

A TEORIA SÓ TEM UTILIDADE SE MELHORAR
A PRÁTICA EDUCATIVA:

AS PROPOSTAS DE PAULO FREIRE

© De Petrus et Alii Editora Ltda.

Conselho editorial:

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP et Alii Editora Ltda.

Rua Henrique Raffard, 197A – Bingen – 25665-062
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2233.2101
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br

Impresso no Brasil
2013

A TEORIA SÓ TEM UTILIDADE SE MELHORAR
A PRÁTICA EDUCATIVA:

AS PROPOSTAS DE PAULO FREIRE

Afonso Celso Scocuglia



**A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa:
As propostas de Paulo Freire**
Afonso Celso Scocuglia

Editoração
Fátima Kneipp

Revisão
Talita Cabral

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

S435t

Scocuglia, Afonso Celso

A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire / Afonso Celso Scocuglia. - 1. ed. - Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.
208p.; 21 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-61593-78-0

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. I. Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. II. Título.

13-05162

CDD: 370.1

CDU: 37.01

13/09/2013 17/09/2013

Sumário

Considerações iniciais e organização do livro , 07

Introdução: Aspectos marcantes da vida e da obra de Paulo Freire, 13

Parte I

Brasil, 1964: o golpe no Sistema Paulo Freire de alfabetização política, 21

Parte II

Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, 49

Parte III

A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire, 61

Parte IV

Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna, 77

Parte V

As reflexões curriculares de Paulo Freire, 103

Parte VI

Paulo Freire e a formação do educador político-crítico-reflexivo, 119

Parte VII

Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa, 127

Parte VIII

Paulo Freire e a construção da escola pública popular, 143

Parte IX

A educação de jovens e adultos na história do tempo presente, 163

Parte X

A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada, 179

Considerações finais do livro: As conexões teóricas que fortalecem o legado de Paulo Freire, 199

Considerações iniciais

Comecei a pesquisar a obra escrita de Paulo Freire nos anos 1980 durante o Mestrado em Educação de Adultos resultando na dissertação intitulada “Educação e política em Paulo Freire” (UFPB, 1988). De lá para cá, tenho me dedicado a pesquisar diversos outros aspectos da sua obra e conectar seus conceitos prático-teóricos com outros pensadores, cujo espectro vai de Marx e Gramsci, por exemplo, até as ideias atuais de Boaventura de Sousa Santos, passando por Dewey, Anísio Teixeira, Piaget, Freinet, Amílcar Cabral e outros. Antes e depois do doutorado (UFPE, 1997) e dos pós-doutorados (UNIVERSITÉ DE LYON, 2008; UNICAMP, 2010) produzi diversos estudos que constituíram artigos, capítulos e livros publicados no Brasil e no exterior (Argentina, Uruguai, Portugal, Espanha, França, etc.). Esta produção, disseminada ao longo de mais de duas décadas, encontra-se dispersa e, por vezes, inacessível, considerando sua multiplicidade e variedade de editoras das publicações nacionais e internacionais.

Por outro lado, apesar de produzidos em tempos e lugares diversos, tais escritos constituem um conjunto de reflexões de possuem um fio condutor central e que, embora não seja linear, tem *começo-meio-e-fim*. Soma-se a isso o fato de continuar a receber solicitações e incentivos para que esses escritos sejam reunidos, facilitando o acesso e a visão de conjunto que pode ser obtida a partir das suas conexões. Daí brotou a ideia e a concretização desta publicação que também pode ser pensada como releitura e como redescoberta e, principalmente, enquanto exercício permanente de atualização das minhas investigações sobre a obra de Paulo Freire e sobre as suas múltiplas possibilidades de conexões político-epistemológicas com outros pensadores.

No prefácio de um dos meus livros (*A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, 2006), Moacir Gadotti (2006) escreveu:

Quero destacar [...] a causa que Scocuglia escolheu: o pensamento de Paulo Freire. Esta é uma causa mais do que oportuna, sobretudo num país com tantas carências educacionais. Sua obra mantém-se viva também porque ela responde a necessidades fundamentais da educação. Pela causa que Paulo Freire defendeu, devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos deste século. (p. 9).

Neste livro, incluo resultados das andanças e debates realizados por todo o Brasil e em diversos outros países, a exemplo de escritos apresentados na Universidade do Porto (Portugal, 2004), na Universidade de Valência (Espanha, 2006), na Pontifícia Universidade Católica (São Paulo, 2008), na Université de Lyon (França, 2009) e no Ministério da Educação de Guiné-Bissau, em 2010. Somam-se dois textos inéditos e, a meu ver, essenciais: um sobre as propostas de Freire para a “escola pública popular” e outro para a “pedagogia da pesquisa”.

Penso que esta é uma forma de continuar a discutir a relevância da obra de Freire, a importância da sua práxis e das suas conexões, a partir da própria recusa em idealizá-lo como guru/santo/totem, pelo contrário, admitindo-o com um dos principais cientistas da educação contemporânea. E que, por isso mesmo, um autor incompleto, com lacunas e equívocos, heterogêneo e plural, com fases e etapas diversificadas na construção da sua obra, enfim, como todos os principais pensadores da educação contemporânea. Diferente, porém, da maioria que não admite seus equívocos, incoerências, paradigmas superados e escritos anacrônicos a necessitar de reconstrução. Freire mostra-se como um cientista, sabedor da necessidade de superação e da incom-

pletude da sua obra. Consciente de que os conceitos e os paradigmas são sempre datados e históricos e, por isso mesmo, incertos, complexos, duvidosos e sequiosos de superação. Afinal, este sempre foi o caminho rigoroso da ciência trilhado por Paulo Freire.

Acrescento, ainda, o fato de que Paulo Freire (desde seus escritos dos anos 1950, mas, especialmente, diante da crise de paradigmas que se instalou nas ciências humanas e sociais) nos ensina a *humildade científica* quando se autocritica, em diversas passagens da sua obra, e dialoga com as críticas de outros pensadores inclusive incorporando-as e reconstruindo alguns dos seus conceitos criticados. É o caso, por exemplo, do rebatimento de uma crítica feita por Gadotti (1985) sobre a idealização do conceito de “diálogo”: reconstruindo o conceito de forma bastante diferente do original, Freire ultrapassa o diálogo ingênuo/romântico (do início da sua obra) e afirma que “o diálogo é uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores”. Ademais, já havia se autocriticado anteriormente quando afirmara que não enxergava claramente a inseparabilidade entre a educação e a política porque “estava ideologizado como um pequeno burguês intelectual”. Em outro exemplo, discursando no recebimento de mais um título de Doutor Honoris Causa (1996), pouco antes de falecer, afirma que estivera equivocado ao não considerar a *relevância ímpar das mulheres na educação* e continuar a incluí-las na nomeação do mundo com o trato exclusivamente masculino que supostamente caracterizaria toda a humanidade como em “os homens são seres de relações”. Onde estariam as “mulheres” a não ser eclipsadas pela ideologia machista (indaga o próprio Paulo Freire, 2009) que predominou em seus escritos?

É com este autor – potente na sua declarada incompletude, sábio na sua humildade científica e na sua capacidade de dialogar e se submeter a críticas, cuja coerência prática-teórica chama atenção e cuja espiral polifônica de ideias nos convida

à sua redescoberta –, que faremos um exercício permanente de reflexão. Queremos continuar aprendendo, com ele, a praticar a epistemologia da pesquisa, a pensar a reinvenção docente, a complexidade curricular e, entre outros, a sermos radicalmente democráticos. Lembrando que *para sermos democráticos precisamos amar a incerteza* (PRZEWORSKI, 1984).

Organização do livro

Para organizar este livro reunimos artigos, capítulos e partes de livros publicados no Brasil e no exterior, além de dois textos inéditos. Todos foram revisados, alterados e/ou complementados por meio da releitura da obra de Freire e dos nossos próprios escritos.

Na Introdução, os aspectos marcantes da vida e da obra do educador, com algumas alterações de linguagem, são oriundos do artigo publicado no *Jornal Correio da Paraíba* (João Pessoa, 1997) e reproduzidos em outros periódicos, logo após o falecimento do educador. A Parte I do livro versa sobre o contexto histórico e os procedimentos do golpe militar que proibiu a execução do chamado “Método Paulo Freire”. Fizeram parte da minha tese de doutorado (UFPE, 1997).

O artigo “Origens e perspectivas do pensamento político-pedagógico” de Paulo Freire, colocado a seguir (Parte II), foi publicado na *Revista Educação e Pesquisa* da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP, 1999). Traduzido e complementado, este artigo também foi publicado como “Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire” (*Révue RELIANCE*, Lyon/France, 2007) em parceria com Jean-Claude Regnier.

Por sua vez, na Parte III se encontram as reflexões sobre a influência de Amílcar Cabral e do trabalho da África na práxis de

Freire (anos 1970), trabalhos resultantes de uma conferência que proferi na abertura de um dos *Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire*, realizado em Praia, capital de Cabo Verde (África, 2010). Na sequência do livro, os conceitos de “conscientização na transição pós-moderna” presentes na obra freiriana (Parte IV) compuseram o artigo publicado na *Revista Educação, Cultura & Sociedades* da Universidade do Porto (Portugal, 2006). A aprendizagem, o conhecimento e a construção curricular na ótica de Freire constituem o artigo (Parte V) publicado na *Revista de Educação* da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa, Portugal, 2005). O foco da formação do educador político-crítico-reflexivo foi escrito com base no livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, de nossa autoria (João Pessoa, 2006), e constituem a Parte VI do livro.

Dois textos inéditos em termos de publicação (Partes VII e VIII), apresentados em conferências pelo Brasil (Unisinos, USP, Unicamp e UFPB) e no exterior (Universidade da Madeira e Université de Lyon), fazem a sequência do livro: “Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa” e “Paulo Freire e a construção da escola pública popular”.

A reflexão sobre a “educação de jovens e adultos na história do tempo presente”, na visão da Unesco que, por seu turno, é convergente com as propostas históricas de Freire (Parte IX), foi publicada em *Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa* (Liber Livro, 2011). Demonstra a atualidade, a pertinência e as conexões teóricas do seu legado. Neste mesmo sentido, a pedagogia social de Paulo Freire, como contraponto da pedagogia globalizada, foi inicialmente publicada no livro *Pedagogia Social* (Editora Expressão e Arte/USP, 2008) corresponde à Parte X do livro. Nas considerações finais, as conexões teóricas que fortalecem o legado freiriano apontam, a meu ver, a principal riqueza e as reais possibilidades, presentes e futuras, das propostas de Paulo Freire.



Introdução

Aspectos marcantes da vida e da obra de Paulo Freire¹

No dia seguinte da morte de Paulo Freire, ocorrida em 2 de maio de 1997, o jornal *El Clarin* (Buenos Aires/ Argentina) destacou: “fue un pedagogo revolucionario; sus concepciones marcaron rumbos em la educación em Latinoamérica; fue perseguido y tuvo que exilarse; sus libros fueron prohibidos por la dictadura militar en La Argentina”.

Responsável pela disseminação do “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos, há mais de cinquenta anos, este educador é ainda pouco estudado e praticado pelos brasileiros. Geralmente desconhecido na escola básica, assim como nas escolas de ensino médio e pouco trabalhado nas de ensino superior (Cursos de Pedagogia), assim como nas pós-graduações em Educação. Suas ideias são veiculadas, comumente, por meio de *slogans* que, sem contextualização, ocultam a riqueza de um pensamento complexo como é o caso de Freire².

Como podemos resumir a trajetória do educador Paulo Freire?

Paulo Freire (1921-1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico “progressista” e, hoje, cidadão do mun-

1. Texto originalmente escrito após o falecimento de Paulo Freire e publicado no jornal Correio da Paraíba (João Pessoa, Brasil), em 3 de maio de 1997. Seu título original foi “O adeus e o legado de Paulo Freire”. Para este livro, procedemos algumas alterações e acréscimos.

2. Em geral, o desconhecimento aprofundado das ideias de Freire nas escolas brasileiras (em todos os graus) não é exclusivo. É concomitante aos poucos conhecimentos sobre Comenius, Piaget, Dewey, Anísio Teixeira, Freinet e tantos outros pensadores seminais da Educação e da Pedagogia.

do, que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação feita, com prioridade, para os setores médios e de elite da população brasileira. Realizou uma vasta obra, composta por dezenas de livros, textos, artigos, seminários, conferências, etc. Influenciou grande número de educadores em todo o mundo, constando catalogadas milhares de publicações que têm as suas ideias e a prática delas, como referência direta.

