres de Freire, mais aussi leur auteur.

Des travaux africains plus récents ont également repris Paulo Freire en essayant d'appliquer ses idées à l'Afrique contemporaine, aux oubliés de l'histoire, aux marginalisés, à ceux qui ne sont pas importants, aux pauvres, aux analphabètes, aux opprimés de tout genre, soulignant que cette pédagogie met l'homme debout dans son humanité et son intégralité (BISIMWA, DUSSOULIER et RUGARABURA, 2018; RUGUDUKA BALEKE, 2009). L'école africaine a besoin du sens critique de la pédagogie de Freire:

L'éducation vise, selon la pédagogie de l'opprimé, non pas à faire des dépôts de savoir mais à aiguiser un sens critique. Cela passe évidemment par une revalorisation des élèves, des couches populaires, de leurs savoirs propres, de leurs capacités toujours intactes à appréhender le monde et à le réinventer si on leur donne les outils nécessaires. (KAYOMBO, 2018).

Education non formelle et alphabétisation en Afrique : un terrain d'application de la pédagogie Freire

Depuis longtemps, l'Afrique est la région du monde où l'éducation informelle (et non formelle) a été la plus prospère. En parallèle à l'école héritée de la colonisation, se sont développées des formes variées d'apprentissage utilisant l'éducation traditionnelle, coranique, alternative ou communautaire. Cette spécificité de l'éducation en Afrique qui semble contourner la forme scolaire classique a coïncidé avec le manque d'intérêt de Freire pour la forme scolaire. En effet, à l'exception de la période après son retour d'exil au Brésil dans les années 1980, Freire demeure de mon point de vue un éducateur de la forme non scolaire : alphabétisation des adultes, action communautaire, émancipation des opprimés, animation culturelle. D'où son importance pédagogique pour un continent où l'éducation alternative est extrêmement développée.

Freire croyait qu'une école ou un système éducatif n'est que le reflet de la société qui les produit. Une société inégalitaire et injuste ne peut produire qu'une école inégalitaire et injuste. Cette position théorique fondamentale a amené Freire à parler d'éducation bancaire. Même s'il était moins radical dans sa critique de la forme scolaire comparée à Illich, il ne croyait que partiellement dans le pouvoir émancipateur de l'école. Il a aussi dénoncé la séparation, qui perdure actuellement en Afrique, entre travail intellectuel et manuel. L'infériorité supposé de ce dernier devrait être éliminée dans une société socialiste (FREIRE, 1977).

L'ONG anglaise ActionAid UK a lancé une méthode d'alphabétisation s'inspirant fortement de l'approche de Freire. La méthode REFLECT (Regenerated Freirean Literacy Through Empowering Community Techniques) a été introduite en 1993 à travers des projets pilotes en Ouganda, El Salvador et au Bangladesh. Actuellement, elle est utilisée dans

de nombreux pays africains et des réseaux³ d'éducateurs contribuent à son développement. Il s'agit d'une approche participative du développement communautaire qui prend en compte l'alphabétisation fonctionnelle intégrée et qui combine la théorie de Paulo Freire et la pratique de la méthode active de recherche participative. Avec REFLECT, les participants sont au centre du développement de connaissances instrumentales et de compétences techniques. L'idée principale d'un programme REFLECT est qu'on n'a pas besoin de livrets pour les apprenants. Le seul matériel pré-imprimé est le guide du facilitateur. Chaque cercle REFLECT développe son propre matériel didactique par la construction de cartes, de matrices, de calendriers et de diagrammes qui représentent la réalité locale, systématisent les connaissances des participants et encouragent une analyse critique détaillée des problèmes locaux et l'utilisation des langues locales (ARCHER; COTTINGHAM, 1997; ARCHER; COTTINGHAM, 2012).

Comme le signale Fillion (2013), “[...] à travers des démarches d'animation et d'analyse, l'objectif est de créer un espace où les gens discutent et agissent sur les questions et enjeux importants de leur vie. L'apprentissage du code écrit se greffe au renforcement des habiletés de communication. On vise une participation significative des populations visées” (p. 24).

Dans son analyse de l'approche REFLECT au Mali, Gadio (2011) a mis en évidence que son utilisation dans l'alphabétisation a permis de mettre en lumière diverses manifestations d'oppression au sein de la communauté. Les oppresseurs peuvent être des personnes extérieures impliquées dans la gestion et le développement de la communauté mais aussi des membres de la communauté. L'oppression s'illustre dans des configurations multiples: entre dirigeants et citoyens, entre propriétaires terriens et

³ <http://www.sareflect.org> (Afrique du Sud); <https://www.pamoja-west-africa.org/reflect/> (Afrique de l'Ouest)

sans-terres, entre riches et pauvres, entre hommes et femmes, entre parents et enfants, entre les enseignants et élèves.

Ojokheta (2007) a présenté les résultats de l'application de la méthode Freire au Nigéria. Durant la première phase, trois problèmes saillants, à savoir la mauvaise gestion des ressources du pays, la corruption des leaders et les crises politiques des États, prédominaient les discussions des apprenants. Dans la seconde phase, les animateurs découvrirent avec les apprenants les mots générateurs suivants : pétrole brut, vol, mendicité, pauvreté, souffrance, pleurs, faim, crise, mort... Ces mots furent ensuite décrits plus en détail par des images illustrant l'essentiel des situations dans lesquelles ces gens vivent. Enfin, arrivés à la troisième phase, les apprenants avaient été minutieusement conscientisés et sensibilisés au moyen des images que nous venons de mentionner, mais leur propre alphabétisation fonctionnelle ne les intéressait plus. En d'autres termes, la méthode a atteint le premier des deux objectifs de la méthode de Freire (la conscience politique) mais pas le second, l'alphabétisation. Ce résultat signifie que les animateurs désireux d'appliquer la méthode de Freire doivent être prudents et faire preuve de circonspection durant les deux premières phases pour ne pas vouer la troisième à l'échec. Le processus d'alphabétisation en soi risque d'être avorté si les apprenants n'ont pas été dirigés vers une pleine prise de conscience politique.

En définitive, il semble que l'héritage pédagogique de Freire en Afrique se perpétue dans le secteur de l'éducation non formelle et de l'alphabétisation (UNESCO, 2007). Dans cette dernière, l'approche REFLECT semble bien présente et valorisée partout sur le continent, en particulier par sa sensibilité à l'usage des langues africaines dans l'accès à la culture de l'écrit et son focus sur la réalité locale. Freire peut aussi amener quelques possibilités d'action dans l'éducation de base africaine (Lauwerier, sous presse).

Cultures, langues et alphabétisation en Afrique

Dans la troisième partie de ce texte, je souhaite souligner l'apport de Freire à l'articulation nécessaire entre cultures, langues et alphabétisation en Afrique. Pour résumer, on peut dire que l'héritage de Freire est pertinent au niveau de la mobilisation de la profondeur des cultures et des langues africaines dans l'apprentissage et en particulier l'oralité. Toutefois, son apport sur les techniques d'alphabétisation est plus limité dans la mesure où son expérience africaine (plus spécifiquement en Guinée-Bissau) n'a pas permis la réhabilitation nécessaire de l'usage des langues et dialectes africains dans l'alphabétisation.

Tout d'abord, je souhaite dire que la proximité émotionnelle de Freire avec l'Afrique est en lien avec l'oralité. Comme le signale Furter (1995) à propos de Freire au Nordeste du Brésil : Freire « s'identifie tellement avec ce petit « peuple » qu'il partage avec lui son expression orale : Paulo Freire parle, puis écrit...comme il s'exprime ! (FURTER, 1995 p. 14). La relation de Paulo Freire avec l'Afrique était pleine d'empathie. Il aimait l'Afrique avec un langage poétique et nostalgique:

[...] o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Este sentir-me em casa, no chão africano, se repetiu, em certos aspectos de maneira ainda mais acentuada, quando [...] visitei, com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) pela primeira vez a Guiné-Bissau. Poderia dizer: quando “voltei” à Guiné-Bissau. (FREIRE, 1978, p. 14).

L'action de Freire dans l'alphabétisation en Guinée-Bissau a utilisé majoritairement la langue du colonisateur le portugais. Probablement ce choix est issu d'un savant consensus entre *coopérants internationaux* et *élites postcoloniales* portées par les idées marxistes et les échanges

internationaux. De plus, ce pays nouvellement indépendant voyait l'éducation comme le pilier du développement. S'est aussi joué dans le choix du portugais l'hésitation de Freire entre alphabétisation, son premier amour de pédagogue, et scolarisation qu'il considérait avec suspicion" (FURTER, 1995). Le défi du programme d'alphabétisation en Guinée-Bissau nouvellement libérée a consisté à renverser les moules de l'éducation coloniale pour construire l'éducation nouvelle d'un peuple actif dans sa lutte pour une conscience politique mais qui avait un taux d'analphabétisme très élevé de plus 90% (FREIRE, 1977). Paulo Freire a été contraint de choisir le portugais par les orientations du gouvernement d'Amílcar Cabral de développer l'alphabétisation en portugais et non par le créole. Pourtant Freire était conscient de la non pertinence d'une alphabétisation en portugais:

Os vilarejos não conheciam o português, mesmo na sua forma oral. Os grupos étnicos não tinham a língua portuguesa, mas não tinham a língua crioula, falavam crioulo. Esta língua, uma forma de dialeto derivado do português e enriquecido pelas linguagens tradicionais africanas, tornou-se difundida na Guiné-Bissau durante a luta de libertação nacional, quando, justamente, assumiu o papel de língua oral entre os grupos étnicos. Por isso, hoje é considerada a língua nacional do país. Para os camponeses, por outro lado, é meramente uma língua estrangeira que não conhecem (IDAC, 1979, p. 42).

Le choix politique et pédagogique du portugais relativise le succès de l'expérience de Freire en Afrique lusophone. C'est probablement aussi un choix qui s'explique par la croyance de Freire dans un projet pédagogique modernisateur de plus en plus internationaliste et marxiste. La prise de conscience universelle d'un « provincial » qui a 43 ans ne connaissait du monde que le Nordeste du Brésil (FURTER, 1995) a été tardive mais radicale.

Danilo Streck (2001) estime que l'universalité de Paulo Freire est liée à son itinéraire international et spécialement son passage par l'Afrique :

Poderíamos, por exemplo, perguntar, se estaríamos falando da universalidade de Paulo Freire, se não tivesse havido o exílio e, dentro deste, a peregrinação por vários países da América até chegar a Genebra, onde encontrou um espaço de atuação que o colocou em contato com as experiências de libertação em todos os continentes, especialmente na África, onde a problemática da descolonização amplia a visão de libertação (p. 33).

L'Afrique a représenté dans la trajectoire de Freire un contexte de « transit » qu'il affectionne particulièrement. Freire (1965) emprunte la notion de société en *transit* à Barbu (1956) qui a décrit comment un ensemble de phénomènes qui font qu'une réalité sociale se transforme. Ainsi, de nouvelles significations sont données à de vieux mots et de nouvelles expressions émergent pour désigner des réalités anciennes. Dans un contexte de transit, il devient plus que jamais indispensable de développer un esprit critique, grâce auquel l'homme peut se défendre contre les dangers des irrationalismes, qui trouvent leur nourriture dans une forte dose "d'émotionalité", caractéristique de ces périodes de transition (Freire, 1965). Cette notion de transit est également à rapprocher de l'idée "d'entre-deux" importante dans l'œuvre de Memmi (1955) avec laquelle il exprime sa condition ambivalente de juif arabe qui fait qu'il est à la fois perçu comme colonisant par les indigènes (tunisiens sous la colonisation française) et comme indigène par le colonisateur français.

Conclusion

Godonoo (1998) résume la contribution pédagogique de Freire à l'Afrique en déclarant que le travail de Freire a trouvé écho auprès de millions d'Africains devenus désillusionnés par l'échec des régimes politiques

postcoloniaux à travers tout le continent. Ainsi, de nombreux Africains qui ont lu et écouté Freire sont devenus des preneurs de risques œuvrant pour la justice sociale et construisant des mouvements et des organisations sociales qui cherchent à contester les différents régimes politiques autoritaires. Les mouvements démocratiques sur le continent africain visent la justice et la construction d'un « environnement humanisant » pour tous les citoyens se sont largement inspiré par le travail de Paulo Freire.

Nyirenda (1996) souligne également que des décennies après le plaidoyer de Freire, sa vision et ses points de vue peuvent encore être la réponse pertinente aux défis du présent des sociétés africaines. Ces sociétés sont actuellement toujours commandées par des élites, et des politiciens militaires ou bourgeois, qui exercent leurs pouvoirs sur les citoyens ordinaires. Le concept clé est celui de la conscientisation qui consiste à déclencher un processus libérateur de la part de la conscience dominée pour la débarrasser de l'influence exercée par les élites dominantes déconnectés de la masse des opprimés:

L'éducation n'est un instrument valable que si elle établit une relation dialectique avec le contexte de la société à laquelle elle s'applique, une fois intégrée à ce contexte dans lequel l'homme est enraciné et qui, à son tour, lui donne des couleurs particulières. Si elle ne correspond pas à ce contexte, si elle est bloquée, l'éducation devient « aliénée » et, partant de là, inopérante. (FREIRE, 1965, p. 18).

Pour Paulo Freire, l'éducation ne peut se forger un destin positif tant que des multitudes d'hommes et de femmes seront encore sous le joug de la domination. Donner au peuple opprimé la conscience claire de sa situation objective signifie l'amener à la connaissance de ses droits et des moyens de les défendre (FREIRE, 1996). L'humain et le monde qui l'entoure, tous deux inachevés, se trouveront dans un rapport dialectique dans

lequel les hommes et les femmes, tout en transformant ce monde, travaillent à leur propre transformation personnelle. En dernière instance, ce qui est visé, c'est l'accès des citoyens à une société humaniste et humanisée, où chaque personne pourra avoir accès à un minimum vital (FREIRE, 1971). La pensée de Freire lance les bases nécessaires d'une société africaine et mondiale solidaire fondée sur la liberté, la justice et le droit (FREIRE, 2000). C'est un plaidoyer pour un développement authentique qui s'impose pour l'Afrique d'aujourd'hui. Mais, ce plaidoyer implique une analyse critique et sans complaisance des systèmes éducatifs actuels afin que les propositions nouvelles puissent avoir un sens aujourd'hui et demain (RUGUDUKA BALEKE, 2009).

En définitive, entendre la voix/voie de Freire dans le processus nécessaire de repenser l'éducation en Afrique contribue la décolonisation épistémique ayant visé à dévoiler les liens étroits unissant relations de pouvoir, colonialité et fabrique de la connaissance pédagogique. Comme l'a bien mis en évidence Avanzini (AVANZINI, 1975), toute pédagogie et tout acte éducatif implique un « idéal humain ». L'oeuvre de Freire nous montre que la justice et la solidarité peuvent être, dans cette période où les extrémismes prospèrent et les incertitudes planent sur l'avenir de l'humanité, les idéaux catalyseurs de nos actes éducatifs.

Références

- AVANZINI, G. **Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire**. Toulouse: Privat, 1975.
- ARCHER, D.; COTTINGHAM, S. **REFLECT**: A new approach to literacy and social change. *Development in Practice*, 1997, 199-202.

ARCHER, D.; COTTINGHAM, S. **Manuel de conception de Reflect: alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires**. Québec: International Reflect Network, 2012.

ASSIÉ-LUMUMBA, N. D. T.; COSSA, J.; WAGHID, Y. **Freire and Africa: A Focus and Impact on Education**. The Wiley Handbook of Paulo Freire, 2019, p. 149-166.

ASSMANN, H. **Nicaragua triunfa en la alfabetización**. Costa-Rica: DEI-MED, 1980

BARBU, Z. **Democracy and Dictatorship: Their psychology and Patterns of Life**. London: Routledge and Kegan Paul, 1956.

BESLEY, T. **Paulo Freire: the global legacy**. Peter Lang, 2015.

BISIMWA, E., DUSSOULIER, L. & RUGARABURA, E. **La pédagogie de la conscientisation**. Neufchateau: Editions Weyrich Africa, 2018.

CHEMANE, O. **O que Paulo Freire ensino na Africa ou o segundo caderno de cultura popular**. Movimento-revista de educação, (7), 2017, p. 182-208.

DARDER, A. **Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love**. New York: Routledge, 2017.

FACUNDO, B. **Freire inspired programs in the United States and Puerto Rico: A critical evaluation**. Washington, DC: Latino Institute, 1984.

FANON, F. **Les Damnés de la Terre, 1961**. Paris: La Découverte, 2002.

FANON, F. **Peau noire, masques blancs, 1952, rééd.** Paris: Le Seuil, 2001.

FILLION, M. **Alphabétisation populaire: regard Nord-Sud**. Relations, (767), 2013, 23-24.

FREIRE, P. **Éducation et conscientisation**. http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4657/1/FPF_OPF_01_0029.pdf, 1965.

FREIRE, P. **Quelques idées insolites sur l'éducation**. Paris: Cerf, 1971.

FREIRE, P. **Cartas a Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

FREIRE, P. **Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation**. Paris: Maspéro, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogy of freedom**: Ethics, democracy, and civic courage. Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

FREIRE, P. O Povo diz a sua Palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe. In: FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P., et al. **Vivendo e aprendendo: experiencias do IDAC em educação** [Vivre et apprendre: expériences de l'IDAC en éducation]. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, P.; GUIMARAES, S. **A África Ensinando a Gente**. 2000.

FURTER, P. Paulo Freire; ILLICH, Ivan: des utopies pédagogiques aux utopies sociales. **Vous avez dit...** pédagogie, 39, 8-25, 1995.

GADIO, M. **L'approche Reflect et la transformation sociale au Mali**. **Education des Adultes et Développement**, 76, 2011, 207-220.

GERHARDT, H. P. Alfabetização em Guiné-Bissau. **Educação e sociedade**, 8, 1981, 108-114.

GERBARDT, H. P. **Paulo Freire**. **Prospects**, 23(3-4), 1993, 439-458.

GODONOO, P. Tribute to Paulo Freire: His influence on scholars in Africa. **Convergence**, 31(1), 30, 1998.

HARASIM, L. M. **Literacy and national reconstruction in Guinea Bissau**: A critique of the Freirean literacy campaign. 1983. PhD dissertation, University of Toronto.

IDAC. (Instituto de Ação Cultural). Guiné-Bissau '79. Le arning by living and doing. Geneva: IDAC, 1979.

KAYOMBO, C. C. **Paulo Freire et la pédagogie de la conscientisation**: modèle de l'école africaine pour le changement sociétal. Paris: L'Harmattan, 2018.

LAUWERIER, T. (sous presse). Education de base en Afrique de l'Ouest: quelles potentialités de l'approche de Freire? L'éducation en de' bats: analyse compare'e. 10(1).

MADERS, S.; BARCELOS, V. **Paulo Freire**: cidadão brasileiro, educador do mundo. Revista Pedagógica, 21, 2019, 378-394.

MEMMI, A. **Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur** (préface Jean-Paul Sartre). Paris: Buchet/Chastel, 1957.

NYIRENDA, J. E. The relevance of Paulo Freire's contributions to education and development in present day Africa. **Africa Media Review**, 10, 1996, 1-20.

OJOKHETA, K. O. Paulo Freire's literacy teaching methodology: Application and implications of the methodology in basic literacy classes in Ibadan, Oyo State, Nigeria. **Adult education and development**, 69, 2007, 111-120.

PEREIRA, A. A., & VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Revista Estudos Históricos**, 25(50), 2012, 291-311.