No início dos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, como integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (hoje, UFPE), coordenou uma *equipe*³ que elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em pouco tempo. Essa metodologia pretendia ser “rápida, moderna e barata” e, em 40 horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderiam “ler melhor o mundo” e, inclusive, adquirir o direito de votar, de escolher (o que até pouco tempo foi vedado aos analfabetos). Isso que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” empolgou uma geração inteira de professores, estudantes, intelectuais, artistas, integrantes das chamadas “forças progressistas” que viram nele a possibilidade concreta de “elevar culturalmente as massas” e de vencer eleições por meio da adesão dos alfabetizados pelo “Método”. Respalado pelo governo Goulart, insuflado por vários movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no final de 1963. O Plano previa a alfabetização “em massa” de milhões de

3. Não se conhece passagem alguma da prática educativa de Freire que não tenha sido feita com várias equipes. Desde a Universidade do Recife (anos 1960) até a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (anos 1990), incluindo todo exílio na América do Sul e do Norte, na Europa e na África (anos 1970 e 1980), este fato merece destaque especial. Mostra a coerência do seu discurso com a sua prática.

brasileiros por meio da formação (inicial) de vinte mil “círculos de cultura”. Note-se que nas eleições presidenciais de 1960, em que Jânio Quadros e João Goulart se elegeram, votaram 11,7 milhões. Na prática, se realizado o PNA, o contingente eleitoral seria aumentado drasticamente, já com vistas às eleições gerais de 1965. Os setores progressistas e de “esquerda” apostaram no PNA, inclusive Goulart, o PCB e setores da igreja católica. Os “conservadores”, antipopulistas e as forças de “direita”, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios e, assim, reagiram. No golpe de abril de 1964, o PNA e as entidades que utilizavam o “Método Paulo Freire” foram extintas. Freire ficou preso⁴ no IV Exército, em Recife, durante mais de setenta dias, exilando-se, a seguir. Sua volta foi permitida com a abertura (“lenta e gradual”) do Estado Militar e a Anistia de 1979.

Nos anos de exílio, o trabalho prático e teórico de Freire se avolumou, ganhou densidade e foi disseminado com tal vigor pelo mundo que seu principal livro (*Pedagogia do oprimido*) foi traduzido para dezenas de idiomas! Este livro que, junto com *Educação como prática da liberdade*, compõe o que podemos de chamar o “primeiro” Paulo Freire, foi escrito no Chile (quatro primeiros anos de exílio) quando assessorava a entidade governamental (da Democracia Cristã) executora da reforma agrária, ao lado de Jacques Chancholl, futuro ministro de Salvador Allende. Se o livro *Educação como prática da liberdade* representa a primeira reflexão teórica sobre as práticas da alfabetização de adultos relativas ao que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” no pré-1964, podemos dizer que *Pedagogia do oprimido* constitui

4. Freire gostava de contar (com senso de humor) que uma noite na prisão foi abordado por um tenente que lhe disse: “Professor, o senhor está preso e pelo jeito vai ficar aqui. Que tal fazer um cursinho desses para alfabetizar porque aqui neste quartel tem muitos analfabetos?” Freire respondeu que estava preso justamente por isso e que, se o fizesse, sua situação ficaria ainda mais complicada junto aos militares (que o haviam encarcerado, acusando-o de “comunista e subversivo”)!

um avanço na direção da formulação de uma pedagogia que se nutre dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. Freire dizia que se os opressores fazem sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na luta por se emancipar. Como se pode notar, a educação e a pedagogia, para Freire, estavam carregadas de uma politicidade intrínseca, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática eram consideradas ações políticas de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista da cidadania negada.

No final dos anos 1960, Freire passou seis meses trabalhando na Universidade de Harvard (EUA), escrevendo um dos seus mais importantes livros: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Neste livro, revisa alguns conceitos e se aproxima de autores e conceitos marxistas. A “conscientização”, inseparável da alfabetização desde o início de suas proposições, amplia seu espaço na trilha de uma educação que, como “ação cultural”, contribua para a difícil formação da “consciência de classe” dos subalternos sociais.

Na sequência, durante quase toda a década de 1970, Freire dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra. Nesse posto, pôde colaborar com numerosas iniciativas, em vários países, de implantação da educação popular, utilizando suas propostas. Com outros exilados, formou o Instituto de Ação Cultural (Idac) e, por meio dele, colaborou com países africanos de língua portuguesa recém-libertos da colonização, como foi o caso de Guiné-Bissau, Cabo Verde, etc. De sua correspondência com os líderes educacionais guineenses veio à tona um dos seus livros mais emblemáticos: *Cartas a Guiné Bissau* (1977).

Enquanto isso, no Brasil, se processava a abertura do Estado Militar pressionado pelas oposições e movimentos. No final

dos anos 1970, ainda exilado, Freire participa da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT)⁵ e dele não mais se desliga.

Nos anos 1980, retoma suas atividades no Brasil, como professor da Unicamp e da PUC-SP. Orienta trabalhos, faz numerosas conferências, recebe títulos de Doutor Honoris Causa de várias das principais universidades, mundo afora, e assessora prefeituras e projetos. Segundo ele, estava “reaprendendo o Brasil”. Nesta década, escreve vários livros “dialógicos” com outros intelectuais: com Moacir Gadotti e Sergio Guimarães (*Pedagogia: diálogo e conflito*); com Ira Shor (*Medo e ousadia - O cotidiano do professor*); com Frei Betto (*Essa escola chamada vida*); com Antonio Faúndez (*Por uma pedagogia da pergunta*). Além desses, publica *A importância do ato de ler* (1982) e participa de seminários, simpósios, congressos no Brasil e no exterior.

No final dos anos 1980, assume a Secretaria de Educação de São Paulo, reformulando o ensino municipal e valorizando as professoras e os professores com formações continuadas e salários dignos. Em equipe, empreende sua principal meta: tornar a escola municipal democrática, em todas as suas instâncias – com seus conselhos deliberativos, sua gestão coletiva, na revisão dos currículos, na interação dos trabalhadores da educação com os alunos e suas famílias, na alfabetização dos adultos. Após dois anos de trabalho, Paulo Freire deixou a Secretaria, mas as diretrizes de sua gestão foram aprofundadas pela equipe que permaneceu.

No início dos anos 1990, Freire publica o que, a meu ver, constitui uma das suas mais importantes reflexões enquanto pensador da educação. Nos textos reunidos em *Política e Educação* (1993), encontram-se as marcas de um autor antidogmático,

5. Em 1980, Freire afirmou, sabiamente, que o grande teste para o PT (enquanto partido político alternativo e diferente dos outros) seria posto no momento em que estivesse no poder.

de um intelectual disposto, depois dos setenta anos, a se repensar, a “não se congelar em qualquer postura determinista”.

Enfatizando a importância da educação – num início de século marcado por niilismos tão convidativos e por um presente fundado nas múltiplas faces de uma globalização excludente e predadora que ignora milhões de seres humanos que foram excluídos social e economicamente –, Freire advoga a (re)humanização dos homens e das mulheres pelo caminho que os próprios homens criaram para “serem mais humanos”: a educação, e sua parte sistemática, a escola.

Em pleno vigor de sua produção intelectual, Freire (1993) escreveu:

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. [...] A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares [...]. Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (p. 12-13).

Na luta por fazer da educação um processo complexo de “prática da liberdade”, de “conscientização pelo diálogo”, de uma “ação cultural” em defesa dos oprimidos, de exercício per-

manente do “direito humano ao conhecimento” e de “ser mais” dos homens e das mulheres, Freire não separou sua “vida-e-obra” e fez história, sendo feito por ela. Sua trajetória pessoal e pública foi marcada pelo reconhecimento mundial de que sua obra está incluída entre os principais pensadores da educação do século XX.



PARTE I

Brasil, 1964: o golpe no Sistema Paulo Freire de alfabetização política¹



Introdução

O cenário do combate histórico

No início dos anos 1960, como parte da ampla mobilização popular/populista², movimentos de cultura e educação se espa-

1. Este texto faz parte da minha tese de Doutorado em História (UFPE, 1997).

2. Várias reivindicações e necessidades básicas da grande maioria da população brasileira foram incorporadas no âmbito do discurso político e/ou de práticas socioassistenciais do Estado populista. Por isso, não raramente, a interpenetração das reivindicações/necessidades “populares” com as intenções declaradas dos populistas, não nos permite separá-las nitidamente. Segundo Weffort, “o populismo como estilo de governo, sempre sensível às pressões populares, ou como política de massas, que buscava conduzir, manipulando suas aspirações, só pode ser compreendido no contexto do processo de crise política e de desenvolvimento econômico que se abre com a revolução de 1930. Foi a expressão do período de crise da oligarquia e do liberalismo, sempre muito afins na história brasileira, e do processo de democratização do Estado que, por sua vez, teve que apoiar-se sempre em algum tipo de autoritarismo [...]. Foi também uma das manifestações de debilidade política dos grupos dominantes urbanos quando tentaram substituir-se à oligarquia nas funções de domínio político de um país tradicionalmente agrário, numa etapa em que pareciam existir as possibilidades de um desenvolvimento capitalista nacional. E foi, sobretudo, a expressão mais completa da emergência das classes populares no bojo do desenvolvimento urbano e industrial verificado nesses decênios e da necessidade, sentida por alguns dos novos grupos dominantes, de incorporação das massas no jogo político”. Fonte: WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 61.

lharam por todo o Brasil. O I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife, em setembro de 1963, registrou a participação de 74 desses movimentos e campanhas, dos quais 44 trabalhavam com alfabetização de adultos (SOUZA, 1987).

Na região Nordeste, com seus 59,8% de analfabetos, a proporção de novos eleitores “conscientizados” duplicaria nas eleições presidenciais marcadas para 1965. Além do mais, no Nordeste havia um candidato natural à presidência (ou à vice) ou, no mínimo, um forte cabo eleitoral das “esquerdas”: Miguel Arraes. Por outro lado, havia camponeses organizados em conflito com proprietários rurais, além da crescente participação política sindical e estudantil que mobilizava a sociedade em conjunto.

Ademais, havia uma inspiração maior: Cuba, assustadora para os Estados Unidos, que desembarcaram milhares de “técnicos” no Nordeste do Brasil nos anos 1960, onde “havia uma revolução à cubana” em gestação e se impunha combatê-la³.

Neste cenário, observava-se a importância dos programas de alfabetização de adultos em um país que não tinha alternativas a não ser a do *progresso* e a do *desenvolvimento nacional*, impossíveis sem uma população minimamente escolarizada e apta

3. “Nos primeiros anos da década de 1960, o público americano tomou conhecimento de que uma parte do Brasil estava à beira de uma insurreição. Pelo menos assim parecia aos jornais e políticos que faziam soar o alarme sobre a situação explosiva no vasto e superpovoado Nordeste brasileiro. Visitantes da região relatavam que milhares de camponeses, vivendo em infinita pobreza, vinham demonstrar evidentes sinais de descontentamento, e que agitadores – políticos, estudantes e os inevitáveis comunistas – eficazmente atiçavam as chamas. Os americanos, perturbados pelo êxito da revolução cubana, começaram a ver o Nordeste do Brasil como um campo de batalha onde a recém-fundada Aliança para o Progresso poderia ser testada contra o desafio do castrismo. O Nordeste se tornou, então, uma verdadeira arena, mas a luta que seguiu foi muito mais complexa do que muita gente compreendeu na época”. Fonte: PAGE, Joseph. *A revolução que nunca houve*. Rio de Janeiro: Record, 1972. p.11. (Tradução de Ariano Suassuna).

a participar desses processos, inclusive eleitoralmente. Segundo Joseph Page (1972),

[...] o programa de alfabetização ajudaria os partidários de mudanças radicais, mesmo que indiretamente, e parecia ter muito maior oportunidade de funcionar que os esforços que vários nacionalistas de esquerda estavam efetuando no sentido de emendar a Constituição Federal para dar direito de voto a todos os adultos, independente da alfabetização. A feição conservadora da Câmara dos Deputados e do Senado não ofereceu nenhuma oportunidade para que a emenda conseguisse passar. Mas se um número suficiente de analfabetos aprendesse a ler e escrever, qualificando-se para votar, a composição daquelas casas legislativas poderia mudar o suficiente para possibilitar a emenda à Constituição. (p. 138).

A implantação desses programas constituiu ação prioritária tanto dos “progressistas” como dos “conservadores”, que investiram na causa o melhor dos seus esforços e dos seus recursos humanos e financeiros⁴. Com efeito, a alfabetização era considerada decisiva para o Nordeste e para a Paraíba, em particular, com seus 66,8% de analfabetos. Assim, instituíram-se dezenas de programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos em toda a região e, gradativamente, em todo o país.

Na Paraíba dos anos 1960, ocorreram três importantes movimentos de alfabetização popular (de jovens e adultos), cada um ao seu modo, pioneiros: da alfabetização-educação de adultos pelo rádio (Sirepa – Sistema Rádio Educativo da Paraíba); da aplicação em larga escala do Método Paulo Freire e do movimento de cultura popular adjacente (Ceplar – Campanha de Educação Popular) e da aplicação do maior programa de reação (pós-abril de 1964), liderado por missionários protestantes e técnicos norte-americanos (Cruzada ABC – Cruzada de Ação Básica

4. A Cruzada ABC, por exemplo, teria investido trinta milhões de cruzeiros no programa de alfabetização da Paraíba, entre 1964 e 1970.

Cristã). No início de 1964, no auge dos conflitos sociais, atuavam simultaneamente: o Sirepa, com centenas de escolas radiofônicas; a Ceplar, com 135 “círculos de cultura”, e o que seria o embrião da Cruzada ABC, preparava setecentos monitores para combater a Ceplar e seu método político-pedagógico.

Particularmente, a experiência cultural e político-educativa da Ceplar foi marcada pelos estertores do regime instaurado no Brasil a partir de 1946, cujo término é consubstanciado pelo golpe militar de 1964, quando o *nacional-populismo* é derrotado e o *desenvolvimentismo* toma novos rumos. As ações da Campanha estiveram direcionadas para os movimentos populares que, nesse período, organizavam-se e reivindicavam suas demandas de cunho sócio-político-econômico, permeadas por aspirações culturais e educativas. No campo da educação popular, a Ceplar foi pioneira na experimentação do “Método Paulo Freire”. A realidade brasileira e, especificamente, a nordestina/paraibana, constituiu o tema central de suas atividades entremeadas pelo teatro popular e erigidas nos “círculos de cultura”, pensados como “escolas de conscientização” político-pedagógicas. Em virtude da sua expansão, a oposição à Campanha de Educação Popular ganhou fortes componentes tanto a nível político, como no campo especificamente pedagógico. O golpe civil-militar de abril de 1964 interrompeu a curta atuação das duas Ceplar. Foram extintos os 135 núcleos que alfabetizavam mais de quatro mil jovens e adultos pelo “Método Paulo Freire”.

A radicalização, os conflitos e o golpe na Ceplar

Na medida em que o trabalho da Ceplar avançava, a sua participação nos conflitos políticos, marcados inclusive por assassinatos de camponeses e representantes dos fazendeiros, era inevitável. Um exemplo claro foi a atuação em conjunto com as Ligas Camponesas que se, por um lado, enfrentou dificuldades

para executar o trabalho em sítios, fazendas, povoados, interligados por precárias estradas, de outro lado, alcançou êxito suficiente para multiplicar seus núcleos.

O avanço da Ceplar na cidade e no campo se tornou incômodo para as forças conservadoras, incluindo as que estavam agregadas em torno da Liga dos Latifundiários (Lila), fortemente representadas no governo estadual. Muitos alunos foram impedidos a não mais frequentarem as aulas “subversivas e comunistas” da Ceplar. Supervisores foram pressionados a não repetirem suas visitas, em função das ameaças dos capangas e funcionários das propriedades. Um dos pavilhões-escola de Miriri foi queimado. Os motoristas que serviam à Ceplar passaram a se armar, para revidar eventuais agressões. Mesmo assim, a alfabetização continuava e muitos camponeses, chamados “cobras d’água”, estavam prestes a adquirir o “veneno do voto”⁵.

Sobre a atuação da Ceplar na região, o presidente da Federação das Ligas Camponesas, (à época, Deputado Estadual) Assis Lemos apresenta o seguinte depoimento no livro *Nordeste – o Vietnã que não houve* (1996):

A conscientização dos camponeses era muito lenta, devido, em primeiro lugar, ao analfabetismo, depois às várias crenças religiosas a que estavam submetidos secularmente. Nas reuniões das Ligas havia faixas com frases reivindicatórias ou de protesto, mas 95% dos camponeses presentes não sabiam o que nelas estava escrito. Se alguém colocasse uma faixa com dizeres ofensivos a ele, o camponês a carregaria, por não saber ler. Aproveitamos o surgimento da Ceplar para conscientizá-los de que deveriam aprender ler e escrever. Dizíamos que eles eram cegos, pois não sabiam o que estava escrito nas faixas, manifestos, jornais ou livros. Os camponeses se entusiasmaram com a ideia e a primeira providência das Ligas foi recrutar suas

5. Eram chamados “cobras d’água”, pois estas não têm veneno, ou seja, os analfabetos não possuíam o “veneno do voto”.

filhas maiores para serem treinadas e transformadas em professoras. O pessoal da Ceplar ia até às sedes das Ligas para realizar o treinamento das futuras professoras. Os camponeses se encarregavam de construir, nas fazendas, barracões rústicos, que serviriam de escola. À noite, após o dia de trabalho, assistiam às aulas, tendo como professoras suas próprias filhas. Esperava-se, em um ano, alfabetizar 80% dos camponeses filiados às Ligas. Os camponeses, por serem analfabetos, nem na época das eleições eram considerados. (LEMOS, 1996, p. 116).

Enfatizando a motivação que fundava a atuação da Ceplar na área das Ligas Camponesas, Lemos não esconde o objetivo principal: “a massa camponesa era muito grande, mas totalmente analfabeta, quer dizer, 5 ou 10% era alfabetizada. E esse pessoal votava em quem as Ligas mandassem”. (LEMOS, 1985, p. 123).

Noutro trecho do mesmo depoimento, Lemos compara os movimentos de Pernambuco e da Paraíba, identificando a força estratégica político-eleitoral da alfabetização pelo “Método Paulo Freire”:

Miguel Arraes estava fazendo um governo em Pernambuco de alfabetização total no Estado. Ele ia transformar Pernambuco numa potência de opinião pública, porque todo maior de 18 anos seria alfabetizado. Já a massa camponesa da Paraíba ia tentar se alfabetizar com o maior sacrifício porque eram os próprios camponeses e estudantes como professores, e os camponeses espontaneamente querendo aprender, [...] ia se alfabetizar aquela grande massa da população. E o que ia acontecer? Até por via pacífica, por uma eleição, se modificaria tudo isso. Se se desse à massa camponesa o título de eleitor, ou então se eles conseguissem mais adiante o voto do analfabeto, quem é que ganhava nesse país? O movimento camponês organizado. A grande maioria naquela ocasião era da população campesina. Então, com toda a certeza, havia possibilidade de vitoriar através até de eleições. (LEMOS, 1985, p. 179-180).

Lemos não tinha dúvidas sobre o objetivo principal da Ceplar e de seu método de alfabetizar em tempo mínimo: formar eleitores “conscientizados”, para eleger parlamentares aliados das Ligas ou oriundos delas.

Em âmbito federal, enfatize-se, o movimento de alfabetização, do qual a Ceplar fazia parte, deveria formar e “conscientizar” seis milhões de novos eleitores até as eleições presidenciais (1965), número que aumentaria o eleitorado em quase 50%. Deduz-se com clareza todo o “perigo” latente desse movimento alfabetizador nacional, além das preocupações locais quanto ao seu êxito. Ora, “antes que o pior acontecesse”, as forças que não queriam a continuidade do governo Goulart e do populismo – como estilo de fazer política “perigosamente perto do povo” – partiram para a reação organizada.

Na Paraíba, o que era antes considerado meritório e positivo, apareceu nas paredes e muros como “Ceplar de Moscou”, “Ceplar Comunista”, depois identificada como “O Cérebro de Moscou na Paraíba”. Além das barreiras encontradas na Assembleia Legislativa para a obtenção/autorização de verbas para seu funcionamento (mínimo), o governo estadual já não prestava o apoio de que a Ceplar necessitava.

É o que atestam duas dirigentes da Campanha:

A tensão crescia nos núcleos, pois as ações dos proprietários começavam a se fazer sentir. No dia 30 de março, a responsável pela área de Miriri apresentou-se ao Palácio, com ordem assinada pelo governador, para acompanhar um caminhão de madeira destinada à montagem dos bancos do último pavilhão construído [...]. A responsável foi informada, por um assessor do governador, que tinha ordem para não deixar o motorista partir. Mas coordenadores e famílias a esperavam para cumprir a tarefa prevista. Na tarde daquele dia, mesmo sem a madeira prometida, dirigiu-se em direção do novo pavilhão. Após a travessia de um riacho

viu surgir, do meio do mato, um capanga armado, refratário ao diálogo, que com voz forte e decidida ameaçava: “Se avançar atiro!”. Pela última vez se visitou o campo. (PORTO E LAGE et al., 1995, p. 121).

Ainda em março de 1964, a Ceplar recebeu a solicitação do Prefeito de Sousa, sertão da Paraíba, Antonio Mariz⁶, que pretendia iniciar a alfabetização na região no mês seguinte.

Todavia, as reações e as barreiras ao trabalho político-pedagógico da Ceplar não se limitaram ao campo da intimidação, ao bloqueio de verbas ou à ausência do apoio do governo estadual, no momento crucial de sua expansão e consolidação. A reação também esteve presente no campo educativo, pedagógico, “em si”. No início de 1964, o embrião do que viria a ser a Cruzada ABC já atuava, através dos protestantes do Instituto Bíblico Betel, mantido com verbas de entidades norte-americanas. Conforme a visão de dirigentes da Ceplar:

A proposta (da reação) era clara, criar uma alternativa simpática aos grandes proprietários para a educação de adultos. E o apoio financeiro maciço que essa alternativa recebeu das autoridades estaduais era um grande indicador que o fiel da balança pendia, no início de 1964, a favor das forças da reação dentro do governo do Estado. A alternativa era a Cruzada Evangélica de Alfabetização de Adultos (na verdade, Cruzada de Ação Básica Cristã), que lançou uma campanha de alfabetização, em colaboração com a Secretaria de Educação, após convênio firmado pelo Estado com a Sudene, Ministério da Educação e Usaid/Brasil. No dia 7 de março

6. Este prefeito manifestou sua insatisfação com a conspiração e o golpe de Estado de 1964, num telegrama de solidariedade ao Presidente Goulart: “Momento forças revolucionárias sublevadas conspiram contra a República, venho em nome do povo de Sousa e o meu próprio apresentar irrestrita solidariedade Vossência, instando para que continue sucesso transformações estruturais que significam participação de todos brasileiros. Respeitosas saudações – Antonio Mariz, Prefeito.” Fonte: IPM, vol.8/23, fl. 788.

de 1964, a Cruzada afirmou ter preparado setecentos monitores. (PORTO E LAGE et al., 1995, p. 138).

Além dos recursos financeiros que seriam destinados à Ceplar e que foram transferidos para a Cruzada ABC⁷, programas como o da Prefeitura de Bayeux foram substituídos ou tinham que “concorrer” com a ABC.

O golpismo “estava no ar”. Mas, a exemplo do que ocorreu com grande parcela das “esquerdas” e com próprio o governo Goulart, a Ceplar não acreditava que ele pudesse ser desfechado contra o presidente sem uma resposta cívico-militar que o abortasse. Por outro lado, a superestimação das forças “de esquerda” e a subestimação dos adversários concorreram para que a Campanha fosse surpreendida com o golpe “de direita”.

Na noite do dia 31 de março, as aulas foram suspensas pela direção da Ceplar. Quatro das suas principais dirigentes foram detidas por um comando do Exército⁸, bem como todos os que estavam na Associação Paraibana de Imprensa (API) buscando notícias (pelo rádio) sobre a deposição do presidente e a possível resistência ao golpe. A sede da Campanha foi invadida no dia seguinte e todo o material confiscado, como “provas da subversão” praticada. Na zona rural, pavilhões da Ceplar (de Miriri) foram incendiados. A entidade foi totalmente desarticulada, destruída.