MESQUIDA, P., PEROZA, J., & AKKARI, A. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação & Sociedade**, 35(126), 2014, 95-110.

SCHUGURENSKY, D. **The legacy of Paulo Freire**: A critical review of his... *Convergence*, 31(1/2), 1998.

STRECK, D. **Pedagogia no Encontro de Tempos**: Ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

THOMAS, P. N. Locating Freire in Africa today: Problems and possibilities. **Africa Media Review**, 10, 1996, 21-30.

TORRES, R. M. Los múltiples Paulos Freire. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 29, 2007, 119-124.

RUGUDUKA BALEKE, S. **De la transmission au partage des savoirs selon Jacques Maritain et Paulo Freire**: prolégomènes à une pédagogie du développement en Afrique. 2009. Thèse de Doctorat: Université de Lyon 2.

UNESCO. **Faire la différence**: Pratiques efficaces d'alphabétisation en Afrique. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2007.

Parte 2

Leitoras de Paulo Freire

Círculo de cultura leia mulheres: Relato de uma experiência em construção ¹

*Erica Vazin
Giselle Moura Schnorr*

Quando eu era menina meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia nomes masculinos como defensor da pátria.”

Carolina Maria de Jesus²

Palavras iniciais

Duas mulheres de gerações diferentes tecem este texto desde a educação popular feminista (FREIRE, 1987; HOOKS, 2018). Uma escrita que brota de experiências semeadas por, com e sobre mulheres. Ações educativas, culturais e a produção de conhecimentos coletivamente fazem parte da tessitura aqui apresentada como uma síntese sentipensante (FALS BORDA, 1998) acerca do que vem sendo gestado com diversas mulheres, com as quais nos encontramos por meio de seus escritos e na partilha de histórias, memórias e experiências das participantes. Trata-se do “Círculo de Cultura Leia Mulheres” que ocorre desde 2017 na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR, campus de União da Vitória mobilizando mulheres a se encontrar mensalmente.

¹ Este capítulo se refere ao relato feito no III Seminário Internacional Intelectuais e Educação, organizado pelo Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro - PUCPR, em 18 de novembro de 2021 e está relacionado ao Estágio de Pós-Doutorado em Educação/UFPR com Projeto “Tecendo convergências na construção de inéditos viáveis: Paulo Freire, interculturalidade e pedagogias descoloniais” desenvolvido por Giselle Moura Schnorr (2019-2021), sob supervisão do Prof. Dr. Geraldo B. Horn.

² JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada, São Paulo: Editora Ática, 2014, p. 54.

A frase de Carolina Maria de Jesus que abre este capítulo nos lembra o crime que o patriarcado comete a séculos ao apagar contribuições de mulheres na história. Questão que deve ser compreendida como violência que contribui para legitimar outras violências contra mulheres, pois ainda lutamos para não sermos tratadas como objetos. Carolina Maria de Jesus, na década de cinquenta do século XX ganhou fama após ser descoberta por um jornalista na favela em que vivia em São Paulo. Considerada uma mulher semianalfabeta, que escreve fora a norma culta, teve seu diário publicado em vários países e tornou-se um símbolo de denúncia da miséria, da fome de homens e mulheres negros e negras no Brasil. A fama durou pouco e a fome ainda hoje assola o Brasil. A escrita de Carolina, mulher negra e favelada, é visceral contra as opressões e ainda não devidamente reconhecida, pois escreveu muito, além de livros, compôs músicas e poemas, sua voz resiste e segue atual:

A democracia está perdendo seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia... Os políticos sabem que eu sou poetisa. E que o poeta enfrenta a morte quando vê seu povo oprimido. (JESUS, 2014, p. 39).

Resistir com arte, literatura e poesia tem sido o fio condutor da experiência que aqui compartilhamos. Ao acolher as participantes, na escuta umas das outras e das mulheres que lemos, procuramos “honrar a voz de todas”, como aprendemos com outra mulher negra, a educadora feminista Bell Hooks³ (2018, p. 26). Acolher, também, o feminismo negro, nos quais se insere Bell Hooks, significa reconhecer as mulheres negras e transmitir às novas gerações suas resistências, conhecimentos e potencialidades.

³ Gloria Jean Watkins, escritora e militante feminista, adotou como pseudônimo o nome de sua avó, Bell Hooks, e prefere que seja escrito em minúsculo para que a atenção seja concentrada em sua mensagem em vez de em si mesma.

Na história dos feminismos um eixo comum é o enfrentamento do patriarcado como sistema político, econômico, social de exploração, dominação, que nos marcos do capitalismo é útil e necessário na reprodução de diversas formas de opressão das mulheres e dos homens, gestando inclusive uma estrutura mental que delinea papéis sociais como base na exploração sexista, outro nome para nomear o patriarcado. Acolhemos o sentido dado por Bell Hooks, feminista negra, norte-americana:

Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. Neste sentido, o feminismo não é um movimento anti-homem, pois nosso problema é o sexismo. [...] nós mulheres e homens temos sido socializados desde o nascimento para aceitar pensamentos e ações sexistas. Em consequência as mulheres podem ser sexistas, como são os homens. Para acabar com o patriarcado (sexismo institucionalizado), um primeiro passo é reconhecer que todos nós participamos da disseminação do sexismo e a nossa tarefa é substituir conscientemente estas concepções e práticas por pensamentos e ações feministas. (2018, p.13)

O patriarcado como sistema de privilégios de corpos masculinos, heteronormativos e brancos, silencia, apaga e oprime corpos dissonantes. Nos contrapomos a esta lógica unindo à prática da educação popular o feminismo interseccional que articula relações de gênero, raça e classe social (CRENSHAW, 2018; DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1988) de modo que corpos em suas diferenças possam se expressar em sua concretude, tanto das mulheres que participam do círculo de cultura como das autoras que lemos. A interseccionalidade além do reconhecimento de que as opressões se dão de formas múltiplas, possibilita compreender as interações destas na produção e reprodução das desigualdades sociais no cotidiano.

Estas considerações iniciais estão nas origens do Círculo de Cultura Leia Mulheres, que nasceu no âmbito do Projeto de Extensão Tecendo Estudos e Ações em Rede pela vida das Mulheres- TEAR-Mulheres que se

desenvolveu entre 2016-2018. Origem na qual há, também, uma questão epistêmica, a escuta em sala de aula e outros espaços questionamentos tais como: “Há mulheres filósofas?” “Porque não lemos mulheres?” “Nossa, como a gente só lê homens!”

No primeiro ano do Círculo de Cultura Leia Mulheres (2017-2018) realizamos uma parceria com o Núcleo de União da Vitória da APP-Sindicato. No ano de 2019 realizamos o Círculo de Cultura Leia Mulheres no âmbito do Projeto de Estágio de Pós-doutorado “Tecendo Convergências na Construção de Inéditos Viáveis: Paulo Freire, Interculturalidade e Pedagogias Descoloniais”, ampliando esta iniciativa via Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia - NESEF/UFPR. Neste ano demos continuidade ao trabalho na UNESPAR e criamos um círculo de cultura em Curitiba no Setor de Educação/UFPR. A partir de 2020 esta ação passou a integrar o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura, vinculado ao Colegiado de Filosofia e cadastrado junto a Pró-Reitoria de Extensão de Cultura/UNESPAR.

Em 2020, com a suspensão das atividades presenciais nas universidades devido a pandemia por COVID 19, em diálogo com os grupos organizados em Curitiba e União da Vitória, via aplicativo de mensagens WhatsApp, avaliamos a necessidade de retomar as atividades de modo online. Nesta avaliação foi considerada o bem-estar gestado nos diálogos e socialização de experiências, inclusive de autocuidado e sororidade no contexto de pandemia, com exercício da escuta acolhedora num contexto em que as mulheres se encontram com aumento da sobrecarga de trabalho em suas casas, assim como mais atenção a possíveis situações de violência doméstica visto que as condições para denúncias tornaram mais difíceis com o isolamento social.

O contexto adverso da pandemia possibilitou a unificação dos Círculos de Cultura Leia Mulheres (UFPR e UNESPAR) e ampliou a possibilidade

de participação de novas integrantes de diversos Estados do país como Bahia, Amapá, Pernambuco, Santa Catarina e de outras cidades do Paraná. A partir de 2020 passamos a contar com uma bolsa do Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social, Pesquisa e Extensão (PIBIS), da Fundação Araucária contribuindo para qualificar mais as ações.

Antes de iniciar esta ação, em 2017, investigamos e descobrimos que havia experiências em outras cidades e mesmo em outros países de clubes de leituras de obras de mulheres, mas fizemos a opção em desenvolver as atividades na perspectiva de círculo de cultura indo de encontro à proposta de uma educação popular. Portanto, não é um clube de leitura ou um grupo de estudos, mas um círculo de cultura. A seguir algumas imagens de encontros do Círculo de Cultura Leia Mulheres⁴:

Círculo de Cultura



UNESPAR 2017

UFPR 2019

ON-LINE 2020

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2016, p. 16) o círculo de cultura foi recriado por Paulo Freire e Elza Freire, juntamente com a equipe, nas experiências de alfabetização no Nordeste. Ao teorizar sobre esta experiência, que praticou ao longo de sua trajetória, Paulo Freire coloca o círculo de cultura como espaço de efetivação concreta de seu método dialógico e dialético por meio da organização horizontal que rompa com a educação bancária:

⁴ Imagem de 2017 da fotógrafa e participante do Círculo de Cultura Leia Mulheres Jéssica Kukul. Imagens de 2018 a 2020 do acervo das autoras.

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 2002, p. 111).

A figura geométrica do círculo gesta o olhar de todas a todas, desconstrói a sala de aula centralizada na imagem quadrada e na figura do/a professor/a como único/a detentor de conhecimentos, podendo contribuir para a dinamização da construção coletiva de ensino-aprendizagens e superação do individualismo narcisista que marca a educação bancária centrada no produtivismo e na competitividade.

Em círculo temos um exercício horizontal, onde pessoas se encontram e tematizam questões concretas, relacionados a sua condição existencial, a sua realidade sociocultural, através de um tema que seja relevante para o grupo. Essa tematização pode ser mediada por materiais, com leituras, por estudos, através de um diagnóstico, uma análise teórica e prática dependendo do perfil dos sujeitos e sempre permeada pela perspectiva da dialogicidade que é uma categoria importante na pedagogia freireana, sempre focada na tematização, análise crítica, sistematização e registro.

A cultura como construção da experiência humana, criação e recriação que diz respeito ao cotidiano e modos de estar no mundo, na contradição humanização e desumanização como fazer histórico-social (FREIRE, 1987, p. 87-93; 116; 119.) é eixo central deste trabalho. A educação como ação cultural é tecido comunitário e contém possibilidades de

que conhecimentos e experiências circulem, dialoguem, se contraponham em permanente recomposição. Esta ideia dialética e dialógica de movimento propicia a compreensão dos contextos histórico-social-cultural em que vivem concretamente as pessoas envolvidas nos processos educativos.

Como subjetividades interessadas na construção do conhecimento, na ação e na comunicação partindo de situações concretas, é possível refletir sobre o modo de estar no mundo indo além da situacionalidade (FREIRE, 1987, p. 101). O diálogo, princípio do círculo de cultura, restabelece o direito de nos pronunciarmos no mundo, de transformá-lo nos humanizando. O Círculo de Cultura Leia Mulheres reivindica a humanização das mulheres historicamente reduzidas a objetos e a múltiplas violências. Representa o exercício de práxis de um *quefazer* pedagógico ético-crítico, como nos ensina Paulo Freire:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filológicas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1999, p. 66-67).

A cultura da violência tem consequências econômicas, sociais, físicas e emocionais não só para as mulheres agredidas. O fato destas questões

não serem alvo de discussão acaba por perpetuar condutas de mulheres, posturas de subordinação, de dependência, de desvalorização pessoal, e também de homens, com posturas de restrição emocional, de utilização da sexualidade como fator comprobatório de virilidade e da violência como meio de resolução de conflitos. A internalização destes fatores alimenta o preconceito e este estimula a violência e, portanto, precisa ser combatida. Ao organizarmos círculos de cultura, nos voltamos para a desnaturalização das relações de gênero que se expressam como exercício de poder discriminatórias, sexistas, homofóbicas, racistas e misóginas.

A prática do Círculo de Cultura Leia Mulheres situa-se na valorização de saberes e experiências de mulheres em suas diversidades, efetivando-se como ação intercultural, indo de encontro da intrínseca relação entre gênero e interculturalidade, como expõe Magali Mendes Menezes, ao citar Diana Vallescar:

A questão de gênero tem uma profunda relação com a interculturalidade. Como comenta Diana Vallescar, é preciso "recuperar as sabedorias e as experiências das mulheres procedentes de diferentes culturas e, ao mesmo tempo, a ideia de que puderam também operar como corretivo frente a determinadas afirmações e visões (impostas) por teorizações feministas". A filósofa comenta que existem aspectos comuns entre a análise de gênero e a interculturalidade. Destaca que ambas: 1. denunciam a assimetria cultural; 2. fazem a crítica a uma cultura dominante e sua superação; e, 3. buscam a luta e transformação das relações e mundos de vida (MENEZES, 2015, p. 76-77).

A educação popular feminista que esta experiência gestou nos levou a revitalizar a pedagogia freireana como interculturalidade provocando exercícios de deslocamentos intersubjetivos e interculturais, como sugere Raúl Fornet-Betancourt:

Por interculturalidade compreende-se aqui não uma posição teórica, nem tampouco um diálogo de/e/ou entre culturas (ou neste caso concreto, um diálogo entre tradições filosóficas distintas) no qual as culturas se tomam como entidades espiritualizadas e fechadas; senão que interculturalidade quer designar, antes, aquela postura ou disposição pela qual o ser humano se capacita para, e se habitua a viver “suas” referências identitárias em relação com os chamados “outros”, quer dizer, compartilhando-as em convivência com eles. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural do qual nos fazemos culpáveis quando cremos que basta uma cultura, a “própria”, para ler e interpretar o mundo. [...] interculturalidade é experiência, vivência da impropriedade dos nomes próprios com que nomeamos as coisas. (FORNET-BETANCOURT, 2004)

No *quefazer* que temos realizado, num constante exercício de sororidade, desenvolvemos atividades com encontros mensais, com duração de cerca de três horas cada, com os objetivos de:

- Promover a leitura de escritos de mulheres de distintos contextos e perspectivas teóricas.
- Contribuir para a superação do silenciamento e da invisibilidade das mulheres como produtoras de conhecimento.
- Exercitar a educação popular feminista e intercultural por meio de círculos de cultura.
- Promover exercícios de aprendizagens colaborativas na forma de círculos de cultura.
- Compartilhar saberes e experiências contribuindo para superação de práticas misóginas, sexistas, racistas e discriminatórias.

Contra o silenciamento que desumaniza criamos espaços para o exercício da escuta e do direito a palavra. Como denunciou Flora Tristán, no século XIX, as mulheres: “Até agora foram consideradas para nada nas sociedades humanas. (...). Qual o resultado disso? O padre, o legislador, o

filósofo a trataram como verdadeira pária. A mulher, isto é, metade da humanidade, foi deixada fora da igreja, fora da lei, fora da sociedade.” (TRISTÁN, 2016, p. 14). Na busca de superação do silêncio e do silenciamento é necessário, também, ainda que não somente, a prática da pronúncia, da escuta e da aprendizagem de outras formas de fazer educação.

Modo de tecer

No primeiro encontro anual, realizamos a apresentação da proposta, acolhimento e escuta de cada participante. Em seguida definimos coletivamente as autoras a serem lidas, tomadas como “temas geradores amplos” de cada encontro. Metodologicamente procuramos experienciar a educação popular feminista, inspirada nos Círculos de Cultura propostos por Paulo Freire (1987; 2002), nas Comunidades de Pedagógicas propostas por Bell Hooks (2013) e a Filosofia Intercultural (FORNET-BETANCOURT, 2004; 2008). Esta construção metodológica, desde 2017, é revisitada no planejamento e aprimorada coletivamente. Entre as bibliografias lidas acerca da metodologia acolhemos, também, contribuições de: “Tertúlia Dialógica: uma proposta metodológica” de Vanessa Giroto (2014); “Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular” (DANTAS; LINHARES, 2013).

Na UFPR tivemos a expressão de saberes, memórias, sentimentos, sonhos, angústias por meio de uma oficina sobre histórias de vida das participantes e do participante (tivemos um homem), vivenciando as propostas de escuta acolhedora, valorização das experiências concretas e problematização das falas. Ao longo desta oficina produzimos coletivamente uma mandala em tecido de algodão com escritas e objetos representativas da voz de cada participante. Esta elaboração foi um dos

momentos da escuta no Círculo de Cultura, mas também simbolizou as vozes das mulheres lidas com as quais estabelecemos diálogos.

Nos encontros mensais, a escolha das leituras são tematizadas coletivamente e nesta construção são muitos aprendizados, entre os quais destacamos: a) a descoberta de que é possível tecer saberes junto com outras mulheres; b) de que mulheres historicamente proibidas de ler e de escrever resistiram e escreveram, algumas chegaram até nossos dias e muito se perdeu e não temos conhecimento; c) de que não se trata apenas de visibilizar ou integrar as mulheres na filosofia ou demais áreas de conhecimento, mas ao dialogar com elas, seus escritos e experiências fazendo filosofia e produzir conhecimentos de outro modo. Refundar, transformar, significa insistir que as mulheres, por elas mesmas, digam de que maneira necessitam e desejam expressar suas próprias experiências, rompendo com preconceitos sexistas que as silenciam interessadamente.

O Círculo de Cultura Leia Mulheres é um exercício memorial, de reconhecimento e acolhimento de contribuições de mulheres na história e que articula a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no espaço da universidade. À extensão ainda é um dos espaços mais difíceis, do ponto de vista do reconhecimento e de condições de efetivação, mas é também, um dos espaços mais gratificantes quanto as possibilidades e aprendizagens. Neste caso, experiências no campo da educação popular contribuem para práticas de ensino, pesquisa e extensão. A educação popular, na perspectiva freireana, nos ensina a construir coletivamente, por meio da escuta e acolhimento de cada pessoa e sua história de vida, a pesquisar e construir conhecimentos desde a realidade concreta, com compromisso social e tem muito a contribuir nos espaços marcadamente verticalizados com a academia.

Outro aspecto significativo desta experiência está na concretização de uma rede de educadoras populares feministas tecida ao longo do tempo de

modo a contribuir para a formação, na perspectiva de prevenção, autocuidado e superação de situações de violência. Temos ainda a preocupação de sempre que possível no momento presencial acolher as crianças, para que as mulheres possam participar.

Para a realização das atividades temos a escolha do texto a ser lido, previamente ou no momento do encontro, conforme estabelecido anteriormente. Em cada encontro é combinado quem fará a mediação do trabalho, de modo que esta função seja partilhada como exercício de aprendizagem. A mediadora não é hierarquicamente superior aos demais membros do grupo e participa em plano de igualdade. Cada participante que deseje falar se inscreve, de acordo com distribuição das falas feita pela mediadora e princípios da aprendizagem dialógica, assumem a palavra para indicar a parte do texto que lhe foi significativo, compartilhando o que aprendeu, pensou, sentiu, questionou ou teve dúvida a partir da leitura.