Em um dos relatos contidos no livro *O Jogo da Verdade* (1994), o jornalista Nelson Coelho, na época assessor do governador, afirma:

Vi cenas terrível, como aquela do padre Manuel Batista e do seu colega, José Augusto, capelão da PM, arrom-

7. Verbas previstas para financiamento do MEB também foram carreadas para a Cruzada ABC.

8. Segundo Maria das Dores (de Oliveira) Porto (Fonte: conversa/entrevista de 25/7/97), as quatro dirigentes da Ceplar foram transportadas até o quartel da Polícia Militar. O camburão que as conduziu acelerava bruscamente e, logo em seguida, freava, causando ferimentos em vários detidos.

bando as portas da Ceplar, uma entidade que visava erradicar o analfabetismo, e destruírem, auxiliados pela soldadesca, documentos e estudos importantes sobre tão necessária ação governamental. (COELHO, 1994, p. 53).

Ao ser indagado sobre essa denúncia, Manuel Batista (à época, da ala conservadora da Igreja Católica local) explicou:

Não fechei, nem invadi a Ceplar, porque quando pensei em fazê-lo já tinham feito. Foi falta de oportunidade [...]. Ora, a contrarrevolução de 1964 deveria fechar tudo que fosse subversivo, contrário aos seus princípios. (Manuel Batista de Medeiros, depoimento oral, 1996).

Convicto das suas atitudes, como padre e como político, Batista afirmou: “sempre fui contra a esquerda”; “participei ativamente da conspiração civil-militar da Revolução na Paraíba”; “fui o primeiro a saber do movimento e informei, imediatamente, ao governador Pedro Gondim”. Quanto aos “padres que participaram da subversão, esses foram devolvidos para seus lugares” (Manuel Batista de Medeiros, depoimento oral, 1996).

Como se vê, a Ceplar tinha muitos opositores nas próprias instituições que apoiaram sua trajetória, como a Igreja Católica e o Estado, além das divergências internas que a transformaram, segundo seu último presidente, num “saco de gatos, com várias tendências se digladiando”⁹. Após o golpe, seus opositores contribuíram para que a Campanha fosse tida como um dos “núcleos da subversão” na Paraíba.

9. Na medida em que os conflitos se avolumaram, houve uma tentativa de “golpe” interno na Ceplar, liderado pelos conselheiros insatisfeitos com a “esquerdização” da campanha. A tentativa não se concretizou e a ala “esquerda” conduziu a Ceplar.

O golpe na Ceplar de Campina Grande

A Ceplar de Campina Grande também foi tomada de surpresa pelo golpe de abril de 1964. Por falta de informações confiáveis, chegou até a pensar que o golpe era “da esquerda” janguista-brizolista. Os 55 “círculos de cultura” que funcionavam desde fevereiro, portanto, menos de dois meses do golpe, foram extintos. As duas salas que ocupava na Prefeitura foram arrombadas pelo Exército e todo o material da Ceplar-CG confiscado (e, posteriormente, anexado ao IPM, volume 18/23). Os coordenadores de debates (professores) procuravam esconder os “perigosos” projetores de slides usados na aplicação do “Método Paulo Freire”. Todos os seus dirigentes foram submetidos ao IPM do Exército.

O que menos a gente esperava era o golpe. Quando estourou o golpe nós ainda fizemos reunião na sede da Ceplar, na Prefeitura de Campina Grande. Só nos demos conta de que era um golpe de direita, golpe militar, no dia 2 de abril, quando a sede da Ceplar na Prefeitura, eles botaram as portas abaixo, e levaram tudo, tudo quanto tinha lá. Nós, em momento nenhum, pensávamos que era um golpe de direita, porque nem sequer a malícia de esconder o material todinho da Ceplar, que estava lá na estante [...]. Todos de Campina Grande foram intimados e deram depoimentos. Alguns coordenadores tiveram muito medo, estavam em casa com os projetores e foram enterrar lá num alto de Campina Grande, no Presídio do Serrotão. Aí o Capitão Viana foi com elas e localizou o local onde tinha enterrado os projetores (risos) e esses projetores foram desenterrados (e presos). Da Ceplar nós não ficamos com uma folha de papel. (Salete Van der Poel, depoimento)¹⁰.

10. O Capitão (hoje Coronel) citado se recusou a dar um depoimento para a nossa pesquisa.

Da Paraíba, no IPM do Exército foram indiciadas 52 pessoas, entre as quais dez integrantes das duas Ceplar. A repressão foi geral e as duas Ceplar foram extintas, como tudo que se opusesse à nova ordem imposta pelos golpistas.

Quando indagada sobre a existência de uma “repressão específica sobre a Ceplar”, em função de sua suposta periculosidade, Van Der Poel foi contundente:

Não, de maneira nenhuma. A repressão não foi só sobre as meninas da Ceplar. Foi uma repressão geral: foi gente dos sindicatos, do Banco do Brasil, do PCB, foi católico... Foi contra todos que tinham uma militância. Agora, nos depoimentos eles (interrogadores) diziam: essa Ceplar é comunista, vocês são comunistas. Dizíamos que éramos de AP e tentávamos fazer a distinção. Eles nunca acreditaram que AP não fosse coisa de comunista. (Salete Van der Poel, depoimento).

Justificando os diferentes tipos de repressão (física, psicológica, etc.) empregados, em função das origens sociais dos inquiridos, Van Der Poel completou:

A minha família era latifundiária em Campina Grande e os moradores do meu avô, da minha tia Laura, dos meus tios, Ophélia (Amorim) conseguiu que eles se filiassem às Ligas e, coitados, foram os que mais sofreram em 1964, porque foram os torturados e nós que éramos da classe média alta, da pequena burguesia, não fomos torturados, houve interrogatórios, inquéritos, mas tortura mesmo nós não sofremos. Demos depoimentos demorados, mas... Nós ouvíamos, como eu ouvi em Campina Grande, muitos gritos e berros dos camponeses. No fim, foram os pobres que pagaram, no Exército e no Batalhão da Polícia (estadual) (Salete Van der Poel, depoimento).

Diferentemente da Ceplar, a Ceplar-CG não teve vinculação direta com as Ligas Camponesas enquanto campanha de alfabetização. O que a vinculava aos camponeses eram suas

posições e dois fatores principais: Ophélia Amorim, uma das líderes da Ceplar-CG, era advogada das Ligas; Josué Rodrigues, seu presidente, chegou a hospedar Francisco Julião em sua residência, numa visita a Campina Grande. Um fator ainda pode ser acrescido: a “paixão” inspiradora da Revolução Cubana e de Che Guevara em particular, propagada por Amorim¹¹ nos discursos feitos em comícios de que participava como integrante da Ceplar-CG, das Ligas, ou como membro atuante da AP. Esses fatores pesaram no pós-golpe, especificamente contra a advogada (das Ligas), muito mais por sua atuação junto aos camponeses.

O pós-golpe

Após o golpe, todos os dirigentes das Ceplar que foram identificados prestaram depoimentos às autoridades militares. Diretoras da Ceplar foram presas e processadas tanto na esfera local (estadual), como no Inquérito Policial Militar (IPM) instaurado pelo IV Exército.

Sobre o IPM informa uma das dirigentes presas:

Começou na segunda quinzena de abril de 1964, quando Iveline Lucena, Lígia Macedo e Dorinha de Oliveira foram novamente presas com Zita Moreno Marinho e Maria José Limeira e levadas para o 15º RI, onde ficaram incomunicáveis. Lá estavam também, Ophélia Maria de Amorim, companheira da Ceplar de Campina Grande, implicada que estava como advogada das Ligas Camponesas. [...] Para as três primeiras a prisão durou dez dias. Para Zita Marinho e Maria José Limeira, um pouco menos. Ophélia Amorim não foi libertada na mesma ocasião, tendo sido depois transferida para o 1º Grupamento de Engenharia (PORTO E LAGE et al., 1995, p. 150).

11. Nos documentos arrolados no IPM, consta matéria jornalística com uma foto da advogada, falando aos camponeses, cuja manchete era: “A Revolução está na moda: ela prega a luta armada”. Fonte: IPM, anexo ao vol.3/23.

O deslocamento do IPM do 15º Regimento de Infantaria (centro das prisões e dos primeiros interrogatórios feitos num clima de “terror e medo”) para o 1º Grupamento de Engenharia de Construção do Exército, em João Pessoa, significava um abrandamento na truculência e a garantia, pelo menos aparente, de que não haveria tortura e violência física. Estar sob a guarda do Major Aquino, no 1º Grupamento, era muito diferente de estar sob as ameaças do temido Major Cordeiro. A partir daí, transcorreu o IPM (n. 70/64) - Processo de Subversão Geral da Paraíba, que será analisado no próximo tópico.

No âmbito local, o processo (CCG, n. 1469/64) concluiu pela demissão das indiciadas (e de outras pessoas) do quadro de pessoal do Estado, com base no Ato Institucional Nº 1. Os atos de demissão foram assinados pelo Governador Gondim, ainda em 1964, o mesmo que havia institucionalizado a Ceplar dois anos antes.

Torna-se importante registrar a mudança gradativa da posição do governador e do seu “staff” mais próximo, após o golpe, em relação à Ceplar. De uma atitude colaboracionista, o governador assumiu uma atitude de veemente crítica, na tentativa de livrar-se dos “subversivos” e não ser cassado pela ditadura. No entanto, uma das “provas” do apoio de Gondim à Ceplar era um bilhete, escrito de próprio punho, autorizando a publicação da sua Cartilha. Esta não chegou a ser publicada, em consequência do golpe. Diante das acusações de que “financiava a subversão”, ou seja, a Ceplar, Gondim e seus mais íntimos colaboradores reagiram. Num livro especialmente preparado como defesa prévia (anticassação) do governador, o diretor do jornal oficial (*A União*, onde a Cartilha deveria ser impressa) escreveu:

A armadilha foi preparada. A arapuca foi premeditada. Toda a trama foi urdida na melhor técnica vermelha, mas não funcionou. Eles sabiam que existia vigilância e prontidão, para reprimir a manobra comunista, o plano traçado para o envenenamento popular,

através de qualquer suspeita campanha (Ceplar). [...]. Os “Heróis Vermelhos” estão a descoberto. Eles têm o que chamam de “Famoso Bilhete” do Governador e devem ter, também, a CARTILHA POPULAR que não foi editada. O Quarto Exército deveria exigir os originais dessa CARTILHA para apurar até onde vai a responsabilidade e o comprometimento dessa TROUPE, dentro da conspiração comunista contra o Povo e a Pátria brasileira. (BRAYNER, 1964, p. 172-173)¹².

Todavia, o trabalho com o “Método Paulo Freire”, conduzido por militantes católicos, continuou. Isso se deu, inicialmente, na Vila Japonesa, em João Pessoa e, depois, em todo o Estado, por meio da liderança de um dos colaboradores da Ceplar, o padre Everaldo Peixoto.

Um papel mais importante que eu tive foi na aplicação direta, mesmo depois da cassação, da perseguição contra o pessoal da Ceplar, eu levei para o bairro chamado Vila Japonesa, que era uma favelazinha. A minha tarefa como pastor era proteger aquele pessoal, [...] é meu trabalho, é mais político, de arranjar as coisas. Isso logo depois do golpe. Ficamos trabalhando na Vila Japonesa. Prá lá, então, a gente levou o mesmo processo de alfabetização de Paulo Freire. O trabalho de alfabetização foi duradouro, seis anos. (Padre Everaldo Peixoto, depoimento oral).

O trabalho na Vila Japonesa não era só de alfabetização “rápida” e “instrumental”. Não visava ao imediatismo do “voto consciente”, mas buscava, segundo Padre Everaldo, a permanência da organização da “comunidade”.