Enquanto acontece os diálogos uma ou duas pessoas, previamente definidas, atuam como relatoras de aspectos principais advindos das falas. O relato tem a função de registro da atividade, permitindo as participantes perceberem o quanto se aprende quando se dialoga em um grupo heterogêneo. A medida em que o grupo vai se apropriando dos princípios da aprendizagem dialógica temos a efetivação de aprendizagens horizontalizadas, em que todas ensinam e todas aprendem. Outro aspecto significativo está na prática de critérios de participação e exercício concreto do direito à palavra.

As pessoas que ainda não realizaram nenhuma fala têm prioridade de fala e quem já falou deve aguardar e primeiro ouvir quem se inscreveu e ainda não falou. Estabelecemos como critério de prioridade de fala, tendo em vista que os objetivos da atividade é a transformação social diante dos preconceitos social, de gênero, raça, classe e idade, que colocam mulheres,

negros e indígenas, pobres e pessoas idosas em desvantagem social, assim pessoas que vivem estes preconceitos têm prioridade de fala, basta se pronunciar.

A obra de uma mulher que lemos durante o mês é o tema gerador amplo do encontro e pode ocorrer de termos mais de um encontro sobre a mesma obra. Pode ocorrer, também, de trabalharmos com duas autoras a depender do tema e necessidade. A escolha das autoras se dá no coletivo, pois cada uma é sujeito de ensino e de aprendizagens e pode sugerir, indicar leituras. Além das obras definidas para leituras são comuns sugestões de filmes, documentários, livros para crianças e a leitura de poemas autorais e ou não.

Até o momento lemos e dialogamos sobre escritos das autoras: Alessandra Kolontai (2003) Angela Davis (2016), Bell Hooks (2015; 2018), Carolina Maria de Jesus (2014), Chimamanda Adichie (2015), Conceição Evaristo (2016), Flora Tristán (2016), Glória Anzaldúa (2009), Lélia Gonzalez (1983; 1988), Maria Lugones (2014), Mary Wollstonecraft (2016), Norma Telles (2017), Ruth Guimarães (2018), Simone de Beauvoir (1964), Virginia Woolf (2014).

Desde 2020 temos realizado, também, leituras de escritos de participantes do círculo, sejam em prosa ou poesia. Participantes relatam que passaram a escrever e inclusive a publicar artigos em revistas e/ou jornais após incentivos no âmbito do círculo de cultura. Em 2018 nasceu a proposta de fazermos a escrita de um livro coletivo com poesias, ensaios, relatos de experiências das mulheres que participam, como não conseguimos viabilizar a publicação, em 2020 retomamos e estamos com um o livro em processo de organização. Participou da construção desta escrita quem desejou, e isso é uma outra coisa importante, qualquer mulher participa quando sente que é possível, seja dos encontros ou outras das ações que criamos.

Como aprendemos com Glória Andalzúa: “Eu não vou mais sentir vergonha de existir. Eu vou ter minha voz: indígena, espanhola, branca. Eu vou ter minha língua de serpente – minha voz de mulher, minha voz sexual, minha voz de poeta. Eu vou superar a tradição de silêncio”. (2009, p, 312).

Considerações finais

O Círculo de Cultura Leia Mulheres tem sido um espaço tecido no exercício de cuidado mútuo, dimensão política construída no âmbito dos movimentos feministas e como prática ético-política o feminismo não deve abdicar de atividades formativas e de um outro jeito de fazer, de um outra forma de construir relações sociais em que o poder seja reinventado e a democracia seja um saber (BELL HOOKS, 2018; FREIRE, 2002).

Como espaço de permanente aprendizagens vamos nos reeducando desde a prática e assim acolhendo os desafios, tal como da educação inclusiva. A partir de 2019 temos uma participante deficiente visual e de 2020 uma deficiente física no círculo de cultura. Com elas temos construído diálogos e práticas que procuram se efetivar no acolhimento concreto de cada uma em sua singularidade.

Na UNESPAR contamos com CEDH - Centro de Educação em Direitos Humanos, que desenvolve atividades voltadas para atendimento com núcleos em cada campus da universidade comprometidos com a prevenção, inclusão, cuidados quanto à saúde mental, relações de gênero e étnico raciais, prevenção e encaminhamentos quanto as violências, trata-se de:

Órgão vinculado à PROGRAD, criado pela Resolução 007/2016 COU-UNESPAR com o objetivo promover ações para o acesso, inclusão e permanência de grupos socialmente vulneráveis no Ensino Superior. O CEDH é constituído em cada campus da UNESPAR e é formado por núcleos de ação especializada - Núcleo de Educação Especial Inclusiva - NESPI, Núcleo de

Educação para Relações Étnico-Raciais NERA e Núcleo de Educação para Relações de Gênero - NERG - que atuam como espaços institucionais de acolhimento, construção de conhecimento e orientação para práticas educacionais pautadas na equidade, respeito à diversidade e no exercício de cidadania na UNESPAR⁵

No âmbito no Círculo de Cultura Leia Mulheres tivemos situações que gerou encaminhamento para atendimento no espaço do CEDH, assim como infelizmente tivemos revelações de situações de violência que nos levou a dar apoio e auxiliar em encaminhamentos junto a órgãos de segurança pública e se o caso para medidas jurídicas. Trazemos estas situações para ilustrar que fazer educação popular feminista significa ter os desafios da prática como fonte de aprendizado e a necessidade constante de revisitar e dialogar sobre nossos princípios em favor da educação antirracista, antissexista, inclusiva e na defesa do direito à vida.

Ao lermos mulheres realizamos um exercício memorial e de reconhecimento, pois estas escritoras reivindicaram lugar na sociedade e foram testemunhas da sociedade sexista, misógina e machista. Em círculos de diálogos identificamos e aprendemos com mulheres de outras culturas, de outros contextos históricos e de outras cosmovisões que também foram violentadas pelo colonialismo. Mais que ler e conversar como escritos de mulheres esta experiência tem fortalecido vínculos no compromisso mútuo de que uma sociedade justa e digna para todas as mulheres é um direito.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

⁵ Centro de Educação em Direitos Humanos/UNESPAR: <https://www.unespar.edu.br/projetos/cedh>. Acesso: 20/05/2021.

ANZALDÚA, Glória. **Como domar uma língua selvagem**. Traduzido por: Joana Plaza Pinto, Karla Cristina dos Santos e revisão da tradução: Viviane Veras. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, no 39, p. 297-309, 2009.

BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**. São Paulo: Editora Difusão Europeia do Livro, 1964.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em volta do fogo aceso, em volta de um círculo**. In: SPIGOLON, N. I.; CAMPOS, C. B. G. (org.). *Círculos de Cultura: teoria, práticas e práxis*. Curitiba: CRV, 2016.

CRENSHAW, Kimbelé. **Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero**. Cruzamento Raça e gênero, 2018. p.7-16.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Angela Maria Bessa. **Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular**. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FALS BORDA, Orlando. **La investigación, obra de los trabajadores**. FALS BORDA, Orlando et al. *Investigación Acción Participativa: Aportes y desafíos*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1998.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Mulher e Filosofia no Pensamento ibero-americano: momentos de uma relação difícil**. São Leopoldo: Oikos/Nova Harmonia, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GIROTTO, Vanessa. **Tertúlia Dialógica: uma proposta metodológica**. Síntese de uma oficina realizada pela autora para uma oficina de tertúlia literária na UNESPAR, campus de União da Vitória, 2014. Tese sobre: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2258/3536.pdf?sequence=1>

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: SILVA, L. A. et al. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. Ciências Sociais Hoje, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GUIMARÃES, Ruth. **Água Funda**. São Paulo: Editora 34, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Mulheres Negras: Moldando a Teoria Feminista**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Revisão da tradução por Flávia Biroli. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 16. Brasília, janeiro - abril de 2015, p. 193-210.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Editora Ática, 2014.

KOLONTAI, Alessandra. **A nova mulher e a moral sexual**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2003.

LUGONES, Maria. **Rumo a um feminismo decolonial**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 22(3):320, setembro-dezembro, 2014.

MENEZES, Magali. M. de. A Filosofia feminista desde os olhares da filosofia intercultural: uma reflexão entre margens. In: PACHECO, J. (org.). **Mulher & Filosofia**: as relações de gênero no pensamento filosófico. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.

TELLES, Norma. **Escritoras, escritas, escrituras**. In: DEL PRIORE, Mary (org.); PINSKY, Carla B. (coord. de textos). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

TRISTÁN, Flora. **União Operária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2016.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reinvindicação dos Direitos da Mulher**. São Paulo; Editora Boitempo, 2016.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

O poder transformador das mulheres do campo: uma experiência do Movimento Interestadual das mulheres quebradeiras de coco babaçu – MIQCB

*Betania Oliveira Barroso
Rosalva Silva Gomes
Lilian Rolim Figueiredo*

Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar o contexto da educação popular na experiência do movimento das mulheres quebradeiras de coco babaçu da região tocantina – MIQCB, mais especificamente na Amazônia maranhense, tendo em vista a articulação com o Projeto de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular – GEPEEP da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, na Comunidade Viva Deus.

O Projeto do Grupo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular – GEPEEP vem constituindo-se, desde 2014, e assumindo o trabalho de Extensão em 2015, a partir de uma solicitação de lideranças da Comunidade Viva Deus, localizada no município de Imperatriz/MA. O Projeto tem realizado um trabalho de Educação Popular, atuando nas seguintes frentes: 1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI; 2. Formação Política, com a colaboração do Movimento dos Trabalhadores Rurais - MST; 3. Movimento Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu - MIQCB.

A Comunidade Viva Deus, está localizada geograficamente no bioma da Amazônia Maranhense e faz parte da região do “Bico do Papagaio” ¹.

¹ Tem essa nomenclatura devido a localização geográfica, pois é áreas de fronteira entre os estados do Pará, Tocantins e Maranhão delineando um desenho cartográfico de um bico de papagaio. Além disso, a região do bico do papagaio é compreendida como cenário de grandes conflitos territoriais.

Também, encontra-se às margens da Estrada Padre Josimo, a qual recebe esse nome em homenagem ao Padre Josimo representante da Igreja Católica e militante das questões agrárias, e do campo na região, o qual é morto, em defesa dessa causa, em maio de 1986. Além disso, a Comunidade está inclusa na reserva Extrativista do Ciriaco, unidade de conservação federal, onde há certo predomínio das palmeiras de coco babaçu.

Entretanto, esse território encontra-se ameaçado pela política neoliberal do agronegócio, que vem destruindo a mata com desmatamentos, queimadas, para o plantio da soja e cana – de – açúcar em larga escala, as grandes produções de eucaliptos, bem como, a criação de gado em alta produtividade. Nesse sentido, a Comunidade Viva Deus vive em constantes ameaças e ataque de grandes fazendeiros e da empresa Suzano Papel e Celulose, que acirrou uma disputa, ilegítima, pelo território da Comunidade.

Diante desse contexto, o Projeto GEPEEP tem atuado com a iniciativa da Educação Popular, em parceria com o MIQCB, numa perspectiva de articulação política e dos direitos humanos dos moradores da Comunidade Viva Deus. Nesse propósito, participamos do Movimento do Tribunal dos Povos do Cerrado, junto a Articulação Tocantinense de Agroecologia - ATA e o Movimento da TEIA dos povos e comunidades tradicionais do estado do Maranhão, coletivo do trabalho entre os povos – “juntos tecendo resistência” - enfretamentos, retomadas de territórios, discutindo o bem viver e territorialidade dos povos.



Fonte: GEPEEP (2018)

Caminhadas e experiências em processo: a relação dialógica entre Educação Popular e MIQCB

Breve contexto

A construção dialógica entre Educação Popular e Movimento Interestadual das mulheres quebradeira de coco babaçu - MIQCB, teve início em 2016, quando a assessoria do MIQCB iniciou um diálogo com o Grupo de Ensino Pesquisa e Educação – GEPEEP, na Comunidade Viva Deus, tendo em vista, que no Projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e idosos, de base freireana, também tem como integrantes, as mulheres quebradeira de coco babaçu.

Nesse sentido, a relação entre GEPEEP e MIQCB vem se desenvolvendo ao longo de cinco anos, buscando uma atuação em educação e movimento, dos quais citados anteriormente, o Movimento do Tribunal dos Povos do Cerrado, que tem por finalidade reunir em grandes fóruns deliberativos as questões de luta e resistência de terra e territórios de povos sem-terra, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, povos da floresta, dentre outros, povos e entidades representativas.

Também, atuamos junto ao movimento da TEIA, como o Encontro Tocantinense de Agroecologia, que defende territórios de resistência no campo e na cidade, bem como o Encontro da ATA, que é a articulação tocantinense de agroecologia, em que envolve as Comunidades das quebradeiras de coco babaçu.

Para tanto, desenvolvemos essas atividades e vivências, baseada na perspectiva do materialismo histórico e dialético, buscando compreender a história e cultura das Comunidades, bem como o trabalho dialógico com a metodologia de ensino e aprendizagem da pedagogia de Paulo Freire (1979, 1980, 1996) tendo em vista, a Educação e Formação política com os “círculos cultura”, rodas de conversas e as místicas, que culminam em temas geradores, que são as temáticas para a realização do trabalho didático pedagógico, também, de Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos – EJA, bem como, para os debates e articulações políticas e sociais da Comunidade Viva Deus.

Essas articulações têm ocorrido, também, pelos resultados alcançados com a plantação e a produção da agricultura familiar, incentivada e planejada desde 2015, que culmina com a celebração da festa da colheita, onde todos/as moradores/as da Comunidade participam e compartilham seus produtos (grãos, sementes, raízes, ervas, frutas, legumes, verduras, dentre outros), uns com os outros.



Fonte: GEPEEP (2018), II Festa da colheita – Comunidade Viva Deus

Movimento e resistência das mulheres quebradeiras de coco babaçu

No início da década de 1990 começou uma articulação entre diferentes entidades de várias regiões representativas, como a Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos², da baixada maranhense; Comissão Pastoral da Terra³, do Bico do Papagaio-TO; Centro de Educação Popular Esperantinense⁴, de Esperantina-PI; Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural⁵, de Imperatriz-MA e Associação em Área de

² A SMDH foi criada em 12 de fevereiro de 1979, configurando-se como uma entidade da Sociedade Civil de natureza pública e um espaço político de denúncia contra o arbítrio e a violência. Adotou como uma das linhas de ação a assessoria jurídica e a formulação de denúncias e reivindicações oriundas das comunidades, junto aos governos.

³ A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em junho de 1975, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e realizado em Goiânia (GO). Inicialmente a CPT desenvolveu junto aos trabalhadores e trabalhadoras da terra um serviço pastoral. A CPT quer ser uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra.

⁴ Entidade criada com vistas a defender os trabalhadores rurais e suas famílias que vem atuando na defesa dos direitos das quebradeiras de coco do Piauí, sobretudo nas questões que envolvem cobrança ilegal de pagamento de foro e ameaças.

⁵ A CENTRU atualmente possui duas sedes, uma em Recife e outra em Imperatriz (MA), erguida em 1984, tendo o seu primeiro projeto em 1986. É missão do centro contribuir no processo de construção de um novo modelo de desenvolvimento social sustentável, por meio da educação, capacitação, formação, assessoria política pedagógica.

Assentamento⁶, do Mearim-MA, que assessoravam grupos de quebradeiras de coco babaçu, também com atividade de consultoria e aconselhamento em colaboração com as práticas realizadas e desenvolvidas pelas próprias mulheres, pois, são elas que fazem a articulação do movimento, individual e coletivamente em suas comunidades.

A partir dessa mobilização, foi possibilitada a criação de uma comissão de quebradeiras e assessorias que viabilizaram a realização do I Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco, nos dias 24 a 26 de setembro de 1991, em São Luís, Maranhão.

Nesse sentido, podemos perceber a identidade e pertencimento à luta das mulheres quebradeiras de coco babaçu, em uma estrofe de música das quebradeiras, intitulada “**eu sou quebradeira**”, na letra de Antônia Nascimento Silva (Mundoca).

Eu sou quebradeira,
Eu sou quebradeira.
Vim para lutar!

Pelos meus direitos,
Pelos meus direitos.
Eu vim reivindicar!

Mais educação e saúde
Pra toda nação. Eu sou quebradeira,
Sou mulher guerreira,
Venho do ser tão!

No Tocantins, tem quebradeira
No Piauí, tem quebradeira

⁶ ASSEMA fundada em 1989 é uma organização liderada por trabalhadores rurais e mulheres quebradeiras de coco babaçu, que promove a produção familiar, utilizando e preservando os babaçuais, para a melhoria da qualidade de vida no campo.

Lá no Pará, tem quebradeira
No Maranhão, estão as quebradeiras!
(CANTO E ENCANTO NOS BABAÇUAIS, 2014)

É possível perceber que não importa a regionalidade que as quebradeiras representam, pois o que interessa é a preservação de sua cultura, de seu trabalho, e o modo de vida em comum. Nesse sentido, a música tem uma forte simbologia para todas as mulheres do grupo. E no caso da música referenciada acima, é possível perceber que as lutas e pretensões são expressas interestadualmente. Vale destacar, também, que as manifestações realizadas nas ruas também tiveram um significado importante na representação coletiva das quebradeiras de coco babaçu, mostrando aí uma percepção política de organização e da ampliação dos seus direitos, conforme demonstra a imagem abaixo sobre o ato público das quebradeiras de coco babaçu, em São Luís/MA, durante I Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – I EIQCB.



Fonte: Silva (2018, p. 59).

Emerge a partir desse encontro uma forma homogênea de comunicação entre os grupos e comunidades rurais que subsistem do coco babaçu.

E em 1995, aconteceu o II Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, promovendo um debate sobre a autonomia econômica desse grupo de mulheres, e no desenvolvimento de lideranças comunitárias. Respectivamente nasce o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB. Seus membros e membras lutam pelo acesso livre aos babaçuais, como também por um processo de transformação da consciência na esfera doméstica e familiar, a fim de assegurar a participação, dessa “nova camponesa” no âmbito público, conforme aborda a citação do Manual do I Encontro Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu:

Concomitantemente, o MIQCB tem promovido encontros regionais e interestaduais, oficinas e debates públicos com o objetivo de promover e organizar a discussão acerca dos problemas que envolvem o extrativismo do babaçu (apud SOUSA; MILHOMEM, 2002, p. 34).

Nesse sentido, o MIQCB presta assessoria às mulheres quebradeiras de coco babaçu, dentre elas a luta pelo acesso livre aos babaçuais desde 1991, o que possibilitou a conquista da Lei do Babaçu Livre (melhor comentada no percurso do texto). Além disso, compreende a importância do processo de transformação da consciência na esfera doméstica e familiar a fim de assegurar a participação, dessa “nova camponesa” no âmbito social, político, econômico, organizacional e comunitário. Esse novo perfil de camponesa demonstra que os processos de transformação social fazem emergir novos repertórios de luta, principalmente no engajamento das mulheres na luta, e em suas práticas, que, independentemente do espaço ou da atividade desenvolvida, são práticas políticas.

Vale ressaltar, que o MIQCB é gestado a partir de conjunturas políticas que refazem do sindicalismo tradicional, um sindicalismo atento à

realidade atual, onde a agricultura familiar⁷ expressa uma política desenvolvimentista, e ao passo em que o país caminha para alternativas de sobrevivência ligada as questões sociais e ambientais, pois:

As características sustentáveis do modo de vida e do agroextrativismo praticadas pelas quebradeiras incluem a capacidade de gerar ocupação e renda, de produzir alimentos para a segurança alimentar das famílias, de ofertar alimentos saudáveis aos mercados locais e, ainda, de manter ativos ambientais. Essa vocação é potencializada pelos projetos ecossociais ao favorecerem a materialização das estratégias de fortalecimento da identidade e melhoria de vida dessas comunidades (SILVA; NAPOLITANO; BASTOS, 2016).

Portanto, essa prática potencializa a produção de uma agricultura sustentável, que se desenvolve baseada na preservação dos babaçuais e na produção de outros alimentos como, por exemplo: feijão, milho, fava, mandioca, hortaliças, frutas e verduras, dentre outros elementos da produção agrícola. Nessa perspectiva, as mulheres quebradeiras de coco babaçu assumem uma lida diária na gestão de roças orgânicas, atividade esta que contribui positivamente para o crescimento econômico da família e da comunidade.

Em consonância com as práticas agroextrativistas, as quebradeiras pensam na sua organização política e social, e nisso “o Projeto Floresta de Babaçu em Pé, articulado pelo MIQCB, tem o objetivo de organizar as quebradeiras para que conheçam e lutem por seus direitos, inclusive pela implantação da Lei do Babaçu Livre” (SANTOS; LOSCHI, 2019 p. 7). Assim, trata-se de um projeto pensado a partir da motivação das mulheres na preservação da floresta e de seu meio de promoção da vida, assessorado

⁷ Atividade realizada por pequenos grupos de famílias em propriedades rurais, que vivem da vendem dos produtos que plantam.

pelo MIQCB, que também, colabora para os processos e práticas desenvolvidas pelas próprias mulheres no cotidiano das Comunidades.

Nesse sentido, é importante mencionar a conquista da Lei do Babaçu Livre aprovada em 1997, a qual faz parte de um longo processo de luta das mulheres, e que também constituiu a Associação do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu, viabilizando a organização de mulheres rurais que estavam juntas em defesa do meio ambiente, com a proposta de agro extrativismo do coco babaçu; de preservação e da livre entrada aos babaçuais, formada em muitos casos a partir das lutas de caráter político-jurídico.

Embora seja acessível, de igual modo a todas as famílias, internamente há distinções econômicas entre as quebradeiras de coco. O movimento vem debatendo pontualmente cada uma destas situações concretas. O MIQCB, por meio do protagonismo das mulheres em seus espaços de decisão, bem como do conhecimento ancestral do território em que vivem, conseguiu identificar regiões, onde vivem quebradeiras com terra e outras não. Também, há situações em que as quebradeiras tenham acesso garantido a terra, não quer dizer necessariamente, que naquela área haja incidência de palmeiras de babaçu, obrigando-as a um deslocamento permanente em busca do babaçu em outras áreas, que nem sempre é acessível, tendo em vista o desconhecimento da Lei do Babaçu Livre, pelo “dono” da terra.

No site, *Agência Notícia IBGE*, Leandro Santos e Marília Loschi (2019) apontam a preservação das tradições das quebradeiras de coco babaçu no Maranhão e a luta pelo acesso livre aos babaçuais que ainda permanece. Em muitos municípios que respeitam a Lei do Babaçu Livre, os donos das terras permitem a entrada das mulheres quebradeiras ou dos catadores em suas fazendas, sem nenhuma restrição ou qualquer tipo de negociação. Além disso, é proibido derrubar ou utilizar agrotóxicos nas

palmeiras. Entretanto, nem todos os territórios de extrativismo do coco babaçu, a Lei do Babaçu Livre foi efetivada, conforme aponta a citação abaixo:

(...), a lei do Babaçu Livre ainda não chegou a Bacabal e o manejo do coco babaçu compensa cada vez menos. A aposta da região é o Projeto Floresta de Babaçu em Pé, também articulado pelo MIQCB, com objetivo de organizar as quebradeiras para que conheçam e lutem por seus direitos, inclusive pela implantação da Lei do Babaçu Livre (SANTOS; LOSCHI, 2019).

Assim, o que se percebe, é que as mulheres quebradeiras de coco babaçu passam por um legado de fatores históricos e econômicos que contribuem para a formação de cada uma delas e do grupo como um todo. Essa formação inicia-se na interação com o meio em que vivem, com as atividades rotineiras, com seus modos de comunicação gestuais, dizeres, crenças, ladainhas, ou seja, com seus saberes. Assim, a interação, a solidariedade e a reciprocidade, comum ao grupo trazem consigo autonomia, enquanto a dimensão básica para a transformação pessoal e social, bem como liberdade e dignidade, visto que, segundo Freire (1996, p.65), “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades” [...], o que se expressa, também, numa postura de respeito e ética transgressora, pois:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 1996, p. 31).

No caso das quebradeiras de coco, esse processo acontece, por exemplo, quando se apresentam como extrativistas nos pequenos grupos e

associações e, conseqüentemente, desenvolvem discussões, estabelecem ações conjuntas, definem estratégias semelhantes, dentre outros. Quer dizer, há um reconhecimento do valor e das capacidades pessoais e do grupo para a promoção de saberes, para a formação do grupo e, principalmente, para a construção de uma autonomia e de uma identidade como forma de promoção social, humana e humanizadora, que se constitui para além dos parâmetros normativos estabelecidos pela sociedade.

Algumas considerações

Com a pretensão de apresentar um breve recorte do trabalho realizado na Comunidade Viva Deus, o presente texto buscou considerar alguns pontos relevantes do Projeto de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Popular – GEPEEP, pontuando especificamente a Educação/Alfabetização de Jovens Adultos e Idosos, e o diálogo entre Educação Popular e Movimento Interestadual das Mulheres Quebradeiras de Coco Babaçu em seu contexto de luta e resistência.

Nesse sentido, o projeto de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos da Comunidade Viva Deus busca desenvolver uma educação com base na metodologia freireana de trabalho pedagógica, tendo em vista, também a formação política dos/as participantes do projeto, uma vez que o princípio metodológico parte da “leitura de mundo para a leitura da palavra”. Ou seja, a partir das experiências cotidianas, expostas pelos sujeitos da Comunidade é possível compreender suas demandas e situações – problemas para desenvolver de um trabalho de conscientização e alfabetização, a partir do tema gerador discutido nas rodas dialógicas dos círculos de cultura.

Nesse contexto pedagógico e de educação popular, foi possível identificar cada sujeito participante, e em especial, as mulheres quebradeiras de coco babaçu, o que nos proporcionou um maior diálogo e envolvimento acadêmico e de luta, junto ao Movimento Interestadual das Mulheres

Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB. Com essa relação dialógica entre GEPEEP e MIQCB, nos foi possibilitado compreender a dimensão orgânica do trabalho das mulheres quebradeiras de coco babaçu, bem como, vivenciar uma cultura própria, por meio de seus saberes e cotidianos. Também, compartilhamos das experiências de luta e resistência dos Encontros da TEIA, Encontro da ATA e do Tribunal dos povos do Cerrado, dentre outros espaços e movimentos significativos de transformação social.

Nesses termos, deixamos registrado nesse breve texto, alguns exemplos da importância do poder transformador das mulheres do campo, calcada em seus saberes e experiências de luta e resistência pela preservação da terra e território dos babaçuais, fonte de esperança e do bem viver em comunidade.

Referências

- FREIRE, Paulo. Conscientizar para libertar (Conferência, México, 1971). In: TORRES, C. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. 25. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- SANTOS, Raimundo Lima dos. Associação, memória e luta das quebradeiras de coco no Maranhão: o povoado de Petrolina. **MÉTIS: história & cultura**, v. 8, n. 15, p. 49-65. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/viewFile/725/530>. Acesso em: 7 dez 2019.
- SANTOS, Leandro; LOSCHI, Marília. **Quebradeiras de coco babaçu preservam tradição no interior do Maranhão**. Agência Notícia IBGE. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias>. Acesso em: 28 nov. 2020.

SILVA, Elisa Marie Sette; NAPOLITANO, Juliana Elisa; BASTOS, Silvana (ORG). **Pequenos Projetos Eossociais de quebradeiras de coco babaçu**: reflexões e aprendizados. Brasília: ISPN, 2016. Disponível em: <http://ispn.org.br/site/wp-content/uploads/2018/10/PequenosProjetosEossociaisDeQuebradeirasDeCocoBaba%C3%A7uReflex%C3%B5esEAprendizados.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

Paulo Freire por Maria de Lourdes Pintasilgo: alfabetização e conscientização no Movimento Graal, em Portugal

Maria João Mogarro

Alguém presente relatou: 'Na primeira noite dei-lhe as cartas dos alfabetizados aí em Portugal que eles escreveram para o Paulo. Precisava ver a alegria na cara dele. Contou para todo o mundo. Disse que ia escrever uma carta para cada um dos que assinavam. No dia seguinte tinha todas escritas'.

Uma dessas cartas, dirigida 'Aos amigos do grupo de S. Bartolomeu' (um pequeno bairro pobre de Portalegre), dizia assim: 'No momento em que recebi as suas palavras, estava muito cansado. Suas palavras foram a minha recuperação. Assim, agradecendo a mim, vocês não estariam imaginando o quanto suas palavras, no momento em que eu as recebesse, iriam ajudar-me. É assim mesmo. Não há homens isolados e todos necessitamos uns dos outros. Muito obrigado, pois, pelo que me deram.'

Este episódio é o mais direto retrato que posso partilhar nesta homenagem a Paulo Freire.

Maria de Lourdes Pintasilgo, 1998, p. 9.

Introdução: Pintasilgo e Freire, o encontro de dois pensamentos complexos

Maria de Lourdes Pintasilgo elegeu o seu encontro com Paulo Freire como um marco fundamental no seu percurso de intervenção e conceptualização teórica. O diálogo que estabeleceu com as ideias de Freire sobre a educação, a ação social, o processo de alfabetização e, principalmente, os modos de conscientização e de ler o mundo inicia-se num contexto ecuménico, rico de diversidade e busca de estratégias adequadas para o desenvolvimento social de matriz humanista.

Quando eu, Teresa Santa Clara e Maria do Loreto encontrámos Paulo Freire, no Conselho Mundial das Igrejas (Harvard-EUA), onde nos foi apresentado por uma integrante do Graal internacional, Anne Hope, uma sul-africana também exilada por lá, ele com 50 anos, foi logo dizendo “tem diante de vocês um homem estatisticamente morto”, referindo-se à expectativa de vida no Brasil de então. E foi com este homem “estatisticamente morto” que começou uma relação de uma vitalidade e intimidade que é difícil descrever. Os tempos eram de intensas expectativas de mudanças e Paulo Freire parecia ser a síntese de tudo aquilo que muitos pensadores vinham dizendo no domínio específico de intervenções e mudanças. Unidos pela matriz do cristianismo, Freire foi ideia que nos anima, nos transforma e que, de certa forma, nos dá a esperança e o élan necessário para viver. (PINTASILGO apud CAVALCANTI, 2017, p. 50).

Em 1998, Maria de Lourdes Pintasilgo reforça o papel de Paulo Freire no seu itinerário pessoal e no da sua geração, explicitando o impacto que ele teve sobre si, assim como o significado do pensamento freireano a uma escala global, face a outros pensadores, no âmbito de questões relacionadas com a literacia planetária, a interdisciplinaridade e a circulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, entre outras.

Saudade de Paulo Freire, dessa força que se quer contagiosa, mas também um profundo reconhecimento. Nos anos 60, havia, para mim e para alguma geração como eu, vários «maîtres a penser». (...) Era o universo dos meus «maîtres a penser», que conversavam entre si – um universo de teoria, de investigação, de estímulo e de indescritível prazer intelectual. Indescritível: as ideias são qualquer coisa que nos anima, nos transforma e que, e de certa maneira nos dá a esperança e o élan necessário para viver. De repente, nesse universo irrompe, a determinado momento, Paulo Freire. Todo o seu pensamento, nesse contexto, nesse universo, deslumbrou-me pela forma simples, óbvia das suas propostas. Ele parecia fazer a síntese de que muitos destes pensadores vinham dizendo, nos seus domínios específicos de intervenção. Esse deslumbramento nunca cessou e devo dizer que não foi indiferente à minha formação política. (PINTASILGO, 1998a, Comunicação para o Simpósio Paulo Freire, Lisboa, 12 de março).

Outro momento fundamental dos encontros entre estas duas personalidades é descrito nas palavras que abrem este texto, quando entregam, em 1969, a Paulo Freire as cartas dos alfabetizandos de Portalegre, em Portugal, e este se questiona como num país que não podia visitar, pois que não tinha passaporte (dificuldade decorrente da sua condição de exilado político brasileiro, de esquerda, perante um regime autocrático de direita, vigente em Portugal), era possível trabalhar tão “sossegadamente” com o seu método de alfabetização. Se questiona e se emociona – por isso se apressou a responder e nas suas epístolas revelou alguns dos ideais e sentimentos mais profundamente enraizados no seu pensamento. Mas se o método de alfabetização de Paulo Freire é central neste encontro, que caminhos foram percorridos e qual a personalidade dos dois atores que os trilharam?

Neste estudo recorreremos aos textos de Maria de Lourdes Pintasilgo e Paulo Freire, ao espólio documental do arquivo de Pintasilgo e das organizações a que pertenceu, assim como a testemunhos de contemporâneos e a artigos de imprensa.

Maria de Lourdes Pintasilgo e o Movimento Católico Graal

Maria de Lourdes Pintasilgo (1930-2004) tem um itinerário singular na política portuguesa. Ela desempenhou diversos cargos políticos no país, assim como em organizações internacionais. As mais relevantes funções que exerceu foram as de **primeira-ministra**, a única mulher a assumir este cargo até ao momento, em Portugal. Esta ação ímpar no espaço público articula-se de forma indissolúvel com a sua condição de católica progressista e fundadora do Movimento católico Graal no país, no final dos anos 50. A sua trajetória de vida é marcada pela condição de pioneira: foi uma aluna brilhante e uma das primeiras diplomadas do seu curso de

engenharia, facto que a colocou no mundo do trabalho que estava então dominado pelos homens; em paralelo, foi dirigente das juventudes católicas e ocupou cargos de liderança; seguidamente, afirmou-se como alto quadro de empresas e de organismos públicos, no período do Estado Novo e depois no regime democrático, tendo promovido importante legislação de cariz social que marcou a transição da sociedade portuguesa para a democracia; interventiva e carismática, foi polémica por corporizar ideias de esquerda com um referencial ideológico-cultural e religioso católico, afirmando-se também pelo diálogo, apesar de uma imagem de marca que a fazia afirmativa, segura e bem disposta – nas suas intervenções, apresentava um sorriso persistente no rosto. A imagem que hoje temos dela é polifacetada, de uma intelectual e mulher de ação, que sabia equilibrar muito bem essas duas vertentes da sua vida, quer no campo mais privado, quer na arena pública.

Podemos considerar Lourdes Pintasilgo uma líder à frente do seu tempo, com qualidades antecipatórias e que teve no Movimento Graal o seu projeto de referência, consistente e permanente, tendo-o dirigido até ao final da vida. Movimento leigo de mulheres católicas, o Graal desenvolveu os seus projetos em algumas cidades de Portugal (Portalegre, Coimbra, depois Lisboa), visando principalmente ajudar a população feminina mais carenciada. O programa do Graal, dinâmico e muito sustentado teoricamente, promoveu: atividades económicas associativas que ajudavam as mulheres a conseguir autonomia financeira; iniciativas de conhecimento do mundo e de discussão dos problemas contemporâneos que afetavam as populações, não só em Portugal, como na América, em África e outros pontos do globo, recorrendo a métodos inovadores como vídeos, filmes, debates, cortejos, vigílias; iniciativas culturais; produção de materiais que sustentavam todas estas atividades; campanhas de

alfabetização desde a década de 60, utilizando o método Paulo Freire, adaptado para Portugal; etc.

Maria de Lourdes Pintasilgo circulou entre as organizações mundiais, as instâncias de governo e a população pobre, do seu país e de outras geografias, intervindo, produzindo conhecimento e ação política e evidenciando uma visão global do mundo, crítica e atuante. De entre os muitos cargos que ocupou, salienta-se também o de embaixadora junto da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1975, no qual permaneceu até 1979. O sentido que orientou a sua vida pode condensar-se na palavra cuidar (dá o nome Cuidar o Futuro à Fundação que cria já no século XXI), mas esta palavra é usada no sentido de se articular com o processo de conscientização.

O Graal é um movimento de mulheres de inspiração cristã que acredita ser indispensável dar visibilidade e tornar operacional a intervenção das mulheres na sociedade, com base na prevalência de uma cultura do cuidado: cuidado de si, cuidado dos outros, cuidado do Planeta que habitamos. Como movimento internacional, o Graal nasceu na Holanda em 1921, desenvolveu-se nos cinco continentes e cresceu até hoje em diversidade e experiências multiculturais. Em Portugal, este movimento foi criado em 1957 e a sua principal dirigente foi Maria de Lourdes Pintasilgo, tendo Teresa Santa Clara Gomes desempenhado também um papel fundamental. O Graal apresenta(va)-se como uma demanda, isto é, a procura da essência e a busca de uma vida autêntica, num caminho em que o que verdadeiramente importava era mudar, no sentido de cada ser humano se constituir como um melhor cidadão, mais interventivo e crítico.

A atividade desenvolvida pelo grupo chamou a atenção num meio profundamente conservador. Em linha com uma atitude oficial de reprovação por parte das autoridades religiosas, o Cardeal Patriarca de Lisboa, Gonçalves Cerejeira, proíbe as ativistas do Graal de “ter atividades, fazer

propaganda e viver em comunidade”. Esta decisão vai obrigar o grupo de pioneiras, formado maioritariamente por estudantes universitárias, a procurar outros destinos e elas voltam-se para regiões mais interiores do Portugal. Contudo, estes novos caminhos permitiram-lhes um conhecimento do país profundo e do seu povo, contribuindo a experiência acumulada nestes contextos, marcados pela pobreza, para a organização dos processos de educação e mobilização social, principalmente entre as mulheres. Afirmavam então as militantes do grupo inicial:

Logo nos começos de 1959, deparámos com uma dificuldade, inesperada e inédita na história do Graal, fomos proibidas pelo Cardeal Patriarca de Lisboa de ter actividades, fazer propaganda e viver em comunidade. Estranho e doloroso facto esse de vermos impedido pela Igreja aquilo que para nós era um maior compromisso dentro da própria Igreja! Que fazer então? No nosso optimismo de jovens, não nos deixámos desencorajar. Se em Lisboa não éramos bemvindas, porque não tomar à letra o Evangelho de Lucas: «quando não vos receberem, saí dessa cidade e sacudi o pó das vossas sandálias»? ...

A verdade é que partimos. Não para longas terras, mas para duas novas Dioceses - Coimbra e Portalegre - que nos receberam de braços abertos. Em outubro de 1960, as duas equipas “oficiais” do Graal desembarcam, uma no Largo do Paço, em Portalegre, outra na Rua Sanches da Gama, Coimbra (...) Foi um salto no desconhecido que exigiu de cada um de nós capacidades que nem sonhávamos ter. Mas não era isso, afinal, a “aventura” do Graal que conscientemente tínhamos embarcado! (GRAAL, 1983, p. 11; 8).

Em Portalegre, o Bispo permitiu que aí se instalassem. A atividade do Graal foi iniciada com um grupo de três professoras, mulheres que, a par da actividade docente, fizeram um trabalho de diagnóstico das necessidades locais e promoveram esquemas de acção para implementar o projecto Promoção Humana e Evangelização (Graal, 1968). Em Coimbra, seguiram um percurso semelhante. Somente após o Concílio Vaticano II o Cardeal Patriarca Cerejeira deu o seu consentimento para que o Movimento Graal

pudesse desenvolver oficialmente a sua atividade na diocese de Lisboa, o que é destacado pelo movimento como um acontecimento determinante na história do Graal em Portugal, pois que assim se abriam enormes oportunidades ao Movimento, permitindo a sua expansão.