Quando já sabiam ler, inicialmente, eram passadas noções gerais de história, de geografia, conhecimentos gerais que servissem para as suas vidas, seus trabalhos. A gente fazia isso antes da “Revolução”, na JOC, através de cursos de aperfeiçoamento operário, de cultura po-

12. A denúncia contra os membros da Ceplar foi feita no *Jornal do Comércio* (Recife) de 31/10/63.

pular. A JOC também foi destroçada, pessoas presas e ameaçadas, então levei a mesma ideia, [...] de forma que o pessoal não ia ficar só na alfabetização, aprender a ler e escrever seu nome e parava, como faziam as outras organizações. Nós iríamos continuar a refletir um pouco sobre a história, um pouco de geografia – e a geografia partia do lugar, a gente começava a aprender geografia através da situação do bairro, conhecia os acidentes (geográficos) a partir dos acidentes em volta do bairro –, era todo um processo ligado à filosofia de Paulo Freire: partir da própria vida para chegar ao conhecimento geral. (Padre Everaldo Peixoto, depoimento oral).

Entretanto, era proibido falar sobre Paulo Freire e seu “método subversivo”. Este servia mais como uma ponte entre o trabalho da Ação Católica, anterior ao golpe, inclusive no movimento “Igreja Viva”, a partir de 1966.

Com o golpe, esse trabalho da Ação Católica é muito arrefecido, muito. Houve muita ameaça e isso dispersou o pessoal que não queria se comprometer. Especialmente o pessoal leigo que trabalhava. Os padres tinham, de todo modo, apesar da perseguição, etc., a proteção da Igreja. E quem podia, falava mais, usava o púlpito para fazer os comentários [...]. Logo chegou Dom José (1966) e começaram os trabalhos (1966/67/68) da “Igreja Viva”, onde eu passei três anos como Coordenador Geral da Pastoral. Nós conseguimos organizar 460 pequenos grupos, que chamamos de “grupos de evangelização” e esses grupos tinham a evangelização a partir dos problemas da vida. E, em muitos lugares, em muitos, mesmo, entrou a alfabetização [...]. A evangelização ganhou muito com essa nova proposta educacional. A preocupação de evangelizar como um processo de educação de base que, se não foi diretamente inspirado pelas propostas de alfabetização de Paulo Freire, foi indiretamente. (Padre Everaldo Peixoto, depoimento oral).

Em paralelo a essas ações dos católicos, a Cruzada ABC avançava em toda a Paraíba. Ao mesmo tempo, dez dirigentes das duas Ceplar eram submetidos a um Inquérito Policial Militar, cuja tramitação se estendeu até 1969.

O IPM 70/64 (“Autos-Findos 151/69”)

Nas 5.410 laudas do Inquérito Policial Militar (IPM), chamado “Processo de Subversão Geral da Paraíba (n. 70/64)” – arquivado no Superior Tribunal Militar (STM), em Brasília, sob denominação “Autos-Findos n. 151/69” –, a Ceplar e seus dez integrantes processados¹³ ocupam, seguramente, mais de 620 páginas¹⁴. Tal ocorrência denota a importância que as autoridades militares encarregadas do IPM deram à Ceplar, em relação ao quadro total da “subversão” na Paraíba. Neste IPM, mais de 40% dos indiciados atuavam na área educacional.

Os militares que dirigiram os inquéritos, tanto referentes à Ceplar como à Ceplar-CG, pensaram ter encontrado provas materiais da “subversão” e das “ações comunistas”, com a apreensão de materiais didáticos usados na alfabetização, além de questões para testes de seleção de professores. Nesse sentido, mereceram especial atenção as “dezoito lições de conscientização”, usadas no eixo João Pessoa-Sapé, e as “fichas-roteiro” para alfabetização, utilizadas em Campina Grande, já referidas. Em todas as denúncias formuladas contra os integrantes da Campanha sediada na capital, a acusação centrava-se nas “dezoito lições”, enquanto que as “fichas-roteiro” constituíam a principal peça acusatória contra a diretoria da Ceplar-CG (DIÁRIO..., 1965).

13. Ophélia Amorim, Maria das Dores de Oliveira (Porto), Iveline da Costa (Lage), Maria Salete Ramos (Van der Poel), Leopoldo Lima Filho, Lígia Macedo, Natil de Castro, Adalcino de Oliveira, Josué Rodrigues, Heloísa de Albuquerque.

14. Pesquisa realizada nos arquivos do STM (Brasília), entre 18 e 21 de fevereiro de 1997, com autorização do Ministro Chefe e apoio do Diretor Judiciário (Luís Coelho Malta) e da Chefe do Arquivo (Alda Guimarães).

Nesse aspecto, basta atentar para os termos das denúncias contra os dez indiciados (quatro de João Pessoa e seis de Campina Grande) para se notar a importância dada no Inquérito aos documentos citados. Na denúncia contra Maria das Dores Oliveira, dirigente da Ceplar, por exemplo, lê-se: “[...] integrava como confessou no seu depoimento de fl. 313, a equipe [...] responsável que era pela elaboração de 18 lições de conscientização de conteúdo subversivo (fls. 32 e 42, 302, 313)” (DIÁRIO..., 1965). Por sua vez, Josué Rodrigues de Souza, presidente da Ceplar-CG, foi denunciado porque participou da “equipe responsável pela elaboração das fichas-roteiro de caráter subversivo (politização) – anexo 1, fls. 152 a 155. Era um subversivo, atuante e solerte”(DIÁRIO..., 1965). Nos outros três indiciamentos dos dirigentes de João Pessoa e nos cinco de Campina Grande, as “dezoito lições de conscientização” e as “fichas-roteiro” constituíram, respectivamente, o que “de mais subversivo” os militares encontraram no material usado pelas duas Ceplar.

Observem-se os “fatos” levantados, as razões alegadas e as peças processuais que tentaram incriminar as duas Ceplar.

Logo após o golpe, as sedes das duas entidades foram invadidas por militares. O documento “Auto de Busca e Apreensão” relata a invasão e o confisco de todo o material presente na sede da Ceplar:

Aos três dias do mês de abril do ano de mil novecentos e sessenta e quatro, nesta cidade de João Pessoa, em cumprimento de ordem expressa do Senhor Coronel Comandante da Guarnição de apreender todo e qualquer documento ou publicação de caráter subversivo ou propaganda do regime comunista, nos dirigimos à Praça D. Adauto, onde está sediada a Campanha de Educação Popular (Ceplar) (e) procedemos a mais minuciosa busca.

Entre o material apreendido, os militares responsáveis destacaram o que consideravam “provas” das vinculações comunistas da Campanha. Nesse sentido, relacionaram, no IPM, os textos e os livros mais “comprometedores”, a exemplo de:

- “Constitucion de la Union das Repúblicas Socialistas Soviéticas”;
- “Viva el Leninismo”;
- “ABC do Comunismo”;
- “Cuba - Ilha Explosiva”;
- “A Educação na URSS”;
- “Discurso de Luís Carlos Prestes”;
- “Desenvolvimento do Comunismo Moderno”;
- “Proletários de Todos os Países, Unamo-nos Para Lutar Contra Nosso Inimigo Comum”;
- “Discursos del Doctor Fidel Castro Ruiz”;
- “Em Marcha Para o IV Congresso do PCB”¹⁵.

Não se dispõe de informações precisas acerca do uso dos livros e textos encontrados na Ceplar. Todos os depoimentos apontam um vigoroso movimento intelectual e cultural tendo como núcleo a sede de João Pessoa. Partindo-se da ideia de que os textos e livros estavam lá para serem lidos, discutidos, disseminados. Pode-se deduzir que o “comunismo” da Ceplar ia além dos constantes conflitos entre seus integrantes e teria se constituído numa sólida influência teórica e prática (no sentido da exemplificação positiva dos casos de Cuba e da URSS).

No andamento do processo, foram tomados os depoimentos dos indiciados. As informações desses depoimentos estão contidas nos vários documentos, denominados “Termo de Perguntas ao Indiciado” (TPI). Acompanhando-se esses TPI, tem-se a nítida percepção da sua logicidade, que consistia, basicamente, em relacionar a participação do acusado na “subversão comunista”, reconstituir “fatos incriminadores” e apontar suas ações e as de seus parceiros.

15. IPM, “Auto de busca e apreensão”, vol.1/23, fls.17/19.

No TPI de João Alfredo Guimarães, por exemplo, é informado o destino das verbas repassadas pelo MEC (primeira parcela de Cr\$20 milhões) e outros Cr\$20 milhões que ficaram retidos no Banco do Brasil quando eclodiu o golpe. Há também informações sobre as despesas da Ceplar (algumas discriminadas) e a indicação das integrantes do Departamento de Educação Fundamental, que foram responsáveis pela elaboração das “dezoito lições de conscientização”, quatro das quais foram denunciadas posteriormente¹⁶.

Já o TPI de Heloísa Helena de Albuquerque acusava-a de participante da elaboração de questões para o “Teste de seleção de professores”, considerado como “inquisição ideológica”¹⁷. Por sua vez, o TPI de José Rodrigues Lustosa, presidente da Ceplar - próximo ao governador Gondim, como os outros dois presidentes -, entre novembro de 1961 e 29 de abril de 1963, trouxe as motivações das divergências que o levaram a renunciar. Citando um dos exemplos que mostravam, segundo ele, a usurpação de sua autoridade de presidente por membros do Departamento de Educação Fundamental, Lustosa comenta o fato de ter encontrado Paulo Pontes (do PCB), como um dos diretores da entidade. No processo, lê-se:

Perguntado qual o fato que determinou de forma imediata a sua renúncia, respondeu que foi o da comunicação de estar PAULO PONTES na direção da Divisão de Arte e Teatro (Divulgação), feita por Maria das Dores Oliveira quando do regresso do depoente de suas férias¹⁸.

No depoimento de Iveline Lucena da Costa (Lage), uma das questões que mais chamaram a atenção dos interrogadores foi a retirada de documentos da sede da Ceplar, dias antes do golpe, e a transferência para a casa do seu irmão, além de docu-

16. IPM, vol.7/23, fls.616/617.

17. IPM, vol.7/23, fl.645.

18. IPM, vol.7/23, fl.647.

mentos da Frente de Mobilização Popular (FMP) encontrados na sede. Segundo a dirigente, os documentos foram retirados “com receio que outras pessoas menos avisadas e mais apaixonadas interpretassem-nos como subversivos, inutilizando o seu trabalho e de seus companheiros”¹⁹. O clima de conflito já indicava para essa dirigente da Ceplar, ao contrário dos que não acreditavam no golpe, a possibilidade de um desfecho no qual a campanha fosse taxada de “subversiva” e de que os documentos retirados servissem de “prova” incriminatória, como realmente ocorreu.

Uma das acusações, a da possibilidade de “doutrinação”, foi em parte confirmada por uma das líderes da Ceplar, Lígia das Mercês Macedo. No seu TPI, pode-se ler:

Perguntado se admite que o método PAULO FREIRE poderia servir de veículo, convenientemente distorcido, para doutrinação ideológica, respondeu afirmativamente, ressaltando, todavia, que tal procedimento, pela própria organização da entidade, só poderia ser levado a efeito com a conivência ou orientação do Departamento de Educação Fundamental e da própria direção da Ceplar²⁰.

No entanto, o mais longo dos TPI foi de o de Juarez Macedo²¹. As perguntas ao indiciado, além de livrá-lo da denúncia processual, serviram muito mais como uma tentativa de corroborar a incriminação dos principais líderes do Departamento de Educação Fundamental do que para esclarecer a sua participação. Segundo seu depoimento, dirigentes desse departamento solapavam sua autoridade de presidente, na elaboração de materiais pedagógicos da alfabetização. Além disso, havia as ações político-culturais do Departamento de Arte e Divulgação que, ao seu ver, não cumpriam os objetivos para os quais a Ceplar havia sido criada, ou seja, a alfabetização de adultos.

19. IPM, vol.4/23, fl.303.

20. IPM, vol.4/23, fl.311.

21. IPM, vol.4/23, fls.305/308.

No dia 24 de abril de 1964, Macedo endereçou um memorial ao Major Aquino, responsável pelas investigações. Em relação à seleção de professores (coordenadores de debates), por exemplo, o ex-presidente da Ceplar denunciava:

A vigilância do então presidente, notadamente a respeito do trato da instituição com o público, do que é exemplo a inscrição de candidatos ao teste para monitor e mesmo a apresentação do teste, era havida por ingerência ou imiscuição nos assuntos da alçada do Departamento de Educação Fundamental. Em consequência, foi difícil o acesso às fichas de inscrição de candidatos e mesmo às reuniões onde se discutia a feitura dos mesmos, dos referidos testes [...]. Recorda-se em particular, dentre as várias objeções levantadas pelo presidente, que o teste proposto se constituía numa espécie de inquisição ideológica, de todo incompatível com o espírito do presidente e dos próprios Estatutos²².