Ao longo destas décadas, o Graal procurou proporcionar às populações, e em particular às mulheres, condições de valorização e educação permanente, de forma a promover o desenvolvimento de competências de análise crítica e de mobilização para uma intervenção transformadora, proporcionando também contextos de aprofundamento da fé e de partilha espiritual e comunitária. O movimento promoveu programas e projetos com o objetivo de alcançar a igualdade de oportunidades entre as mulheres e os homens, a conciliação da vida profissional com outras esferas da vida, o reforço do papel das mulheres na liderança e tomada de decisão, a luta contra todas as discriminações, a educação para uma sociedade multicultural e para a cidadania planetária, a reflexão sobre o desenvolvimento e a cooperação com países africanos de língua oficial portuguesa.

No vasto leque de atividades desenvolvidas pelo Movimento Graal, destaca-se o Programa de Alfabetização baseado no método de Paulo Freire, na sua metodologia dialógica, na produção de material didático específico (adaptado ao contexto português) e propostas de natureza interdisciplinar. Inicialmente, estes processos de alfabetização realizaram-se na região de Portalegre (Alegrete, Urras, Fortios e outros locais) e Coimbra (Deanteiro, Cabouço e Almalaguês) e, depois, nos bairros pobres (os chamados bairros de lata) de Lisboa.

Paulo Freire e o método de alfabetização: o caminho da liberdade e da conscientização no processo de ler o mundo

Para a campanha de alfabetização em Portalegre, o Graal contou com os recursos humanos locais, como Teresinha Tavares, mas também coma

equipa de preparação técnica constituída por ativistas e cientistas, como Manuela Silva, Alfredo Bruto da Costa, Barbosa de Melo, Teresa Santa Clara Gomes, por sua vez auxiliados por um grupo de filólogos, em que se destacava Lindley Cintra. Catorze voluntários, na sua maior parte estudantes, juntaram-se a este projecto (Tavares & Bugalho, 2018). Em linha com a pedagogia de Paulo Freire, defendia-se que objectivo do programa era ensinar os adultos a ler e a escrever e, simultaneamente, ajudá-los a tomar consciência dos valores fundamentais da sua vida, promovendo a sua condição de seres humanos. Como testemunha a própria Teresinha Tavares, em entrevista:

Em 65 começámos a fazer o levantamento temático, segundo o método Paulo Freire, ver quais eram os problemas das pessoas, a maneira como elas falam, e a partir daí tomávamos nota das palavras mais repetidas, dos termos que tínhamos captado, no fim o Lindley Cintra e Teresa Santa Clara fizeram a escolha das palavras, pois, segundo o método Paulo Freire, para aprender a escrever bastam 23 palavras. (CORDEIRO, 2012, p. 86).

A alfabetização foi estruturada seguindo o método ensaiado no nordeste brasileiro por Paulo Freire e as palavras-chave foram adaptadas do ponto de vista linguístico, tendo em conta o contexto específico português e a sua ligação a um conteúdo ideológico que possibilitava, simultaneamente, a alfabetização e a conscientização.

O enfoque dado ao método de Paulo Freire permitia, deste modo, promover a alfabetização de forma bem diferenciada dos modelos escolares tradicionais, inaugurando uma forma distinta do caminho convencional, valorizando as pessoas e as suas experiências de vida, apetrechando-as com competências de leitura e de escrita, mas também com uma dimensão reflexiva e crítica – afirmava-se que “a nossa vida pode ser transformada” e esta verdade assentava numa convicção inabalável. Na realidade, o fim

último deste projecto de alfabetização e desenvolvimento comunitário (considerando as múltiplas iniciativas que a ele estavam associadas em Portalegre, Coimbra e em outros centros do Graal) era a melhoria das condições de vida das populações, num processo de cuidar o seu presente e dar-lhe instrumentos para que eles próprios cuidassem do seu futuro.

Neste processo, as ideias de Freire eram fundamentais (FREIRE, 1996, 1975a, 1975). A ligação do movimento Graal a Paulo Freire traduziu-se no convite dirigido ao pedagogo brasileiro para vir a Portugal, em outubro de 1969, de forma a poder analisar o trabalho de conscientização dinamizado pelo movimento nas campanhas de alfabetização, como já anteriormente referido. Estando então a lecionar em Harvard, na “Graduate School of Education”, Freire foi convidado para assegurar um fim de semana sobre “Educação para a Libertação” no Centro Nacional do Graal, nos Estados Unidos da América. Foi aqui que recebeu o outro convite, a que não podia corresponder, por não ter passaporte para se deslocar a Portugal. Assim, não lhe foi possível “corresponder à amabilidade das militantes católicas portuguesas. Afirmou então constituir “para ele uma surpresa ser possível trabalhar ‘sossegadamente’ em Portugal com este método” (PINTASILGO, 1998, p. 9). No *Prefácio* à obra de homenagem a Paulo Freire, que escreve logo a seguir ao falecimento do pedagogo brasileiro, Maria de Lurdes Pintasilgo recorda o episódio em que Paulo Freire toma conhecimento do processo de alfabetização que o Movimento Graal desenvolvia em Portugal, recebendo as cartas que lhe são enviadas por alfabetizandos de Portalegre e que mobilizámos para o início deste texto. Pintasilgo sublinha a reação de surpresa e as palavras de Freire - estas expressam a sua alegria e a emoção que sentiu por esse processo de alfabetização e pelo interesse dos alfabetizandos portugueses em contactá-lo. Duas décadas depois é Freire que apresenta desta forma esse episódio:

Me escreviam para me expressar seu agradecimento pelo que eu havia feito em favor deles, para falar de sua amizade a mim e para me convidar (...) a ir lá, visitá-los, abraçá-los, ouvir deles palavras de querer bem.

Uma jovem americana fora a portadora das mensagens e de mais uma flâmula que fizeram e com que me presentearam. Os dizeres inscritos merecem aliás uma reflexão: 'Há pessoas que fazem nascer flores onde não se pensava que fosse possível' (...)

Respondi a todos e a todas, que me escreveram, pequenas cartas em linguagem simples, jamais simplista e as encaminhei para o endereço de Maria de Lourdes Pintasilgo, anos depois primeira-ministra de Portugal e que, na época, liderava, ao lado de Tereza Santa Clara, o esforço de um grupo de excelentes gentes trabalhando em educação popular. A alfabetização naquela área rural de Coimbra era só um momento do que fazia, dedicada e competentemente a equipe do Graal, amorosa e lúcida. (FREIRE, 1992, p. 175).

No seu caminho entre Brasil e Portugal, o método Paulo Freire é de facto conduzido pela mão do movimento Graal, constituindo uma referência fundamental para o trabalho desenvolvido pelo movimento ao longo dos anos, tomando aspetos diversos, antes e depois do 25 de abril. A alfabetização e a ação cultural foram sistematicamente desenvolvidas junto das populações rurais e suburbanas, a partir dos temas geradores trabalhados previamente pelos especialistas acima indicados. Aos cursos de alfabetização iniciados em Portalegre, juntam-se os de Coimbra (ALCOFORADO; FERREIRA, 2017; KONING, 2017) e outros em diversos pontos do país, numa ação que se articulava ainda com a animação socio-cultural de grupos de mulheres de várias classes sociais “para descoberta e ação sobre a sua identidade e opressão específica” e “círculos bíblicos em que o acontecimento político de cada semana era o desafio para uma leitura do Evangelho segundo a teologia conciliar, já marcada pelos primeiros passos do que viria a ser a teologia da libertação.” (PINTASILGO, 1998, p.10).

Estas atividades de alfabetização do Graal nos anos sessenta e início da década de setenta também constituíram um fenómeno antecipatório das Campanhas de Alfabetização que se desenvolveram posteriormente, após a revolução de 25 de Abril de 1974. No Verão desse ano de 74, Lindley Cintra apoiou e dirigiu os cursos de formação dos alfabetizadores e elaborou o manual utilizado nas campanhas, intitulado *Resumo do método Paulo Freire e sua aplicação prática para Portugal*, tendo seleccionado as palavras geradoras (OLIVEIRA, 2004). Notável linguísta e professor universitário, Lindley Cintra mobilizou para este novo contexto a experiência adquirida nos cursos de alfabetização promovidos pelo movimento Graal, nos finais dos anos sessenta, no Alentejo e em Coimbra, em cujo processo de preparação também se tinha empenhado, em conjunto com os militantes do movimento católico e com outros ativistas deste tipo de intervenção.

Quando visitou Portugal em 1974, a convite do governo revolucionário, Paulo Freire surgiu acompanhado por Teresa Santa Clara Gomes numa entrevista (POLICARPO, 1974) e, posteriormente, referiu a sua agenda intensa de visitas à Universidade de Coimbra e às populações que tinham sido alfabetizadas pelo seu método. Como sublinha, foi “levado pelas mesmas moças amorosas e dedicadas, crentes em Deus e na necessidade de mudar o mundo em favor dos esfarrapados” que o haviam contactado e haviam desenvolvido o notável processo de alfabetização em condições muito adversas, sob o regime salazarista. As suas palavras, em 1992, sublinham principalmente como foi adequada, sensata, dedicada e verdadeiramente transformadora a alfabetização desenvolvida pelo Graal, exemplificando essa transformação com a ação discreta e firme dos camponeses contra uma tentativa de golpe fascista.

Visito Portugal a convite do novo governo a que se junta igualmente a Universidade, onde falo a professores e a estudantes. Visito Coimbra, sua

universidade e obviamente, levado pelas mesmas moças amorosas e dedicadas, crentes em Deus e na necessidade de mudar o mundo em favor dos esfarrapados, visito os camponeses e camponesas que me haviam escrito aquelas cartas de bem fraterno. Abracei-os e abracei-as carinhosamente. Nossos corpos como que “escreviam”, uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim. O meu a eles e a elas. Foi naquela manhã em Coimbra, no campo, que soube ter sido aquela pequena comunidade rural que, com umas poucas mais, deu total apoio ao governo revolucionário, num dos momentos de assanhamento da direita. Uma das mais idosas camponesas que se alfabetizara com as jovens do Graal, despertou numa certa madrugada e, discretamente, recolheu a propaganda fascista que havia sido distribuída durante a noite no seu povoado. O povoado inteiro se recusou a apoiar a manifestação direitista, para que fora convocado pelos panfletos... Não foi preciso fazer-se discurso sobre a luta de classes, que, na verdade, existe, durante o curso de alfabetização, para que ela e seus companheiros, na hora certa, percebessem a relação entre a leitura da palavra, a leitura do mundo e sobretudo a transformação do mundo... O trabalho das moças católicas tinha sido apenas sensato e feito nos limites da boa tática e não reacionários. (FREIRE, 1992, p. 175 -177).

Freire, Pintassilgo e o Graal estavam em sintonia quanto ao processo de alfabetização e à sua natureza transformadora. Paulo Freire, com as suas palavras e a autoridade decorrente do seu estatuto, validava o programa desenvolvido pelo Graal e demonstrava comungar do mesmo projeto. Deste modo, regeitava os que denegriam o movimento e a sua atividade de alfabetização, na tentativa de impor uma visão ideológica mais radical que pretendia, em pleno processo revolucionário, empurrar o Graal para o lado da direita no espectro político. Freire compreendeu de modo exemplar a essência da ação do Graal e de Maria de Lourdes Pintassilgo.

As diferentes experiências de alfabetização que se desenvolveram nos anos seguintes, quer durante o processo revolucionário (MOGARRO,

1990), quer na fase de normalização democrática que se lhe seguiu, e, também, posteriormente, no âmbito das políticas de educação de adultos implementadas em Portugal, reclamaram-se sempre do método de Paulo Freire e nele se sustentaram em grande parte. Este método constituiu a referência incontornável, mas as diferentes iniciativas fizeram interpretações e adaptações próprias do método freireano (PINTASSILGO; MOGARRO, 2009), muito em função dos seus referenciais ideológicos e políticos. Não se pode ignorar a plasticidade do método e as diferentes interpretações e adaptações que foram feitas do mesmo. No entanto, importa-nos sobretudo realçar a leitura que Maria de Lourdes Pintasilgo fez deste processo, à luz do seu entendimento da pedagogia freireana:

Depois do 25 de Abril, muitas iniciativas houve inspiradas no pensamento de Paulo Freire. No entanto, julgo poder afirmar que se deu, algumas vezes, em Portugal, o que sou tentada a chamar uma deriva do processo de conscientização.

Por um lado, a prática sócio-cultural segundo Paulo Freire foi em alguns casos prejudicada pela carga ideológica primária de acções conduzidas segundo objetivos predeterminados. Enquanto Paulo Freire interrogava, os manuais ideológicos davam respostas feitas. Enquanto Paulo Freire desafiava, os manuais ideológicos dogmatizavam.

Por outro lado, a apropriação da “conscientização” pelas instituições do saber, se legitimou o pensamento de Paulo Freire enquanto *teoria da transformação sócio-cultural da sociedade e da emergência do sujeito no conhecimento feito acto criador*, também – como aconteceu, de resto, nas últimas décadas em outros domínios do saber – contribuiu para desligar a teoria da prática, o saber holístico do corpus científico especializado” (PINTASSILGO, 1998, p. 10, grifo nosso).

O feliz encontro entre Maria de Lourdes Pintasilgo e Paulo Freire não se fez apenas em torno do método de alfabetização, mas, mais do que isso, construiu-se na convergência de dois pensamentos reflexivos e críticos,

que fizeram da conscientização um valor fundamental da sua filosofia e das propostas de pensamento e ação, no sentido de uma verdadeira praxis. É nesta linha que se situam alguns dos elementos fundamentais que Pintasilgo destaca na homenagem a Paulo Freire, em 1998. Para ambos, realça-se a valorização do diálogo em permanência, pois “para saber, para conhecer, para agir e intervir, é preciso perguntar” e a pergunta transporta “consigo a apetência, se não a intuição da resposta”, num processo aberto de aprendizagem em que o diálogo potência o “conhecimento através do que se passa entre dois interlocutores” (p. 10). Por seu lado, Maria de Lourdes Pintasilgo realça também o lugar de Freire como um dos primeiros pensadores “a dar voz á complexidade – princípio orientador da auto-organização dos sistemas – enquanto raiz da relação teoria/prática” (1998, p. 11), situando essa complexidade ao nível mais elevado, o nível do ser humano, e inserindo-a num processo de conscientização.

É na procura da conscientização que o encontro entre Maria de Lourdes Pintasilgo e Paulo Feire se aprofunda, não só em torno do método de alfabetização freireano que o Graal introduziu em Portugal, mas principalmente num movimento correlato, profundo, de demanda e emergência da consciência crítica dos sujeitos – de cada sujeito que se encontra no espelho dos outros sujeitos.

Conclusão

Paulo Feire deslumbrou Maria de Lourdes Pintasilgo. Por sua vez, ela, que habitou este mundo e quis cuidar dele e das pessoas que com ela o partilhavam, em diferentes geografias, em variados estratos socioeconómicos e mobilizando as potencialidades de instituições nacionais e internacionais, fez da filosofia freireana uma arma poderosa da sua ação social e política. O Graal de Pintasilgo, movimento católico que quis educar e educou as mulheres, promovendo atividades para a sua autonomização

económica e social, mas também as ensinou a ler e a escrever segundo um método pioneiro (à época, nos anos 60/70) de alfabetização, deu corpo a esse processo de conscientização de raiz freireana. Movimento de mulheres, o Graal envolveu os homens nas suas atividades e com todos refletiu sobre os problemas do mundo, estabelecendo uma agenda de discussão e reflexão sobre situações dilemáticas, no sentido de desenvolver o pensamento crítico. É na procura da conscientização que o encontro entre Maria de Lourdes Pintasilgo e a obra de Paulo Freire se constrói, não só em torno do método de alfabetização freireano que o Graal introduziu de forma pioneira em Portugal, mas principalmente num movimento correlato, profundo, de demanda e emergência da consciência crítica dos sujeitos.

Referências

- ALCOFORADO, L.; FERREIRA, S. M. (2017). Paulo Freire na Universidade de Coimbra: memórias e significações de um tempo de fé e ação. In ALCOFORADO, L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. **Diálogos Freireanos: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 11-29.
- CAVALCANTI, M. S. F. **Educação e cidadania** - Paulo Freire, o Movimento Graal e as políticas sociais em Portugal (1970/1974). 2017, 89 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.
- CORDEIRO, C. J. C. P. **Na Demanda do Graal em Portalegre: o sentido educativo e social do Projecto Promoção Humana e Evangelização desenvolvido na década de sessenta e setenta do século XX em Portalegre**. 2012, 125 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, 2012.
- FREIRE, P. **Educação Política e Conscientização**. Lisboa: Livraria Sá da Costa/Instituto de Acção Cultural (IDAC), 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975a.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GRAAL. **Graal – Projecto de Promoção Humana e Evangelização**. Separata da Igreja e Missão. n.º 34, 1968.

GRAAL. **Graal 25 Anos de História**. Lisboa: Edições Graal, 1983.

KONING, Marijke. Para uma educação inspirada por Paulo Freire: das tarefas infinitas. In ALCOFORADO, L.; BARBOSA, M. R.; BARRETO, D. A. B. **Diálogos Freireanos**: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 75-95.

MOGARRO, M. J. Alfabetizar, em 1976. **Aprender - Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre**, n.º 12, p. 73-75, 1990.

OLIVEIRA, L. T. **Estudantes e Povo na Revolução**: o serviço cívico estudantil (1974-1977). Lisboa: Celta Editora, 2004.

PINTASILGO, M. L. Prefácio. In APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (orgs). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998, p. 9-14.

PINTASILGO, M. L. **Comunicação para o Simpósio Paulo Freire**, Lisboa, 12 de março de 1998. Acessível em: <<http://www.arquivopintasilgo.pt/arquivopintasilgo/Site/default.aspx>>

PINTASSILGO, J.; MOGARRO, M. J. Educação, cidadania e alfabetização em contexto revolucionário. In SANCHES, M. F. C. (Org.). **A escola como espaço social**: leituras e olhares de professores e alunos. Porto: Porto Editora, 2009, p. 51-68.

POLICARPO, H. Encontro com Paulo Freire: A educação é um acto eminentemente político.

Jornal «O Comércio do Porto», de 18 de outubro de 1974.

TAVARES, T.; BUGALHO, M. L. T. O GRAAL em Portalegre, 2018. Disponível em:

<https://animussemper.blogs.sapo.pt/o-graal-em-portalegre-218019>.

Lendo a Lida: as mulheres do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a pedagogia de Paulo Freire

Elisiani Vitória Tiepolo

Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) comemorou, em 2020, 36 anos, estando organizado em 24 estados, nas cinco regiões do país; possui cerca de 350 mil famílias assentadas, mais de 70 mil famílias acampadas lutando pela terra. São cerca de duas mil escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, onde estudam cerca de 160 mil crianças e adolescentes (BRASIL DE FATO, 2020).

Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Nesses núcleos, são escolhidos os coordenadores e as coordenadoras e essa mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Em todas as instâncias de decisão o Movimento procura garantir a participação das mulheres, e nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito ao voto: adultos, jovens, homens e mulheres. Da mesma forma, isso acontece nas instâncias nacionais (MST, 2019). Essa participação das mulheres é fruto de muita luta e uma das conquistas do MST. É fruto, também, de muita lida, do verbo “lidar”: enfrentar, lutar, conviver, operar; é fruto de muita lida, do substantivo “labuta”: trabalho. É fruto, de uma ação-lida, do verbo “ler”: estudar. Ou seja, é fruto de uma práxis, uma ação “ao mesmo tempo, fundamentada em uma produção mental, teórica e linguística, emocional e afetiva” (TIBURI, 2021, p. 11). Na própria bandeira do MST já está simbolizada a presença da trabalhadora e do trabalhador camponeses na luta

pela Reforma Agrária, que é feita não apenas por mulheres e homens, mas por todas e todos, incluindo as crianças e adolescentes, organizados como os-as Sem-Terrinh¹.

As mulheres tiveram participação importante já no Primeiro Congresso Nacional (1984); porém, com maior protagonismo, no ano seguinte, quando se realizou o Primeiro Encontro Nacional de Mulheres do MST, que marca a primeira experiência de organização oficial das mulheres no MST. Nesse Primeiro Encontro, participaram 35 lideranças femininas, de 16 estados, que trocaram experiências e se uniram na luta por direitos e pela participação das mulheres nos sindicatos, movimentos populares e partidos políticos. Em 1986, originou-se a Comissão Nacional de Mulheres, que levou à criação de grupos de mulheres nos assentamentos e acampamentos, assim como a criação de comissões estaduais de mulheres, que deveriam ser apoiadas pelas lideranças do Movimento. É importante destacar que a experiência das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base (CEB) e na Comissão Pastoral da Terra (CPT) teve um papel essencial nessas primeiras organizações. De acordo com Maria Izabel Grein²:

A Igreja Luterana, esses pastores que eu conheci, eles são muitos vinculados à Educação Popular em defesa de Paulo Freire. Então, essa coisa de escola, isso eu não cheguei a experimentar, porque nós fazíamos essa luta por escola e tudo, mas, a formação popular, essa coisa da mulher, o empoderamento da mulher, eles não falaram com essas palavras, mas o trabalho que eles faziam, nossa, era com os homens e as mulheres; eles vinham pro debate, eles

¹ As mobilizações infantis no MST iniciaram em 1994, sendo que a primeira ocorreu em Porto Alegre (RS), no mês de outubro. Há ainda outros meios e espaços de formação da infância Sem Terra, como as Cirandas Infantis, inauguradas em 1997, com a realização do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA). Em julho de 2018, o MST realizou, em Brasília, o 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha, contando com a presença de mais de 1.200 crianças e 300 educadores, vindos de 24 estados brasileiros em que o MST está organizado. (BRASIL DE FATO, 2020)

² Especialista em Educação do Campo e membro do Setor de Educação do MST.

ajudavam a gente a discutir. Eles estavam lá na formação para liderança, eles estavam sempre presente, dando formação política, ajudando a pessoa se descobrir no local, espaço. Os fiéis tinham um carinho todo especial por quem era pastor luterano. Eles tinham a formação deles com os luteranos, sempre, sempre, sempre. Tudo isso não é um discurso religioso simplesmente. É esse discurso de engajamento das pessoas na vida. Isso, desde a produção agrícola.³

Foram as mulheres que, no acampamento da Encruzilhada Natalino⁴, uma das primeiras grandes ocupações de terra, na década de 1980, no Rio Grande do Sul, onde mais de 600 famílias (aproximadamente 3000 pessoas) se organizaram em apenas um mês, deram início ao importante trabalho de alfabetização de jovens e adultos que até hoje é realizado pelo MST, em grandes campanhas nacionais e internacionais de alfabetização, na maioria das vezes assumidas por mulheres educadoras.⁵

Dentre vários eventos regionais e nacionais, destacam-se, em 1987, o Primeiro Encontro Regional de Mulheres da Roça, com a participação de cerca de 3.500 mulheres e, já em 1988, o MST publicou um Caderno de Formação com importantes reflexões sobre a condição da mulher na sociedade, descrevendo a posição imposta às mulheres nas diferentes sociedades, com o objetivo de “despertar sua atenção para questões que

³ Entrevista concedida à autora em setembro de 2017.

⁴ Localizada num entroncamento rodoviário onde circulam ônibus e veículos, em direção às quatro maiores cidades da região (Passo Fundo, Sarandi, Carazinho e Ronda Alta), que liga o Rio Grande do Sul à Santa Catarina e se encontrava próxima de vários assentamentos de trabalhadores Sem Terra, como o assentamento Macali. Foi o primeiro acampamento em que as barracas de lona das famílias acampadas foram instaladas na margem da estrada. Até aquele momento os acampamentos eram montados em fazendas ou estradas, distantes dos centros urbanos e de difícil acesso. Após uma organização provisória, entre dezembro de 1980 e fevereiro de 1981, o acampamento evoluiu para uma organização social estruturada. Entre abril e julho, do mesmo ano, os camponeses e seus apoiadores criaram processos decisórios coletivos, com diversas instâncias de consulta, bem como, realizaram atividades de formação, criando uma identidade coletiva entre os acampados. Em setembro de 1983 o governo do Rio Grande do Sul desapropriou cerca de 1.870 hectares de terras nos municípios de Cruz Alta, Palmeira das Missões e Ronda Alta. Ali as famílias do antigo Acampamento Natalino foram assentadas. Após mais de mil dias de resistência e luta, os Sem Terra conquistaram um lote de terra para produzir e alimentar suas famílias (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014b).

⁵ O MST atua na alfabetização de jovens e adultos no Brasil todo, em campanhas em suas próprias áreas, mas também em parceria com municípios e estados, especialmente em Campanhas de Alfabetização a partir da experiência com o método cubano *Sim, Eu Posso!*, e, mais recentemente, na Zâmbia, com um método nascido dessas experiências chamado *Falar, Ler e Escrever as palavras e o Mundo*. (MST, 2017)

interessam à mulher e a toda classe trabalhadora” (MST, 1988, p.3). Em 1988, também, aconteceu o II Encontro Nacional de Mulheres, dando mais força para a discussão sobre a importância da organização das mulheres. Em 1996, outro documento importante foi produzido pelo MST: a Cartilha “A questão da Mulher”, dedicada à Margarida Alves⁶, que trouxe o plano de trabalho e encaminhamentos do I Encontro Nacional das Mulheres Militantes do MST, que aconteceu neste mesmo ano. Nesse Encontro, foi discutida a construção histórica da dominação de gênero e como essa dominação se manifesta internamente no MST. O II Encontro Nacional de Mulheres do MST aconteceu em 1997 e intensificou o debate de gênero, sendo que, em 1999, instalou-se o Coletivo Nacional de Gênero, composto por homens e mulheres (DEERE, 2004). Em 2000, aconteceu o I Acampamento Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais, em Brasília, quando cerca de 3000 mulheres de todo país se reuniram para discutir a importância da mulher trabalhadora rural nas lutas sociais. Em 2001, a mulher passou a ter o direito de ter o título da terra em seu nome, e, se vive junto com um companheiro, o título pode sair no nome de ambos, mesmo que não existam documentos que comprovem casamento. No caso de mulheres maiores de idade, solteiras, viúvas ou divorciadas, elas podem ter o título da terra apenas em seu nome. Esses direitos se estendem aos financiamentos do Programa Nacional de Apoio para a Agricultura Familiar (Pronaf) e a todos os créditos oferecidos pelo Incra nos assentamentos, o que dá às mulheres camponesas do MST autonomia para gerir seu lote. Ainda em 2001, um número aproximado de 24 mil mulheres participaram da Mobilização Nacional de Mulheres Trabalhadoras, que promoveu ações

6 Margarida Alves foi assassinada em 12 de agosto de 1983. Ela foi presidenta do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, na Paraíba. Três meses antes de morrer, em um discurso de comemoração pelo 1º de maio (Dia do Trabalhador), ela disse: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome”. Seu legado inspira a luta das mulheres trabalhadoras rurais e dá nome a “Marcha das Margaridas”, evento promovido em nível nacional a cada quatro anos pela Contag, MST e outros movimentos. A 6ª edição, em 2019, contou com a participação inédita de delegações de 27 países, além de representantes de todas as unidades federativas do Brasil, a Marcha das Mulheres Indígenas.

em todos os estados do país. As mulheres protestaram contra o modelo agrícola e agrário e fizeram reivindicações específicas, especialmente sobre saúde e previdência para as trabalhadoras rurais.

No início da década de 1990, foi publicado o Caderno de Formação nº 2, intitulado “Mulher Sem Terra” (MST, 1990). Trata-se de uma publicação de responsabilidade do Coletivo Nacional de Gênero do MST e representa a construção coletiva de um processo de 15 anos de luta pelo fortalecimento da participação das mulheres; nele consta a orientação para realização de encontros que serviriam para reflexão da condição da mulher na sociedade e no MST. No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o espaço organizativo das mulheres ganhou mais de visibilidade com a sua consolidação no debate sobre gênero no Movimento e pela entrada de novos temas, como Agroecologia e biodiversidade.

Em agosto de 2012, o Jornal Sem Terra (MST, 2012) divulgou uma edição com o relato das mobilizações das mulheres na Cúpula dos Povos, organizada pela Marcha Mundial de Mulheres. As mulheres exigiram o fim da violência, a legalização do aborto, condições justas de trabalho e salário e o fim do modelo capitalista. A pauta da legalização do aborto foi uma novidade e um passo importante, tendo em vista a forte influência dos setores progressistas da Igreja Católica e dos Luteranos, no início da organização do MST; para isso, foi essencial a aproximação do MST com outros movimentos sociais de mulheres rurais e de movimentos feministas, além do acesso a universidades e outros espaços de formação. Outra influência importante nessa abertura para novas referências foi a rede de mulheres do campo, da floresta e das águas que constroem a Marcha das Margaridas, com a adesão das mulheres urbanas para a luta anticapitalista e antipatriarcal.

Há que se destacar, nesse percurso de lida e de luta, que, se, no início do Movimento a participação das mulheres era motivada pelo

pertencimento em uma categoria social e política, ser sem-terra, os eventos, encontros e congressos, grupos de estudo foram não só estimulando a participação das mulheres na luta pela Reforma Agrária, mas para a compreensão de que a luta também passa pela conquista de direitos da própria mulher dentro do Movimento. Nesse processo, a pedagogia de Paulo Freire, que fundamentada a práxis do MST, foi fundamental para a conscientização das mulheres, assim como a conquista da formação acadêmica, especialmente através dos cursos superiores ofertados pelo Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA). Essa conquista por educação, iniciada lá na Encruzilhada Natalino, pelas mulheres, se tornou indissociável da conquista da terra, sendo que, para o MST, é necessário *romper com as cercas do latifúndio e da educação*. Segundo Edgar Kolling, dirigente nacional do MST:

[...] a educação está inserida nessa dinâmica de luta pela terra. A educação escolar no MST nasce fora da escola, e foram as próprias crianças e que a colocaram na agenda do Movimento. Ela apareceu antes mesmo da fundação do MST. A EJA também. Mas o MST nunca teve medo da escola. As famílias queriam escola pública e desde 1983 já havia escola nos assentamentos do RS e Espírito Santo. Mais uma vez a escola entrou na agenda do MST pela necessidade dos Sem Terra, e o MST teve que inventar os caminhos para a educação escolar. Foi por pressão da comissão nacional dos assentados que se articulou o primeiro seminário em julho 1987, em São Mateus, Espírito Santo. Foi por pressão das professoras dos assentamentos que o seminário aconteceu, com umas 20, 30 pessoas. E esse Seminário foi pautado pela pedagogia de Paulo Freire, pois a discussão girou em torno de uma escola diferente, que não fosse bancária, que dialogasse com a comunidade e a atualidade, com o trabalho, baseada na cooperação, no coletivo, na formação de militantes. O conjunto do Movimento esperava da educação o fortalecimento para a luta.⁷

⁷ Gravação da autora durante o Seminário “O legado de Paulo Freire”, organizado nacionalmente pelo MST. O encontro aconteceu no Centro de Formação Paulo Freire, em Caruaru, região Agreste de Pernambuco, de 18 a 22 de

No MST, a Pedagogia de Paulo Freire fundamenta as ações e os princípios organizativos do Movimento: a direção coletiva, a divisão de tarefas, a disciplina, o profissionalismo, o estudo, o planejamento, a crítica e auto-crítica, o fazer com o povo, a autossustentação, a formação política, o trabalho de base, a humildade, a solidariedade. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser, que o Movimento intencionaliza as suas práticas educativas, ao mesmo tempo em que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava perdida. (CALDART, 2004, p. 199) E é a pedagogia freireana que baseia a educação informal e formal no Movimento. Isso porque a educação precisa ser o enfrentamento de classes de interesses antagônicos pela terra: de um lado, a defesa do individualismo gerado pela concorrência por adquirir mercadorias, a competição e a meritocracia; de outro, a defesa da igualdade social, do coletivo e da solidariedade, onde a mercadoria não seria mais alienante, não mais objeto de consumo e venda, mas ela própria o fruto do trabalho humano. Nesse segundo sentido:

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimentos, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é muito mais do que isto, despertar no educando novo modo de pensar e sentir a existência, em face das condições nacionais com que se defronta; é dar-lhe a consciência de sua constante relação a um país que precisa de seu trabalho pessoal para modificar o estado de atraso; fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um

novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade.” (PINTO, 1960, p. 23).

Ou seja, na perspectiva da luta de classes, há sempre uma intenção na educação, um conceito prévio de ser humano, estabelecido em determinado tempo, espaço e situação social. Por isso, a posição e os interesses de quem comanda o processo educacional determinam suas finalidades. Nesse sentido, é estratégico que o próprio Movimento lute interna e externamente no campo da educação; além disso, a própria luta que educa e conscientiza, pois leva à tomada de consciência de como funciona a opressão e a alienação. Esse processo é longo, pois significa desalojar os mitos criados pelo colonialismo e que habitam oprimidos e opressores, como, por exemplo, de que o povo é incapaz e ignorante (MEMMI, 2007). Além disso, não podemos desconsiderar que o brutal e longuíssimo período de escravidão moldou a família, a economia, a política e a justiça brasileira, refletindo-se até hoje nas diferentes formas de preconceito em relação às classes populares. Segundo Souza:

A enorme estigmatização do preconceito escravocrata, que no nosso caso foi amplo e contava com o apoio de todas as classes acima dos abandonados, tende a se introjetar na própria vítima. Aos escravos e seus descendentes foi deixado o achaque, o deboche cotidiano, a piada suja, a provocação tolerada e incentivada por todos, as agressões e até os assassinatos impunes. (...) É esse o berço dessa classe abandonada e odiada. Uma classe só tolerada para exercer os serviços mais penosos, sujos e perigosos, a baixo preço, para o conforto e para o uso do tempo poupado em atividades produtivas pela classe média e alta. Mas não apenas isso. Como essa tragédia diária é literalmente invisível e naturalizada como a coisa mais normal do mundo, o próprio pobre acredita na sua maldição eterna. O pobre e excluído, ao concluir a escola como analfabeto funcional, como tantos entre nós, se sente culpado pelo próprio fracasso e tão burro e preguiçoso como os privilegiados, que receberam tudo ‘de mão beijada’ desde o berço, costumam percebê-lo. O círculo da dominação se fecha

quando a própria vítima do preconceito e do abandono social se culpa por seu destino, que foi preparado secularmente por seus algozes. (SOUZA, 2017, p. 66-67).

O Movimento, então, trabalha educativamente para que a assimilação seja superada, e o camponês e a camponesa compreendam que sua condição de oprimidos só será superada se o próprio sistema baseado no latifúndio for destruído. A luta é coletiva e o-a sem-terra passa a ter a identidade Sem Terra. E, dentre as lutas internas, o MST luta contra o machismo estrutural.

Partindo da premissa de que os diversos níveis de consciência são historicamente construídos, o trabalho educativo do MST vai em direção da superação da consciência intransitiva, na qual a capacidade de apreensão da realidade é uma interpretação mágica, pela qual as pessoas não conseguem discernir a causalidade dos fatos, o que acaba levando a um “quase compromisso do homem com sua existência” (FREIRE, 1981, p. 68), em direção à transitividade crítica, a consciência fundamentada na criatividade, na reflexão e na ação sobre a realidade, promovendo a transformação criadora (FREIRE, 1981).

Mudar esse estado da consciência é o eixo central da pedagogia do MST, sendo a conscientização o objetivo principal da ação cultural para a liberdade: “A ação cultural e a revolução cultural constituem, em diferentes momentos, os modos apropriados para esta expulsão (do resíduo cultural interiorizado)” (FREIRE, 1980, p. 89) e “Todo projeto revolucionário é ação cultural e se converte em revolução cultural” (FREIRE, 1980, p. 90). Ainda segundo Paulo Freire:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo,

a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1980, p. 26).

No livro *Conscientização: teoria e prática da libertação*, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, organizado pelo INODEP (Institut Oecuménique au Service Du Développement des Peuples) e publicado pela primeira vez no Brasil em 1970, Freire apresenta como se originou a categoria conscientização nos seus escritos. De acordo com ele, essa categoria foi criada em conjunto com uma equipe de professores do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), em 1964. Ele estava convencido de que a educação como prática da liberdade só ocorreria a partir de um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade – a tomada de consciência. Para Freire, a conscientização é a superação de uma atitude mágica frente à realidade, a afirmação da capacidade criadora do ser humano, que atua sobre a realidade, não por sua mera apreensão espontânea, mas porque “A realidade se dá como objeto cognoscível na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, 26). É fruto da relação consciência-mundo, um processo contínuo e interminável de tomar posse da realidade, de “examinar e criticar os atos diários que se cumprem por rotina” (FREIRE, 1980, p. 35). Assim, a conscientização é muito mais do que tomar consciência das situações-limite, mas exige um comprometimento com a materialização do inédito-viável, o que só é possível por meio da educação libertadora.

Nesse processo, o diálogo é essencial. Porém, para que ele se re-estabeleça, o Movimento faz todo um trabalho de construção coletiva, em que as vozes silenciadas pelas diferentes formas de opressão foram sendo silenciadas. No caso dos grupos de mulheres, esse silenciamento fica mais

evidenciado, pois além do silenciamento de classe há o silenciamento de gênero. Um fato relatado por Maria Izabel Grein pode ilustrar essa situação. Segundo ela, nos encontros de mulheres do MST, todas são encorajadas a falar, a contar suas histórias. Em um desses encontros, uma delas, que se manteve calada quase todo o encontro, resolveu ir à frente e pediu para falar. Acolhida pelas demais, recitou a quadrinha “Batatinha quando nasce...”, e, conforme ia recitando, conta Izabel, seu semblante ia ganhando vida, até que ao final ela deu uma gostosa risada, sendo aplaudida pelo grupo. Nesse momento, pode-se afirmar que essa mulher sentiu-se ouvida, reconhecida e capaz de dizer a sua palavra. Aquela quadrinha da infância a ajudou a resgatar sua identidade por meio da palavra viva, que é:

[...] diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. (FREIRE, 2014a, p. 28).