Mas, se ao atacar seus parceiros da Ceplar, Macedo queria, sobretudo, defender-se, não ser denunciado e processado, a Campanha foi acusada por uma ex-integrante de seus quadros (coordenadora). As declarações de Edeltrudes Balduino da Cunha foram as que mais pesaram contra a Ceplar, conforme evidencia o Termo de Inquirição de Testemunha (TIT), assinado pela acusadora:

A sede da Ceplar vivia sempre cheia de pessoas a discutir reformas de base e eclosão de greves, sendo grande parte constituída de estudantes. Sabe a depoente que, encabeçada pelo “cérebro” da Ceplar, estava sendo articulada uma greve geral de protesto pela atuação do Coronel Luiz de Barros na região Mari-Sapé. Essa greve estava sendo estudada e preparada para eclodir entre estudantes, operários das fábricas de Bayeux e seria reforçada por passeatas e concentrações de camponeses do Estado e transportados de Pernambuco. A depoente declara que reinava uma certa euforia entre

22. IPM, vol.4/23, fl.358.

os dirigentes da Ceplar pelos resultados já atingidos pela sua “conscientização”, especialmente baseados nas experiências do setor de agitação, por ocasião dos “quebra-quebra” levados a cabo na Polícia de Menores [...] e no caso do aumento das passagens de ônibus²³.

Embora essa testemunha de acusação conhecesse a Ceplar, a articulação das frases no texto podem sugerir ao leitor que o mesmo poderia ter sido montado como peça-chave da acusação pelos próprios encarregados de transcrever o depoimento. Nesse sentido, uma das tentativas viáveis foi vincular as ações da Ceplar com os movimentos em prol de uma aliança “estudantil-operária-camponesa” da qual algumas dirigentes da Campanha seriam os “cérebros”.

Isso fica claro no mesmo depoimento prestado pela ex-coordenadora de debates da Campanha:

Era norma nas aulas de conscientização dadas pelas moças (dirigentes do Departamento de Educação Fundamental) recomendar aos alunos que procurassem sempre despertar nos humildes o sentimento de que estavam sendo explorados e humilhados, por exemplo: quando puderem conversar com um soldado, procurem mostrar-lhe que o Coronel vive bem, come bem, veste bem, e o soldado está sempre servindo, se humilhando, se enquadrando, sendo punido e vive mal vestido e mal alimentado; quando falarem a um camponês, digam-lhe para que não tenham tanto medo do Exército e da Polícia, que experimentem enfrentá-los e verão que os soldados não atirarão nos seus irmãos pobres e humildes²⁴.

Na sequência, a mesma testemunha denunciava um curso sobre uma “revolução para acabar com a espoliação americana e com os privilégios”, baseada no “poder representado pelo CGT, a força latente das massas camponesas arregimentadas e a co-

23. IPM, vol.4/23, fl.346.

24. IPM, vol.4/23, fl.346.

laboração decisiva dos soldados, sargentos e boa parte da oficialidade das Forças Armadas”²⁵. Conforme a denunciante, era comum a exaltação do comunismo, de Cuba e da URSS, nos cursos da Ceplar. No entanto, surpreendentemente, num segundo depoimento, a ex-coordenadora quase que descaracterizava suas acusações, com respostas evasivas e alegação de “falta de memória”. Essa descaracterização fez com que as acusações se concentrassem nas “dezoito lições de conscientização” e nas “fichas-roteiro” e justificassem o depoimento do último presidente da Ceplar. Segundo ele, o qual havia uma preocupação da direção do IPM em não enquadrar, por exemplo, o governo do Estado e a Arquidiocese, o que pode ter colaborado para amainar as incisivas declarações iniciais dessa testemunha de acusação²⁶.

Por seu turno, o andamento do IPM específico sobre a Ceplar-CG, quase todo concentrado nas 187 folhas do volume 18/23 do Processo em foco, tentava enquadrar a diretoria da campanha, através de depoimentos de vinte coordenadores e supervisores que atuaram em Campina Grande, como se pode observar nos seus respectivos TIT. Uma das coordenadoras, Herta Meira, disse que “nunca notou nenhuma tentativa de subversão por parte dos seus dirigentes”²⁷. No TIT de Merilande de Araújo, supervisora, lê-se: “o que fazíamos era apenas esclarecer o povo” e “sob o ponto de vista subversivo nada tem a declarar”²⁸. Rita Vieira, supervisora, informou à autoridade militar que “havia aulas em que, no momento da politização, muitos alunos dormiam e na parte de alfabetização o interesse era quase integral”²⁹.

25. IPM, vol.4/23, fl.347.

26. No IPM, os integrantes da Ceplar ligados ao governo estadual não foram indiciados. Segundo o depoimento de João Alfredo Guimarães, antes citado, havia uma preocupação dos militares encarregados do processo em isentar o governador, que aderiu aos golpistas em abril 1964.

27. IPM, vol.18/23, fl.1802.

28. IPM, vol.18/23, fl.1802.

29. IPM, vol.18/23, fl.1810.

Outra testemunha, Sulamita Ithamar, coordenadora, disse que “ensinou no bairro Catolé, o pessoal desse bairro se desinteressou pela politização, no entanto, na alfabetização o interesse era integral”³⁰. José Paulino de Oliveira, coordenador, declarou que “na parte de politização havia uma norma taxativa proibindo o coordenador[...] de externar a opinião pessoal”, e que o “Professor Josué” sempre teve posição de realce nas reuniões³¹ na Sala dos Acólitos (Igreja/Catedral).

Embora o objetivo dos responsáveis pelo IPM fosse usar as testemunhas contra os dirigentes da Ceplar-CG, as informações contidas nas inquirições das testemunhas nada acrescentaram ao que já existia nos autos. Assim, à semelhança da Ceplar (e das suas “dezoito lições de conscientização”), o inquérito foi conduzido para que os autores das “fichas-roteiro” de politização, usadas nos 55 núcleos de Campina Grande, fossem denunciados.

Não se pode deixar de registrar os Termos de Perguntas ao Indiciado, referentes aos depoimentos dos membros da diretoria da Ceplar-CG. O de Josué Rodrigues, por exemplo, serviu para identificar diretores, coordenadores e supervisores da Campanha, além de informar os autores dos diversos textos apreendidos durante a invasão das salas que a Ceplar-CG ocupava na Prefeitura Municipal, nos primeiros dias de abril de 1964.

Os títulos/temas desses textos indicavam seus respectivos conteúdos e a intencionalidade política dos diretores da Campanha ao trabalhá-los: “Método Paulo Freire”; “A Revolução Brasileira”; “Reforma Agrária”; “As Reformas de Base”; “O Capital Estrangeiro”; “Capacidade para o desenvolvimento - Nacionalismo”; “Raízes do Subdesenvolvimento”; “Os dois grandes blocos econômicos”; “Fundamentação do Sistema Paulo Freire de Educação”³². Em outra passagem do seu TPI, ao ser perguntado

30. IPM, vol.18/23, fl.1811.

31. IPM, vol.18/23, fl.1811.

32. Todos esses textos fazem parte do volume 18 do Inquérito Policial Militar em foco.

se havia na Campanha alguma pessoa com tendência comunista, apesar de ser do PCB, o indiciado respondeu negativamente³³.

Uma das diferenças entre os TPI dos dirigentes das duas Ceplar estava numa maior dissimulação por parte dos campinenses. Além da constante atribuição da possível “subversão” ao papel exercido pelo coordenador, em vários depoimentos aparecem declarações semelhantes à expressa por Adalcino Queiroz, membro da diretoria:

Os supervisores eram responsáveis pela linha de conduta a que se destinava a Ceplar, pois se algum ou alguns (coordenadores) procurassem desvirtuar o ensino com a implantação de alguma ideia subversiva, seria dado conhecimento à direção e em consequências seriam tomadas as devidas providências³⁴.

Como se vê, entre evasivas e dissimulações, tanto os dirigentes da Ceplar-CG como seus coordenadores e supervisores, não colaboraram com os responsáveis pelo IPM, restando como “prova” as “fichas-roteiro” da alfabetização.

Não obstante, o comandante do Batalhão do Exército sediado em Campina Grande, ao encaminhar os resultados das investigações do IPM para o IV Exército (7ª Região Militar, sede – Recife), escreveu:

Todas as fichas-roteiro que contêm palavras geradoras apresentam caráter subversivo, dependendo da orientação dada pelo coordenador; aliás, todos os indiciados e demais coordenadores confirmam tal assertiva, exceto o professor Josué Rodrigues de Souza. Conclui-se, pois, que o objetivo da Ceplar era mais de politização subversiva que propriamente alfabetização; uma vez alcançado o objetivo principal, que era o de permitir ao aluno possibilidades de conseguir o título eleitoral, estava ele suficientemente “conscientizado” e politizado para ser um instrumento de execução dos desígnios

33. IPM, vol.18/23, fls.1813/1816.

34. IPM, vol.18/23, fl.1823.

subversivos previstos na trama política delineada pelo governo passado³⁵.

No transcorrer do IPM, os membros das Ceplar, assim como os demais denunciados, foram enquadrados pelo mesmo motivo: “atividades comunistas”. Uma das dirigentes de Ceplar-CG destaca a impossibilidade, durante os interrogatórios, de convencer os militares que a maioria era militante da Ação Popular (AP, antes JUC) e tinha até receio de trabalhar com comunistas. Para os militares, tudo o que fosse “subversivo” tinha a influência do PCB. O melhor exemplo é a denúncia oferecida:

O comunismo era o “leit motiv” dessa grande rede de maldade, em reação da qual é exigida, agora, a punição dos responsáveis que incitavam o povo à luta de classes com greves ou com ligas camponesas, com comícios ou com a ignominiosa “consientização” dos escolares, dos responsáveis que degradavam o Estado com tudo isso que se chama subversão³⁶.

No entanto, transcorridos mais de quatro anos do processo, entre a parte inicial em João Pessoa e Campina Grande, e seu posterior encaminhamento para o Superior Tribunal Militar, o final veio com a concessão de *habeas corpus*, por unanimidade dos votos dos Ministros, em 11/9/1968. Assinado pelo então presidente do STM (Olympio Mourão Filho), seu preâmbulo ditava:

Denúncia da qual já foram excluídos vários acusados, em número superior à metade e que, em relação aos demais, mantém a mesma indeterminação, o mesmo tom genérico e impreciso das imputações já rejeitadas, não se demonstra apta a produzir os efeitos jurídicos a que se propôs. *Habeas Corpus* concedido, por inépcia da denúncia³⁷.

35. IPM, vol.18/23, fl.1661.

36. IPM, vol.20/23, fl.3223. Denúncia do Promotor Militar (Othon Fialho de Oliveira), publicada no Diário da Justiça, de 15/8/65.

37. IPM, vol.23/23, fls.4306/4307.

Uma história pioneira que foi bruscamente interrompida em abril de 1964 e, para os dirigentes das Ceplar indiciados, continuou em forma de pesadelo até 1968/1969. Para alguns deles, o pesadelo ainda não saiu da memória.

PARTE II

Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire



Introdução

O esforço principal desta parte do livro é compreender as origens e a perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire – especialmente sobre o dimensionamento político de sua práxis educativa/pedagógica –, por meio da captação de seus núcleos temáticos básicos. Especificamente, tivemos como preocupações o entendimento: (a) das relações entre a educação e a política nos momentos iniciais do discurso freiriano; (b) das relações entre a educação e a política ao longo do desenvolvimento/mudança do pensamento do autor; (c) da importância que estas relações adquirem, constituindo o fio condutor da progressão de seu discurso; (d) das substanciais diferenças no tratamento analítico destas relações e das notórias mudanças qualitativas das mesmas, a exemplo da conceituação relativa à “conscientização”, ao “diálogo” e à “ação cultural”.

A realização do nosso estudo partiu de duas questões preliminares: Por que estudar as relações educação-política em Paulo Freire? Por que estudar estas relações ao longo da progressão do seu discurso principal, iniciando com seus primeiros escritos, percorrendo seu itinerário intelectual de relevo, até sua produção mais recente?

Podemos responder que:

- a) De 1960 à primeira metade dos anos 1980, parte significativa dos trabalhos publicados sobre a obra de Paulo Freire tem como base de referência teórica exclusiva proposições colocadas nas suas reflexões iniciais, oriundas das primeiras experiências com a alfabetização de adultos no Brasil, entre 1961 e abril de 1964, girando em torno do que se conhece como “Método Paulo Freire”;
- b) As restrições das análises nos limites iniciais da obra prático-teórica de Freire e a tomada de suas primeiras propostas como definitivas e irreversíveis, implicam em equívocos grosseiros e tendem a perpetuar a falsa ideia de uma obra limitada e anacrônica;
- c) Concordamos com Rossi (1982), quando diz que:

[...] um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários [...] e de outras linhas de análise crítica contemporânea [...]. (p. 90-91).
- d) Com efeito, o corte realizado na obra freiriana e a consideração das propostas iniciais como fixas têm, como consequência, o desconhecimento da indiscutível progressão do seu pensamento e a ignorância da sua práxis histórica. Os momentos preliminares da imensa trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica.

Estamos convencidos de que o substancial avanço das suas posições político-pedagógicas faz com que suas ideias e sua prática sejam referências marcantes no campo da educação contemporânea.

A título de exemplo e argumentação, devemos destacar com especial atenção que, assim como ocorre com várias categorias, o relacionamento educação-política sofre substanciais mudanças analíticas no transcorrer do seu discurso. Freire declara que, inicialmente, “não enxergava” este relacionamento e *a posteriori* descobriu “aspectos políticos” na educação. A partir da produção dos anos 1970, foca a inseparabilidade educação-política, bem como se preocupa em entender suas respectivas especificidades. Em suma, tanto no eixo central de suas posições político-educativas como em outros conceitos adjacentes podemos perceber a existência de “vários” Paulo Freire.

Ademais, enquanto um pensamento não definitivo – que se sabe incompleto por sua própria rigorosidade e que se quer aberto, não dogmático e não determinista – a obra de Paulo Freire se encontra permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentações.

Entendemos que se suas propostas político-pedagógicas não permitissem novas descobertas e novas experimentações, como partes intrínsecas da sua própria concretude e de sua disseminação, tornar-se-iam inertes e enrijecidas. Suas propostas foram feitas para serem recriadas, conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses e os valores, conforme as condições de vida de seus praticantes.

O itinerário da construção do discurso de Freire e da pesquisa realizada

Torna-se necessário um esforço de aplicação dos caminhos histórico e dialético para a análise do percurso intelectual de Freire no campo temático das relações educação-política.

Histórico, no sentido de pesquisarmos o pensamento do autor sob o prisma do tempo relativo à sua produção discursiva, buscando contextualizar sua prática e sua teoria em cada um dos vários momentos componentes de sua trajetória. Destarte, Freire exige dos estudiosos da sua obra a apreensão das suas propostas político-educativas com tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa, na África – antes, durante exílio e após o seu retorno para “reaprender” o Brasil). Para efeito de pesquisa, dividimos nossa investigação nos três momentos históricos do discurso freiriano: o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década 1970 e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos 1980 e 1990. Podemos, didaticamente, falar em “primeiro, segundo e terceiro” Paulo Freire. Esta leitura “cronológica” (mas, não linear) é facilitada pelo próprio autor que faz com que a sequência dos seus escritos siga (sem a rigidez proposital) uma certa ordem organizativa, de modo que o texto seguinte retome discussões e propostas colocadas anteriormente. O leitor atento verifica a intencionalidade de um pensamento com introdução-desenvolvimento-conclusão, sem constatar ideias fixas ou conceitos irreversíveis. Devemos ressaltar, com efeito, que os três momentos acima mencionados não foram tratados dicotomizadamente, mas enquanto componentes de um *complexus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico.

Dialético, na busca da compreensão das “totalidades” (incabadas) e das “contradições” internas do discurso freiriano.

Um discurso que, ao falar da pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no próprio exercício da direção/ dominação. Um discurso que ao falar da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fábricas de analfabetos jovens e adultos. São muitos os exemplos da presença permanente da dialeticidade nos escritos de Paulo Freire. Esforçamo-nos na compreensão dessa dialética para apreendermos a construção histórica das ideias do autor, especificamente quanto às conexões entre educação e política.

Principais escritos de Paulo Freire – Panorama temático

Colocadas as justificativas das abordagens escolhidas, buscaremos informar o leitor sobre a operacionalização desta parte do livro, cujo ponto de partida incidiu sobre o levantamento da obra do autor publicada no Brasil. É importante salientar que grande parte do que foi publicado por Freire fora do país já está traduzido e/ou reeditado e, também, registrar a extensa lista de publicações simultâneas realizadas no Brasil e no exterior. Todas estas referências se encontram indicadas nas notas de rodapé e nas referências bibliográficas (ao final).

Em relação aos principais livros selecionados para a análise discursiva de conteúdo temático, devemos começar destacando *Educação como prática da liberdade* (1984a) e *Pedagogia do oprimido* (1984b). Esses escritos marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos

de opressão desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos 1960, para não dizer há séculos.

No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a preocupação com a politicidade das práticas educativas com adultos, como processos de conhecimento não neutros, transparece nitidamente. Também é referência a entrevista com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (Idac), na qual Freire mostra sua compreensão de uma educação mergulhada no conflito entre classes sociais (embora sua análise nunca tenha se restringido a tal enfoque), clarificando suas aproximações teóricas com diversos autores marxistas – identificadas a partir dos últimos capítulos de *Pedagogia do oprimido*, começando do próprio Marx e, depois, na sequência dos seus escritos, chegando a Gramsci.

Na referida sequência, merecem destaques as incorporações teóricas definidoras da “infraestrutura” econômica. Até então, Freire tecia sua análise, quase exclusivamente, calcado nas esferas da chamada “superestrutura”. Estas incorporações são especialmente importantes para a progressão teórica do autor e se revelam nos “escritos africanos” veiculados nas *Cartas a Guiné-Bissau* (1980), em *A importância do ato de ler* (1982a), em *Quatro cartas....* na coletânea *A questão política da educação popular* (BRANDÃO, 1980) e noutros escritos como, por exemplo, em *Vivendo e aprendendo* (1980c). Nestes escritos se torna notória a proximidade teórica com teses gramscianas incorporadas das leituras da obra de Amílcar Cabral (1976), líder da luta anticolonial guineense.

Quanto aos escritos seguintes, cuja parcela mais significativa encontramos nos livros dialógicos realizados com outros intelectuais, destacamos: *Sobre educação* – Vol.I e II (1982b e 1984d) e *Aprendendo com a própria história* (1987b) com Sérgio Guimarães; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a) com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b) com Antonio

Faúndez; *Essa escola chamada vida* (1986b) com Frei Betto; *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987a) com Ira Shor e *Na escola que fazemos...* (1988) com Adriano Nogueira.

Também podemos destacar *A educação na cidade* (1991) – livro que contém reflexões sobre os desafios na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luíza Erundina (1989-92). Destacamos, ainda, *Pedagogia da esperança* (1992) e *Política e educação* (1993). Neste último, o autor se posiciona face às incertezas e às decepções provenientes da “crise de paradigmas” nas ciências sociais e na educação, investindo firmemente contra os “determinismos” teleológicos da história (encampados, por exemplo, nos positivismos e parte significativa dos marxismos).

São importantes, ainda, as entrevistas e os artigos publicados nas revistas *Educação e Sociedade*, n. 1, 3 e 10 (1978/79/80); em *Paulo Freire ao vivo* (1983b); na revista *Ensaio* n. 14 (1985c). Devemos enfatizar, também, o debate realizado no Curso de Mestrado em Educação na UFPB (1986a), onde a temática educação-política foi uma das prioridades. Debate (gravado/degravado por mim) no qual, por vários dias, tivemos a oportunidade de conviver com o vigor e a rigorosidade de Paulo Freire.

O “primeiro” Paulo Freire

Para tentarmos uma síntese do “primeiro” Freire, levamos em consideração três dos seus escritos mais representativos: *Educação e atualidade brasileira*, *Educação como prática da liberdade e Conscientização*. Notamos, mesmo no interior deste “primeiro” momento, as mudanças dos conceitos e da rede de relações que envolvem o binômio educação-política. Destaca-se a visão da sociedade brasileira “em trânsito” para a modernização e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda),

frações hegemônicas das classes dirigentes da segunda metade dos anos 1950 e da primeira metade dos 1960. A problemática da difusão de uma “ideologia da consciência nacional” ganha destaque quando Freire (1982) diz que “é preciso é aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (p. 28).

Importante perceber que, educar as massas populares, segundo ele, significava “conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional” e para a “participação crítica” no mesmo. Os interesses nacionais correspondiam aos interesses de frações dominantes, embora, ambigualmente, percebamos interesses populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo se arvorava à capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos.

Assim, conquistar a “consciência crítica” implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma “moderna” classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização autosustentada, etc.) de base. A conquista da criticidade, para Paulo Freire, não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da “consciência de classe” para os subalternos. Não se tratava (como o autor advogará, posteriormente, pela via lukasiana) de engendrar a “consciência da situação histórica das classes trabalhadoras”. A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o “entendimento geral para o desenvolvimento de todos”, da Nação – que estaria “acima” de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas. A alfabetização de adultos, disseminada em larga escala (instalação de vinte mil “círculos de cultura” em todo o país em 1964), poderia contribuir, com eficácia e rapi-

dez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos a votarem em candidatos considerados “progressistas”.

No entanto, encontramos em *Educação como prática da liberdade* um conjunto de reflexões que mostram certa evolução em relação aos posicionamentos anteriores citados. Embora presente, a forte influência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) tende a diminuir e os alicerces teóricos marcados por certo emaranhado de ideias buscam maior clarificação coadjuvados pela possibilidade de, no exílio chileno (1964-69), tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros abortados pelo golpe de 1964. Logicamente, inclusive pelo curto lapso de tempo, as mudanças dos posicionamentos prático-teóricos não significavam alterações radicais. A não inclusão da análise econômica da sociedade impedia a nitidez no processo de desvelamento da realidade, e o próprio autor, com capacidade de absorver críticas e de se autocriticar, reconhece tais equívocos.

No “ziguezague” do raciocínio freiriano, a educação instrumentalizaria o “povo emergente, mas, desorganizado, ingênuo e despreparado”, marcado por índices alarmantes de analfabetismo, para a construção de outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal. Havia uma crença explícita no papel das “instâncias superestruturais” na tentativa organizada dessas conquistas “para todos”.

Parece-nos fundamental destacar que o “pano de fundo” da arena da mudança social estava excessivamente consagrado às transformações internas dos seres humanos ou, em outras palavras, através das transformações da “consciência individual” (herdeira do idealismo iluminista), nas quais a educação e, especialmente no caso de Freire, a alfabetização da imensa legião de adultos, tinha posição de vanguarda.

De outro ângulo, é oportuno notarmos, como o faz Weffort, no prefácio de *Educação como prática da liberdade* (1984a), que :

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência [...]. A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (p. 15-25).

Não obstante, precisamos indagar: as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, nesse primeiro momento de sua práxis, serviram como instrumento populista de manipulação dos setores que dirigiam o Estado brasileiro, representados diferentemente por Goulart, Arraes, Brizola, etc., como defende Vanilda Paiva (1980), ou serviram como instrumento das forças médias e populares na direção de uma sociedade mais democrática, menos injusta, mais solidária?

No nosso entendimento, a práxis político-pedagógica freiriana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil conquista da representatividade e da cidadania das camadas populares do que à manipulação típica dos populismos. O verdadeiro pânico causado em boa parte das elites diante da multiplicação dos grupos que levavam suas propostas alfabetizadoras em frente demonstrava a positividade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses populares – tidos como desestabilizadores da “ordem” e do “progresso” (da minoria). Por outro lado, demonstrava que naquilo que era considerado “perigoso e subversivo” pela minoria, residia aquilo que era positivo e progressista para a maioria dos cidadãos de “segunda e terceira

classes". Se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que sua prisão e o seu exílio forçado por mais de quinze anos evidenciaram um indiscutível poder político ancorado numa prática educativa ligada às raízes e aos conhecimentos populares.