Assim, no MST, a linguagem é espaço de mobilização, de luta e de transformação. Por isso, valoriza-se o conhecimento construído da prática social mediada pela linguagem oral. Ao garantir a palavra a todas, ao revalorizar a palavra oral, desfaz-se a visão elitista que reforça que quem domina a escrita é mais bem preparado do que quem domina a fala, o que se faz em instrumento de silenciamento e poder. Faundez chama a atenção sobre a necessidade de se combater essa forma de dominação:

[...] é muito difícil desfazer-se do hábito de dominação, tanto para os que o praticam quanto para aqueles que o sofrem. Uns e outros são ‘apanhados’ por um hábito que praticam e aceitam inconscientemente. Uma tomada de consciência desse modo de agir e se relacionar com os outros não é suficiente. É necessário, para instaurar um novo modo de relações, um questionamento

constante, e não apenas em nível da teoria, mas da própria prática. Desfazer-se dessa prática de dominação não é difícil apenas para os animadores populares, mas também para os próprios dirigentes. Ela entrava a marcha progressiva do povo em direção à participação progressiva de todos os seus elementos. (FAUNDEZ, 1989, p. 32)

Na relação estrutural, rígida e vertical, onde não há lugar para o diálogo, historicamente sofrem a opressão e são silenciadas em espaços públicos e privados como mulheres e como camponesas. Para a mulher, um duplo silenciamento de experiência dialógica, de experiência de participação política, “sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer (FREIRE, 1983, p. 48)”.

Submetidas a esse antidiálogo, muitas mulheres camponesas chegam ao MST tomadas pelo mutismo, pelo silêncio subserviente. Porém, um silêncio também de resistência, não de mera passividade. No Movimento, por meio de processos dialógicos que possibilitam a conscientização, as mulheres passam a tomar a palavra e os espaços que o colonialismo, o capitalismo, o patriarcado lhes roubaram, rompendo com as barreiras do silenciamento; para isso, estudam, trabalham e lutam para romper com qualquer tipo de cerca que as impeça de descobrir como melhor produzir a vida nas casas, nos lotes, nos campos, nos quintais, nas cozinhas, nas agroindústrias, nas escolas, na saúde, nos espaços de decisão política, nas ruas⁸, na vanguarda da defesa dos bens comuns, das terras, das florestas, das águas, de todas as formas de vida, do *bem viver*, identificando o que “o que é realmente importante e necessário, tendo à mão o mapa com as trilhas que não convém percorrer” (ACOSTA, 2016, p. 23).

⁸ Essa luta tem gerado muita violência contra as mulheres. Em 2019, segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), aconteceram 1.833 conflitos, 23% a mais do que no anterior e a maior quantidade dos últimos 15 anos. O número representa cinco conflitos a cada dia. 102 mulheres do campo sofreram algum tipo de violência. Das mortes, 28 foram por conflitos de terra, três relacionados a questões trabalhista e uma à água. Das 32 mortas, nove eram indígenas, sendo sete lideranças. E sete eram sem-terra (três lideranças). (REDEBRASILATUAL, 2020)

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Elefante, 2016.
- BRASIL DE FATO, 2020. **Sem terrinha em movimento**: cultivando a vida <https://www.brasildefatog.com.br/2020/10/16/sem-terrinha-em-movimento-cultivando-a-vida>. Acesso 20 março 2021.
- CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Pedagogia do movimento sem-terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.
- DEERE, C.D. **Direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na reforma agrária brasileira**. R. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 175-204, jan.-abr./2004.
- FAUNDEZ, Antônio. **Oralidade e escrita**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A terra e sua função social**. 2019. Disponível em: <http://www.mst.org.br/nossa-historia/88-93>. Acesso em: 12 maio. 2021.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A questão da mulher no MST**. São Paulo: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Caderno de Formação nº 15: a mulher nas diferentes sociedades.** São Paulo: MST, 1996.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A luta do acompanhamento encruzilhada natalino.** 2014. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2014/06/18/a-luta-do-acampamento-encruzilhada-natalino.html> Acesso em: 3 maio. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Método cubano pretende zerar o analfabetismo em 11 áreas do MST.** 2017. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/01/23/metodo-cubano-de-alfabetizacao-pretende-zerar-o-analfabetismo-em-11-areas-do-mst-na-bahia.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Jornal Sem Terra**, 2102. <https://mst.org.br/jornal-sem-terra/> Acesso em: 20 mar. 2021.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/wp-content/uploads/2013/10/facsimile.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

REDE BRASIL ATUAL, 2020. **Violência cresce no campo em 2019.** <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2020/04/violencia-cresce-no-campo-em-2019-com-um-conflito-a-cada-cinco-dias-e-32-assassinatos/> Acesso 14junh.2021.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato.** Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TIBURI, Marcia. **Complexo de vira-lata: análise da humilhação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2021.

Ressonâncias freireanas: duas experiências de conscientização de si e do outro(as) pela educação

*Evelyn de Almeida Orlando
Peri Mesquida*

Introdução

Este texto nasceu da necessidade de pensarmos Paulo Freire para além de si, mas em suas ressonâncias, em seus efeitos. Neste ano em que comemoramos o centenário desse pedagogo que ainda hoje se mantém basilar e inspirador sobretudo no que tange às dimensões políticas e sociais da educação, nos interessa refletir sobre as inspirações que provocou e provoca nas experiências diversas na direção da conscientização da sociedade pela educação.

Consideramos, de forma privilegiada, duas interlocutoras que, em diferentes tempos, conviveram com o educador, aprendendo e partilhando princípios que orientaram muitas de suas ações nas diferentes frentes que assumiram: Rosiska Darcy de Oliveira e Ana Mae Barbosa.

Do ponto de vista teórico, dialogamos mais de perto com a obra *Educação e conscientização* e com a noção da “importância do ato de ler” porque compreendemos que a conscientização está implícita na leitura de si e do mundo, ato que, quanto mais praticado, reforça a conscientização como ato político. É uma prática circular que se retroalimenta e que permite que homens e mulheres experimentem um repensar constante de suas utopias, seus lugares e formas de intervir no mundo em que vivem.

A potência do conceito de “conscientização, como Paulo Freire reconhece, chamou-lhe a atenção por um grupo de intelectuais do Instituto

Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, mais especificamente Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos e está relacionado a um ato de “conhecimento”, mas também a um devir e a um ser/estar no mundo de forma comprometida. É o comprometimento que, para o educar, configura a práxis como uma unidade indissolúvel entre a ação e a reflexão sobre o mundo. Ou seja,

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece... (FREIRE, p. 15).

A escolha por duas mulheres não foi sem propósito. Nos interessa chamar a atenção para a presença dessas mulheres nas elaborações intelectuais e na produção de conhecimento no campo da Educação. Entre saberes e fazeres, essas mulheres se constituíram como intelectuais assumindo a educação como um modo de intervenção política pela emancipação de homens e mulheres alijados de seus direitos. O reconhecimento das mulheres como intelectuais é, ainda, uma tarefa em construção mesmo no campo da educação popular e nos movimentos considerados progressistas ou de esquerda. Tradicionalmente, as mulheres têm sido vistas, compreendidas e estudadas (quando o são) como mediadoras do saber, construtoras (no sentido prático) da educação. Mas elas foram além. Conscientes e comprometidas com o papel que assumiram, ousaram pensar, elaborar, propor, realizar e interpretar o mundo da educação e, por ele, a sociedade brasileira. Os encontros com Paulo Freire

estimularam, como elas próprias disseram, essa consciência e, consequentemente, a ocupação desse lugar que é, antes de tudo, político.

Não entendemos ser possível pensar o processo educativo voltado apenas para outro(a), para o(a) estudante. Ele passa, em primeiro lugar, pelo próprio educador(a) que se reconstrói nesse processo, cotidianamente, na direção de uma utopia que se renova a cada avanço como uma exigência de reinvenção da vida e das relações humanas. Sobre essa dimensão, Paulo Freire, explica:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 1989, p. 15, 16).

Nesse movimento, a consciência de que esse processo possui uma natureza política e que não é possível pensar a educação desassociada da noção de poder, foi o que moveu essas duas mulheres. Rosiska, juntamente com um grupo de mulheres e por meio do Instituto de Ação Cultural - IDAC, desenvolveu projetos que conscientização de mulheres; Ana Mae Barbosa vem protagonizando a luta pelo direito dos estudantes à experiência estética e à Arte, por meio da Educação, Ambas, inspiradas por Freire de modos distintos, demarcam um espaço no campo intelectual e educacional brasileiro e fazem ecoar os pressupostos freireanos em diferentes experiências de formação.

Rosiska Darcy de Oliveira

O que mais custa a um homem saber, de maneira clara, é a sua própria vida, tal como está feita por tradição e rotina dos atos inconscientes. Para vencer a tradição e a rotina, o melhor procedimento prático não se encontra nas ideias e conhecimentos exteriores e distantes, mas no questionamento da tradição por aqueles que se conformam com ela, no questionamento da rotina em que vivem. (FREIRE apud UM AMIGO DE PEGUY, 1979, p. 19).

Não obstante a linguagem utilizada no masculino, o que não vamos discutir neste texto, pois já foi discutido em outros trabalhos¹, a potência deste pensamento pode ser estendida às mulheres que dialogaram com Paulo Freire, reconhecendo nele uma inspiração provocativa para romper com opressões de gênero que, ao longo da história, vêm circunscrevendo as mulheres em um não-lugar, seja na vida pessoal, social ou política.

Foi essa leitura que a então jornalista e advogada carioca Rosiska Darcy de Oliveira fez, na ocasião de seu exílio na Suíça, quando encontrou com Paulo Freire e passou a conviver e trabalhar com ele no Instituto de Ação Cultural que fundaram naquele país. No livro *Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em Educação Popular*, publicado em 1980 no Brasil, Rosiska conta a respeito do projeto de suas principais frentes de ação e um pouco da frente pessoal que abraçou desde aquele momento quando também encontrou o movimento feminista europeu. Do diálogo entre a pedagogia freireana e a pedagogia feminista, nasceu a experiência do Idac e, dentro dele, o projeto voltado para a conscientização de mulheres assim com sua tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação de Genebra, intitulada *Le féminin ambigu*.

A experiência do Idac, no entanto, é diversa, plural. Criado em 1972, em Genebra por Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de

¹ Ver Orlando (2019); Andreola (2016), dentre outros.

Oliveira e Claudius Ceccon, por um grupo de brasileiros que se encontraram no exílio e que buscaram no Idac uma forma de não perder a identidade, uma possibilidade de evitar submergir nessa outra realidade tomada de empréstimo à qual foram forçados a abraçar. Ao mesmo tempo entendiam ser esta também uma forma de escapar da nostalgia do Brasil. Assim, segundo seus fundadores, o Idac “foi a plataforma que nos permitiu trabalhar em outros contextos, aprendendo deles e nos preparando para o dia em que, voltando ao Brasil, reajustássemos este aprendizado à nova realidade brasileira” (FREIRE, OLIVEIRA, OLIVEIRA, CECCON, 1982, p. 10).

Conscientes de que não poderiam retornar ao Brasil em um curto espaço de tempo, o grupo agarrou-se às possibilidades que o Idac oferecia, as quais dividiam-se, fundamentalmente, em duas frentes: aqueles que faziam a crítica à escola e aqueles que buscavam reinventar a educação em outros espaços, em movimentos. É nesta segunda frente que Rosiska desenvolve um trabalho de conscientização das mulheres, que acaba por dar o tom da sua prática quando retorna ao Brasil. O envolvimento com esses grupos de pessoas que buscavam “constituir-se em contextos educativos nos quais os participantes elaboram sua própria identidade e adquirem os instrumentos e conhecimentos necessários à sua intervenção transformadora sobre a realidade” levou o Idac a três frentes de ação: A experiência da educação operária, a experiência com educação com mulheres e a experiência de reestruturação da escola e da alfabetização de adultos (FREIRE, OLIVEIRA, OLIVEIRA, CECCON, 1982, p. 12). Essas três experiências, de modo imbricado, passaram a orientar suas práticas em relação direta com suas leituras do mundo. A apropriação dos pressupostos freireanos em relação com o movimento feminista é explicado por Rosiska da seguinte maneira: “ler a sua própria realidade, escrever sua própria história. Esta fórmula sintética, em que se consubstancia a visão político-pedagógica do

IDAC, resume também a experiência educativa do movimento feminista” (OLIVEIRA, 1982, p. 46).

De modo mais ampliado, o quadro de referência que orientou a ação político-pedagógica do grupo em torno do Idac foi

[...] a tentativa de viver e contruir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade. Esta opção de base pela educação como conscientização explica a diversidade de inserções e envolvimento concretos do IDAC e, ao mesmo tempo, a coerência de nossa metodologia de trabalho nos contextos mais diversos. (FREIRE, OLIVEIRA, OLIVEIRA, CECCON, 1982, p. 9,10).

Com a anistia, o grupo retornou ao Brasil, junto com o Idac.

O IDAC nasce por causa de uma experiência brasileira e latino-americana; possibilita a nós, que nos vimos cortados deste contexto, o enraizamento em novas realidades e a participação em novas experiências; nos ensina a captar e a elaborar a identidade na diversidade e, agora, no momento da volta, nos ajuda a reaprender o Brasil” (OLIVEIRA, 1982, p. 14).

Em seu retorno Rosiska se envolveu intensamente nas causas da educação e das mulheres, dirigiu o Projeto Mulher no âmbito do Idac, ocupou espaços privilegiados no Governo do Estado do Rio de Janeiro, como assessora especial de Darcy Ribeiro, e no governo Federal com presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. No plano internacional atuou intensamente tanto nas experiências durante o exílio quanto como representante o Brasil em diversas comissões em defesa dos direitos das mulheres. Publicou muitos livros, todos voltados para questões relacionadas às mulheres.

Em 2013 foi eleita para a cadeira 10 da Academia Brasileira de Letras, intitulada *Exilados na Multidão*. O nome, uma alegoria inventada por Pedro Ivo, seu quinto ocupante, no caso de Rosiska não representa apenas uma metáfora, uma vez que foi na condição de exilada que pôde fazer de modo intenso esse mergulho no campo do outro e onde teve seus dois encontros mais inspiradores e que marcariam toda a sua vida, a partir dali: Paulo freire e o movimento feminista europeu.

Na experiência do exílio, o óbvio perde a naturalidade e, no confronto do outro, nos surpreendemos outro de alguém, estabelecemos comparações, avaliamos aspectos nossos de que antes nunca nos distanciáramos e, por isso mesmo, sequer reconhecêramos. Nenhum espelho revela melhor a identidade que o exílio. (OLIVEIRA, 1991, p. 11).

Consciente, no sentido conceitual em que sempre se moveu, Rosiska se comprometeu com as causas que escolheu e, ao falar sobre sua trajetória, reconhece que sua história representa a história de uma geração. No exílio, mas também em seu retorno, a busca da identidade feminina se tornou um de seus temas privilegiados.

Segundo Marta Suplicy, em depoimento no livro *Elogio da Diferença*, de autoria de Rosiska, a amiga foi “sempre fiel à procura de ‘quem somos nós’”. Rosiska fez cartilhas para a mulher menos privilegiada, livros para a feminista iniciante, em francês uma obra mais elaborada, *Le féminin ambigu*, pintou e bordou. Mas é com este livro *Elogio da Diferença* que ela passa a ter um papel histórico no nosso mundo feminista (SUP LIC Y, Orelha do livro, 1991).

Neste livro, Rosiska apresenta a proposta como uma tentativa de se aproximar dos territórios do feminino, explorando veredas, mapeando algumas fronteiras. Nesse livro ela se lança no campo teórico e elabora uma das mais instigantes provocações sobre o movimento feminista: a busca

pela afirmação da diferença como identidade. O reconhecimento do feminino como experiência.

O olhar voltado para o passado se inscreve no processo de busca de identidade. Porque a identidade não pode evitar uma referência aos gestos que modulam o cotidiano e que situam o olhar feminino sobre a vida em um ponto de vista específico, balizado por uma acumulação de experiências por um estar no mundo que lhe é próprio. A identidade feminina é tributária de uma espécie de cultura das mulheres que, como tradição, marca a experiência existencial de todas elas. (OLIVEIRA, 1991, p. 14).

O fio de Ariadne pelo qual se move a intelectual vai permitindo-lhe compor um mosaico de experiências possíveis de reconhecimento, de leitura de si pelas próprias mulheres, por processos formativos que têm como finalidade o desenvolvimento da consciência que acaba por culminar nas muitas frentes organizadas por mulheres que puseram em movimento na mesma direção.

Em suas muitas entrevistas e narrativas, Rosiska pouco se remete nominalmente à pedagogia freireana. Não é necessário. Ela está no cerne da sua própria forma de ler a si e o mundo em que vive. É a lógica pela qual se move. No documentário em que conta sua trajetória, Rosiska aponta sua relação com Freire e o peso de sua influência sobre suas escolhas: “vi um homem falando em português e ele me disse: ‘meu nome é Paulo Freire’, e tudo mudou” (OLIVEIRA, 2019).

A ressonância da pedagogia freireana pode ser vista na trajetória da Rosiska Darcy de Oliveira, uma intelectual que se apropriou dos pressupostos freireanos no movimento feminista, mas jamais esteve à sua sombra. Das parcerias à autonomia intelectual, pode-se dizer que Rosiska encarnou ao longo de sua vida as expressões que sintetizam, segundo a própria intelectual, cada uma das experiências que ela relata em seu tempo

de exílio, no Idac, “conhecer para transformar, ler a própria vida e escrever a própria história, aprender para viver melhor” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1982, p. 124).

Ana Mae Barbosa

[...] o homem não cria somente instrumentos para suas necessidades físicas mas também para sua expressão artística. O homem possui sentido estético e as manifestações culturais populares têm uma vitalidade e uma beleza que se igualam às outras formas de cultura. (FREIRE, 1979, p. 29)

Uma das principais referências em arte -educação no Brasil é professora da USP e nasceu no Rio de Janeiro, mas foi criada em Recife por sua avó, logo após perder seus pais ainda criança. Foi neste estado que Ana Mae Barbosa encontrou-se, pela primeira vez, com Paulo Freire ao matricular-se em um curso preparatório com ele para a realização de um concurso como professora, em 1955. Nessa ocasião, Ana Mae fazia Direito e só estava optando pelo magistério porque precisava trabalhar e, como ela mesma afirma, a docência era o caminho respeitável para as mulheres naquela época. Matriculou-se no curso preparatório de Paulo Freire e Elza Freire. Interrogada pelo educador sobre a razão de querer ser professora, Ana Mae respondeu que não queria. Foi aí que, depois de uma longa conversa, muda sua perspectiva para a educação como um interessante campo de possibilidades, transformador, libertador. Paulo Freire também a incentivou a concluir o curso de direito, atividade que jamais viria a exercer, mas que reconhece as contribuições em sua trajetória.

E eu só terminei Direito porque o Paulo Freire me convenceu. Chegou o terceiro ano, eu disse, “eu vou largar, eu não aguento mais” -, e ele disse “não, você vai terminar porque o Direito te dá uma capacidade hermenêutica que você pode aplicar a qualquer coisa que você vá fazer na vida.” E ele participou do meu concurso de livre-docência na Universidade de São Paulo (USP), como

examinador, na banca, e ele lembrou esse fato, porque o meu livro “A imagem no ensino da Arte”, que é a introdução de “A imagem na sala de aula”, aborda não só a expressão do Modernismo, mas também o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno vendo a imagem, e aí ele disse: “olha aí, você termina introduzindo na arte-educação a análise da imagem.” (BARBOSA, Entrevista. 27 de novembro de 2019).

Sua entrada na docência, após passar no já referido concurso, ocorreu pela Escolinha de Arte do Recife (instituição criada por Paulo Freire, Noêmia Varela, Augusto Rodrigues, Ulisses Pernambucano, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Hermílio Borba e Lula Cardoso em 1953)². Desse grupo, Paulo Freire e Noêmia Varela foram suas principais inspirações para essa mudança de curso. Ambos acreditavam em uma escola inclusiva, que fosse capaz de educar “cada um e não apenas os capazes ou os suscetíveis de se ajustarem aos programas estabelecidos”. (VARELA, 2001, p. 184).

Picada pelos pressupostos freireanos, ao ter sido sua aluna ainda jovem, Ana Mae ampliou sua formação inicial em diferentes interlocuções, conviveu com uma ampla rede de artistas e intelectuais desde sua vida no Recife, com destaque para o grupo Gráfico Amador, e o grupo em torno da Escolinha de Arte do Recife³.

Ao se mudar para São Paulo aproveitou a oportunidade do doutorado do seu marido nos EUA e realizou, em Boston, seu mestrado e,

² Ver: <https://institutotear.org.br/memorias-da-arteeducacao-teatro-da-imaginacao-3/> Acesso em: 28/03/2021. Ver também Varela (2001).

³ “Era um grupo de intelectuais formado, entre outros, por João Cabral de Melo Neto e Aloísio Magalhães. João Cabral, poeta, não tinha onde publicar seus poemas, então criou-se um grupo de intelectuais, compraram uma gráfica e começaram a publicar seus títulos, especialmente a poesia. (José) Laurenio de Melo, Gastão de Holanda, que era romancista, e comecei a frequentar esse grupo. Fui a convite de Gastão pro grupo do Gráfico Amador, onde eu encontrei um apoio fantástico, onde dei a minha primeira palestra. O Orlando da Costa Ferreira, que depois escreveu um livro excepcional sobre as artes de reprodução no Brasil, era um pesquisador incrível, leu o meu primeiro livro, “Teoria e Prática da Educação Artística”, fez anotações e críticas muito boas”. Ver: Ana Mae Barbosa: “A escola pública foi a minha salvação: ali eu me sentia cobrada, valorizada, as notas eram justas e a competição minimizada”. In: <https://namidia.fapesp.br/ana-mae-barbosa-a-escola-publica-foi-a-minha-salvacao-ali-eu-me-sentia-cobrada-valorizada-as-notas-eram-justas-e-a-competicao-minimizada/205745>

posteriormente, seu doutorado também naquele país, ampliando ainda mais seu repertório. No Brasil não havia formação nessa área e a CAPES reconhecia que não era uma área prioritária de formação, negando a Ana Mae uma bolsa de estudos para o mestrado.

Ana Mae passou então a reivindicar o direito à arte, à formação estética e à cultura, mas não somente pelo mergulho no campo do outro, mas como parte dessa produção. Ana Mae defende o reconhecimento das experiências estéticas de cada indivíduo como expressão de uma cultura, passível de ser elaborada e manifestada em linguagem artística.

Para além da estética, Ana Mae compreende as artes como uma forma de aprender, de estimular a criatividade, de desenvolver um potencial crítico e transformador, uma vez que combate fortemente a ideia de que só a elite produz arte. Além disso, a arte-educadora requer um espaço para as artes na escola que passe tangencialmente por todas as disciplinas se fazendo presente integralmente na formação do aluno(a), mas não apenas. Para ela, é imperativo que as Artes tenham um espaço próprio no currículo como área de conhecimento.

Como professora da USP, Ana Mae desenvolveu inúmeros projetos em defesa da arte na Educação e do reconhecimento dessa área como campo disciplinar e de pesquisa. Atuou tanto no âmbito nacional quanto internacional, em diferentes frentes, e foi premiada várias vezes. Dos prêmios que recebeu, destaca *A Ordem Nacional do Mérito Científico*, como uma boa resposta à CAPES sobre a relevância de sua escolha e ao que fez em sua trajetória nessa área “não prioritária”⁴.

Embora a arte já estivesse presente no currículo das escolas brasileiras desde Rui Barbosa e fosse muito central na pedagogia escolanovista, sob o nome de “Desenho”, foi retirada dos currículos no Estado Novo,

⁴ Ver entrevista com Ana Mae Barbosa em <https://namidia.fapesp.br/ana-mae-barbosa-a-escola-publica-foi-a-minha-salvacao-ali-eu-me-sentia-cobrada-valorizada-as-notas-eram-justas-e-a-competicao-minimizada/205745>

voltando em 1948, sendo retirada novamente e voltando, mais uma vez, em 1971. Não obstante a compreensão da importância das Artes na Educação já estar presente nos debates educacionais desde o final do século XX, com acento nos anos de 20 e 30, o protagonismo de Ana Mae está em resistir em adquirir uma formação especializada nesse campo mesmo não tendo o reconhecimento nos currículos nacionais e, depois disso, ter relocalado a Arte-Educação em outro patamar no campo pedagógico ao promover não apenas a pesquisa como a formação de nível superior qualificado nessa área. Durante quinze anos, a USP foi a única instituição a ter mestrado e doutorado em Arte-Educação.

Além disso, seu vasto capital cultural e intelectual culminou no desenvolvimento de um método próprio de ensinar por meio da arte, conhecido como *Abordagem Triangular*. A abordagem, também chamada de proposta, “começou a ser sistematizada desde 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão-SP. Foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da USP e na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, quando Paulo Freire foi secretário” (BARBOSA, 2016, p. 685). Posteriormente, essa abordagem foi publicada no livro *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos* (2010) e retomada no livro *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*, organizado com Fernanda Pereira da Cunha, em 2012. A referida abordagem se sustenta em três pilares: a contextualização histórica, o fazer artístico, e a apreciação artística (como saber ler uma obra de arte).

Segundo Ana Mae, a Abordagem Triangular não é uma teoria fechada ou acabada, ela está sempre em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. Ana Mae defende o Direito à arte por todos, defende a ideia de que arte não é uma coisa de elite, nem em relação à produção nem em relação ao consumo, e traz para o âmbito escolar e acadêmico os saberes da cultura popular, reivindicando seu lugar no

universo das artes. Segundo ela, somente em três momentos a Arte teve tanta importância nos currículos escolares quanto qualquer outra disciplina: na reforma de Rui Barbosa (1882-1883), nos anos de 1920/1930 com os escolanovistas e na reforma curricular de Paulo Freire, em 1989, nas escolas da prefeitura de São Paulo. (BARBOSA, 2016, p. 692).

Curiosamente, apesar de podermos perceber muitos princípios freireanos orientando as propostas e práticas de Ana Mae, assim como muitos momentos de encontro ao longo de sua trajetória com o educador, ela se reporta a ele sempre no sentido do “despertar para a educação”, de fazer deste lugar um espaço libertador, mas não baseia nem sustenta sua *práxis* em uma relação direta com a pedagogia de Freire. Talvez pela amplitude de seus referenciais teóricos, talvez por associar em suas memórias a ideia de educação popular ao grupo do Recife, no qual Paulo Freire estava inserido. A ambiência cultural do Recife antes do período da ditadura é uma memória marcante na fala de Ana Mae. Nesse sentido, é importante pensar nos efeitos desse ambiente no próprio Paulo Freire, pistas que Ana Mae nos deixa ao situá-lo em um quadro cultural mais ampliado⁵, mas também na organização e elaboração de suas memórias nas quais não se vê e não se produz à sombra de seus mestres. Ana Mae os reinventa e, ao fazê-lo, inventa a si mesma como sujeito histórico.

Ao trabalhar com as entrevistas, como fonte memorialística, é preciso considerar que “o que está em jogo na memória é também o sentido da identidade individual e de grupo” (POLLAK, 1989, p. 3-15). Nesse sentido, o jogo de luzes e sombras que compõe a narrativa memorialística, pelas lembranças que vêm e vão, pelos silêncios e/ou pelos esquecimentos pode ser entendido em um quadro de referências mais ampliado de elaboração do vivido e produção de uma identidade.

⁵ Ver: Ana Mae Barbosa: “Arte não se ensina, contamina-se pela arte”. In: <https://www.youtube.com/watch?v=ROzoEPOdkco>

A ressonância da pedagogia freireana pode ser vista na trajetória da Ana Mae Barbosa em intersecção com muitas outras, inclusive John Dewey, autor que Ana Mae diz ter conhecido através do próprio Paulo Freire, o qual apresentou o filósofo americano à ela por meio do livro *Meu credo pedagógico*, em 1955, quando era ainda sua aluna no Recife⁶.

Ana Mae Barbosa vem se construindo como uma intelectual que se apropriou da potência do campo educacional e fez da educação uma escolha, mas assim como Rosiska, o reinventou em um percurso próprio com uma temática que abraçou como causa. Sua não referência explícita à Paulo Freire em suas elaborações no campo da arte nos indica modos distintos de apropriação e de ressonâncias de um autor em nossas vidas: por vezes, essa influência pode ser direta, consciente e explícita e refletida mais claramente, inclusive no léxico utilizado; outras vezes, essas intersecções podem ser menos explícitas, talvez até menos conscientes, mas não menos inspiradoras. Nos parece ser este o caso de Ana Mae Barbosa.

Considerações Finais

O desejo de Paulo Freire de não ser copiado, nem replicado, mas reinventado parece ter se concretizado nessas duas intelectuais, que, inventando novas práticas, atuaram em frentes diferentes e dialogando com temas que foram surgindo como novas problemáticas de leitura da realidade.

Os dois eixos fundamentais que se desenhavam na experiência do exílio em Genebra - tal como apontado pelo próprio grupo do Idac, incluindo Paulo Freire - apontavam, de um lado, uma forte crítica à escola e, de outro, grupos sociais em movimento que buscavam reinventar a educação.

⁶ Ver: Redesenhando o Desenho. Entrevista Ana Mae Barbosa. Canal UNIVESP. 14 de outubro de 2015.

As duas leitoras de Paulo Freire que escolhemos neste texto representam cada uma dessas temáticas que foram se desenhando como campo de possibilidades de intervenção. Ana Mae Barbosa preocupou-se com o universo da escola e tem buscado, a partir deste lugar, defender o direito à Arte e Educação.

Rosiska Darcy de Oliveira, integrou-se fortemente a diferentes grupos que, em movimento(s) vêm produzindo ações comprometidamente com a causa feminina/feminista.

Ambas, com maior ou menos interlocução com Freire, ressignificam em suas práticas a educação pela via da conscientização. Os projetos que vêm desenvolvendo, seja no âmbito da escola ou dos movimentos buscam educar para uma autonomia que permita a meninos e meninas, homens e mulheres, apropriarem-se de sua condição de sujeitos históricos, intervindo no mundo em que vivem. Entenderam a importância do ato de ler, primeiro a si, depois o mundo, para depois revendo a si neste mundo, elaborar suas formas de intervenção a partir dos espaços que vêm ocupando ao longo de suas trajetórias. Reinventaram Paulo Freire, reinventaram a si mesmas e, a cada passo, vêm também reinventando o mundo.

Referências

ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e a condição da mulher. **Roteiro. Joaçaba**. v. 41, n. 3, p. 609-628, 2016.

BARBOSA. Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA. Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonia**, v. 27/2, p. 673-693, 2016. BARBOSA, Ana Mae. Entrevista – “A escola pública foi a minha salvação: ali eu me sentia cobrada, valorizada, as notas eram justas e a competição minimizada”. 27 de novembro de 2019. Disponível em: <https://namidia.fapesp.br/ana-mae-barbosa-a-escola-publica-foi-a-minha-salvacao>

-ali-eu-me-sentia-cobrada-valorizada-as-notas-eram-justas-e-a-competicao-minimizada/205745

BARBOSA, Ana Mae. **Arte não se ensina, contamina-se pela arte**. SESC SP, 17 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROzoEPOdkco>

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista** – Redesenhando o Desenho. Canal UNIVESP. 14 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=klrUeQtC8g>

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista** – Parte 1. ECA 50 anos – 29 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PSaZT9CqqBE>

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista** – Parte 2. ECA 50 anos – 29 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P2jBmBspKjM>

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista** – Parte 3. ECA 50 anos – 29 de fevereiro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEyFkpAWoao>

BARBIERI, Roberta. **A trajetória de Ana Mae e o entusiasmo pela educação**. JORNAL DO CAMPUS, São Paulo: USP, 20 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2013/04/a-trajetoria-de-ana-mae-e-o-entusiasmo-pela-arte-educacao/>

BARBOSA, Ana Mae, CUNHA. Fernanda Pereira da Cunha (org.). **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 123-127.

FREIRE Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo.; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de.; OLIVEIRA, Miguel Darcy de.; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**: experiências do idac em educação popular. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. ABL. Perfil da Acadêmica. In: <https://www.academia.org.br/academicos/rosiska-darcy-de-oliveira>.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da Liberdade**. Documentário. Direção: Bianca Comparato. 2019.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Exilados na Multidão**. Documentário. TV Tamandúá.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miguel Darcy. A reinvenção da educação. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. Entre o silêncio e o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos: marcas culturais na trajetória intelectual de Paulo Freire e sua contribuição ao movimento feminista. In: ORLANDO, Evelyn de Almeida.; MESQUIDA, Peri.; BORGES, Valdir. **Os Refugiados da Terra**: uma problemática ético-política inspirada nas abordagens freireanas. Curitiba: CRV, 2019, p. 117-135.

POLLAK, Michael "Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

SUPLICY, Marta. Orelha do Livro. In: OLIVEIRA, Rosiska Darcy. **Elogio da diferença**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

VARELA, Noêmia. Criatividade na escola e formação do professor. In: FRANGE, Lucimar Bello. **Noêmia Varela e a arte**. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

Sobre os Organizadores

Evelyn de Almeida Orlando

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com sanduíche pela Universidade de Lisboa, e Pós-Doutorado na *Université de Paris*. Professora da Escola de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Bolsista Produtividade de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas (PUCPR) e membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação no Brasil (UFRB). Coordenou o projeto *Igreja Católica e circulação de saberes pedagógicos: intelectuais, impressos e práticas educativas*, contemplado no Edital de Ciências Humanas e Sociais/CNPQ/2014 e o projeto *Educação, Gênero e Cristianismo: circulação, representação, formação e práticas femininas em cenário religioso e educativo*, financiado também pelo CNPq (Edital Universal, 2016). Apresenta trabalhos regularmente na área de História da Educação, em âmbito nacional e internacional. É organizadora do livro *Histórias da Igreja católica no Brasil e em Portugal* (2017) e co-organizadora do livro *Mulheres em Trânsito: intercâmbios, formação docente, circulação de saberes e práticas pedagógicas* (2015).

Peri Mesquida

Doutor em Ciências da Educação pela *Université de Genève*, Suíça; pós-doutor e professor convidado das Universidades de Genève e Fribourg; professor titular da PUCPR; Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: história e políticas (PUCPR). Autor de diversos livros, como *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*; *Piaget e Vigotsky, um diálogo inacabado*; *As matilhas de Hobbes*, entre outros; assim como diversos capítulos de livros e artigos científicos.

Sobre os autores

Abdeljalil Akkari

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Suíça, da qual é professor titular. Coordena o grupo internacional de pesquisa ERDIE. Autor de diversas obras e inúmeros artigos e capítulos de livros. Seu interesse de pesquisa está voltado para as dimensões internacionais da educação, inclusão e multiculturalismo e educação.

Betânia Oliveira Barroso

Professora do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Humanas e do Programa de Pós Graduação em Formação Docente e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão, em Imperatriz-MA.

Erica Vazin

Acadêmica do 4º ano do Curso de Pedagogia, bolsista do PIBIS/Fundação Araucária no Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire: Filosofia, Educação e Cultura, na Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória e Militante do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC-PR).

Fábio Inácio Pereira

Possui graduação em Filosofia e Pedagogia, mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. É professor adjunto do curso de Filosofia, membro do Núcleo de Excelência Pedagógica e membro do Comitê Gestor do PIBIC. Com apoio do CNPq, coordena a Feira de Ciências Júnior PUCPR - Campus Maringá, desde 2017. Possui pesquisas na área da Filosofia da Educação, Pensamento Latino-americano e de Divulgação Científica.

Giselle Moura Schnorr

Formação em Filosofia, especialização em Organização do Trabalho Pedagógico e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Pós-doutorado em Educação Universidade Federal do Paraná. Foi coordenadora do subprojeto Filosofia do PIBID/CAPES da UNESPAR. Coordenou o Projeto de Extensão TEAR - MULHERES: Tecendo Estudos e Ações em Rede pela Vida das Mulheres: educação

popular feminista (UNESPAR). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF/UFPR). Membro da REDYALA - Rede Latino-Americana de Diálogos Decoloniais e Interculturais. Professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo UNESPAR, campus União da Vitória. Coordena o Programa de Extensão Coletivo Paulo Freire de Filosofia, Educação e Cultura/UNESPAR e o GEEFIL/UNESPAR - Grupo de Estudos e Experiências em Educação Filosófica.

Juliano Peroza

Possui graduação em Filosofia pela Universidade São Francisco (2001), mestrado (2009) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2014). Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em filosofia da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Paulo Freire, pensamento utópico, neoliberalismo e formação de professores.

Lilian Rolim Figueiredo

Possui Licenciatura em Formação Pedagógica de Docentes pela Faculdade de Educação Santa Terezinha (2004) e graduação em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - IESMA (2010). Especialista em Metodologia do Ensino Superior (Faculdade Arthur Thomas). Especialista em Gestão de Políticas Públicas com ênfase em gênero e raça (UFMA). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) Mestrado Profissional em Educação - UFMA, e professora do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão - IESMA. Tem experiência na área de saúde Mental, na socioeducação, assistência social e docência na área do Serviço Social.

Maria João Mogarro

Doutora em História da Educação e em Pedagogia - Formação de Professores. Professora Associada do Instituto de Educação (IE) da Universidade de Lisboa (UL), participa do Grupo de Investigação do Currículo e da Formação de Professores.

Rosalva Gomes

Assessora do Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu na Região Tocantina e militante do movimento do Tribunal dos povos do Cerrado; militante do Fórum de Mulheres de Imperatriz/MA.

Valdir Borges

Nascido em Criciúma, Estado de Santa Catarina, em 1964. Graduado em Filosofia em 1985 e, Matemática em 1990, ambas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR. Em 1998 graduou-se em Teologia pela *Pontificia Universidad Católica de Chile*, na cidade de Santiago, destacando-se com o prêmio *Matrícula de Honor*, por ser o melhor aluno do curso de Teologia no ano de 1996. Em 2006 obteve o título de Mestre em Filosofia e, em 2010, o grau de Doutor em Educação, ambos pela PUCPR, onde se desempenha como Professor do Curso de Filosofia da Escola de Educação e Humanidades desde 2008. É autor de livros e artigos nas áreas de Filosofia, Educação, Ética, Teologia e Direitos Humanos. Participa efetivamente, desde 2017, do grupo de pesquisa sobre a Formação continuada dos gestores das instituições de educação do Estado do Paraná. O referido grupo é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: mestrado e doutorado da PUCPR. O Professor Valdir Borges conjuga harmonicamente, o magistério didático-pedagógico com amplia e ressignifica o outro. Seus trabalhos estão nucleados pela Ética, a partir de um dos maiores filósofos do século XX, o vienense Ludwig Wittgenstein e, pelo insigne educador brasileiro de renome mundial, Paulo Freire, nas mutuas implicações entre Ética e Educação. Acabou de publicar a segunda edição do livro: *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire* pela editora CRV- Curitiba em abril de 2021, com divulgação e sucesso de buscas e vendas em todo o território nacional.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org