Não obstante, apesar de saber da positividade e do progresso qualitativo gerado por suas propostas no campo da alfabetização e da educação em geral, Freire (1979) se autocritica:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...]. Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual. (p. 43).

Ora, quem tem a capacidade de se autocriticar da maneira exposta acima, demonstra capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos. E, neste sentido, alçar voos mais profícuos na direção da construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses ético-solidário-emancipatórios (contra-hegemônicos) das forças e movimentos sociais progressistas, a começar de sua sobrevivência/trabalho e da conquista da cidadania negada, inclusive, pela via educacional.



PARTE III

A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da práxis de Paulo Freire¹



Introdução

Nos nossos estudos e pesquisas sobre Paulo Freire buscamos compreender a sua práxis como um todo e, não, pontualmente. Procuramos evitar pinçar ideias isoladas ou teses “em si” muitas vezes transformadas em *slogans* e, ao contrário, aprofundar as conexões internas de uma obra “tecida em conjunto” (como um *complexus*). As diversas partes da construção do pensamento complexo de Freire estão entrelaçadas em espirais polifônicas marcadas por um curioso “vai-e-vem” de conceitos e reconstruções que a solidificam e a diluem em um movimento incessante. Assim, podemos dizer que se há um eixo central ou um fio condutor (que pensamos ser a *relação entre a educação e a política*), estes são marcados por uma característica permanente: o seu constante movimento.

Neste sentido, não podemos pensar no trabalho de Paulo Freire com os educadores e os educandos da África nos anos 1970 como uma parte isolada que pudesse ser compreendida em si mesma e sem relação de complexidade com as outras construções práticas e teóricas. Ao mesmo tempo, ao tentar investigar o significado deste período particularmente auspicioso da construção do seu discurso político-pedagógico (*discurso compreendido*)

1. Conferência de abertura do Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire (Praia, Cabo Verde, 2010).

como prática social), descobrimos um dos tempos mais férteis e criativos da sua produção. E, talvez, só possamos compará-lo em intensidade e potência como os primeiros tempos do chamado Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos dos primeiros anos de 1960 no Nordeste do Brasil. Parece-nos que o impacto das ideias de Freire na África foi diretamente proporcional ao impacto recebido por ele em relação às práticas desenvolvidas, às ideias adquiridas e ao próprio repensar da sua trajetória como “intelectual-ficando-novo”.

Os “discursos africanos” de Freire (construídos *com* a África de língua portuguesa e, não, *para* ela) subsidiam nossa investigação, mostrando o caminho da sua construção e do significado dela para o seu pensamento complexo. A seguir buscaremos situar essa parte do discurso na edificação da sua obra escrita.

O trabalho na África, as leituras da obra de Amílcar Cabral e as mudanças no discurso político-pedagógico

Podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano, como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista. Recorde-se: de início, seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos *escritos africanos*, produtos do trabalho (de Paulo Freire e do Idac) em Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970), destaca-se a visão da “infraestrutura” social como princípio e contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos

anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”. Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia². Assim, para Freire, as reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo.

No entanto, torna-se necessário anotar que a visão mais rigorosa da infraestrutura não eliminou a crença nos homens e nas mulheres das camadas populares como atores e atrizes determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção. (p. 91).

Convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que em *Educação como prática da liberdade* o autor defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-

2. Para Gramsci, a luta no campo da consciência é tão importante quanto a luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.

-pedagógicas são reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (1982, p. 91), “Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto”.

Por outro lado, identificamos o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano. Afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. Mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”.

Destarte, para ser mais preciso, é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a progressão das propostas político-educativas deste educador.

A libertação de Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos, ocorrida em 1973, depois de mais de duas décadas de guerrilhas comandadas pelo Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) – sob a liderança e a inspiração de Amílcar Cabral³ – implicou gigantesca tarefa: reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se completamente, enfim, refazer⁴ tudo. Inclusive, todo o sistema edu-

3. Caracterizando a atuação de Cabral à frente do PAIGC, Freire (1980b, p. 23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas).

4. Nesta tarefa, segundo Cabral (1976, p. 212-213), a pequena burguesia só teria um caminho (“para manter o poder que a libertação nacional põe em suas mãos”): “reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

cativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população.

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores de Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe, etc.), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire. Nessa trajetória, Freire e os integrantes do Instituto de Ação Cultural (Idac) contribuem com o projeto contra-hegemônico dos guineenses, inspirados nas bases teóricas marxistas, especialmente das teses gramscianas que conectam *educação e política*.

Focalizando este esforço de mudança em *Cartas a Guiné-Bissau* (1980b) escreve:

A transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação em nível da infraestrutura e uma ação simultânea em nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que “adestrados” para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho. (p. 21).

Observa-se a importância dada ao *trabalho como fonte, princípio e contexto de educação*. A alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em que “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire. Unifica-se, o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

A reinvenção da estrutura social, política, econômica, cultural – organizada e dirigida pelo PAIGC –, e a reflexão sobre esta prática revolucionária, mostram, mais uma vez, a importância do entendimento da relação entre a atividade política e a educativa. Sem dúvida, confirmam-se as colocações de Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, sobre a pedagogicidade da revolução. A própria batalha da transformação social é tratada como prática pedagógica, educativa. A nova hegemonia se faz, necessariamente, enquanto relação pedagógica, diria Gramsci.

Com efeito, a revolução e a implantação do socialismo constituem, para Freire e para todos os educadores participantes, o grande “local” pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o seu conteúdo fortemente político-ideológico – como uma síntese que permeia todo o processo revolucionário⁵. Por isso mesmo, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o conhecimento popular.

5. Um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a valorização da *democracia*: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista no Brasil dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Paulo Freire nunca admitiu o totalitarismo presente nos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes. Assim, se nos seus escritos a “humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana”, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático. Tal fato, entre outros, torna-o atual e incluso nas discussões da crise dos paradigmas determinantes, nas quais “outras razões” pretendem recolocar a práxis humana no centro das decisões do mundo. Decisões fundadas na ética, na solidariedade social e na conquista da democracia.

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade. (FREIRE, 1980b, p. 29).

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”), podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” a “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

No processo especificamente pedagógico de Guiné-Bissau, alguns acontecimentos chamaram a atenção de Freire.

O primeiro deles foi a constatação de que a alfabetização levada a cabo no interior do contingente das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (Farp), participantes da guerrilha responsável pela derrubada do poder colonizador – seguia aceleradamente em comparação com aquela em realização nos bairros de Bissau (a capital). Aqueles que não haviam participado da luta contra os portugueses sentiam maiores dificuldades que os guerrilheiros quanto ao processo alfabetizador. Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) esta própria prática por meio da alfabetização. Destaque-se, ainda, a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate” guiadas pela liderança de Amílcar Cabral.

Outro fator fundamental considerado na especificidade da educação foi a necessidade sentida pelos guineenses de fazer frente à escola portuguesa imposta durante séculos e a única conhecida oficialmente até o momento da revolução. O ataque inicial deveria ser desferido contra seus conteúdos programáticos especializados em consolidar a submissão, a obediência a seus valores e interesses, contra a continuidade da “opressão da consciência”. Para o Comissário de Educação, citado por Freire (1980b),

[...] o objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pela PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado nas instituições escolares [...]. Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas. (p. 49-50).

Neste trabalho, de reinventar a escola, começando pela desconstrução da “escola colonial portuguesa” – o que não correspondia a fechar todas as escolas para promover reformas, mas em partir do que existia para reinventar todo o ensino –, um modelo foi implantado: o Centro de Formação de Professores de Có (cidade localizada a 50 km de Bissau). Freire se refere ao Centro com grande entusiasmo. Para ele, ali estava um verdadeiro processo político-pedagógico, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo (tanto manual como intelectual). Segundo nosso autor, a Escola de Có produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982).

Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação, etc., associava-se a reflexão sobre estas práticas, num processo contínuo e dinâmico.

Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de *n* disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são, verbalisticamente. (FREIRE, 1980b, p. 25).

Torna-se importante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios. Assim, “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto”. (FREIRE, 1980b, p. 25-26).

Entretanto, mesmo diante dos progressos da Escola de C6, adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para não correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da priorização e do privilégio do *trabalho* sobre o *capital*.

A questão que se coloca, pois, a uma sociedade revolucionária, não é a de apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na

sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores (trabalhadoras) com relação ao processo produtivo. (FREIRE, 1980b, p. 30).

Ao mostrar as substanciais diferenças na relação trabalho-educação sob os prismas do capitalismo e do socialismo, Freire (1980b) nos oferece, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores responsáveis pelo programa de alfabetização, uma interessante síntese do que entende como objetivo principal e permanente de qualquer transformação social: a gestação do “homem novo”. Para ele, a síntese educação-trabalho/escola-produção é, basicamente, o suporte desta gestação.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (p. 125).

E, arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior aquela nem que aqueles não sejam em si escolas também. (p. 24).

Diante do que foi registrado, corroboramos a tese de Rossi (1982) que inclui Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e dos “caminhos da educação socialista”, assim como, a importância da sua progressão de um *humanismo*

idealista ao humanismo concreto. A nosso ver, um dos construtos teóricos deste “humanismo concreto” seria a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação transformadora, como fontes de uma educação política das camadas subalternas. Tal fato também reitera a proximidade com as concepções de educação e de pedagogia presentes nas obras de Freinet, Pistrack e outros pensadores socialistas.

Cadernos de cultura

Desde os primeiros momentos do Sistema Paulo Freire de alfabetização de adultos, no Brasil dos anos 1960, sabemos da recusa às cartilhas prescritivas e tradicionais permeadas de “A Eva viu a uva” e de “A pata nada”, de prescrições linguísticas e narrativas verticalizadas. Por isso, outra amostra da progressão do pensamento de Paulo Freire pode ser observada com a ênfase dada à produção dos Cadernos de Cultura.

Na África, os programas desenvolvidos na área da alfabetização e na de pós-alfabetização propiciaram-lhe participar da confecção desses cadernos a partir e em sintonia com os valores e os interesses dos participantes desses programas. Como parte do processo, destaca-se a compreensão de que o ato de conhecimento teria como ponto de partida o conhecimento popular, o “senso comum e o seu bom senso”, sequenciado pela busca de um conhecimento mais elaborado e rigoroso.

Um dos Cadernos de Cultura compõe *A importância do ato de ler* (1982a), especialmente no seu último artigo. Nele, as ideias sobre as relações educação-trabalho, escola e produção, por exemplo, tratadas anteriormente, traduzem o cotidiano do processo pedagógico liderado pelos educadores/*novos-intelectuais*. Embasando a ação educativa e a prática desses educadores, destaca-se a compreensão de “ensinar às massas com precisão o

que delas recebemos confusamente”. (FREIRE, 1980b, p. 24). O enfoque central é o *trabalho produtivo como princípio educativo*, conectado à preocupação com a formação política do alfabetizando em meio ao processo de transformação social recém-instaurado. Na sequência de textos, lê-se que:

O trabalho produtivo é a fonte de conhecimento.
Com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um país novo.
Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando.
Nossas escolas devem ser escolas de trabalho [...].
Trabalhando com afinco, produzimos mais.
Produzindo mais, nas terras que são nossas, criamos riquezas para a felicidade do povo.
Com o MLSPT estamos a construir uma sociedade em que todos participam para o bem-estar de todos.
Precisamos estar vigilantes contra aqueles que pretendem começar de novo o sistema de exploração das maiorias por uma minoria dominante. (FREIRE, 1982a, p. 58-59).

Pelo visto, os processos de alfabetização e de pós-alfabetização se fundam no permanente desafio às camadas populares de sua “capacidade de pensar, de fazer, de saber e de criar”. Fundam-se nos *direitos* de: (1) “conhecerem melhor o que já conhecem”; (2) de “conhecer o que ainda não conhecem” e (3) de “produzirem um novo conhecimento” conectado aos seus interesses, como um saber-instrumento⁶.

Seguindo esta progressão, destacamos, ainda, dois textos dos Cadernos de Cultura referentes ao trabalho e à atividade produtiva e à educação a ser conquistada por todos os pequenos países recém-libertos do jugo colonial. No primeiro, lemos:

Já vimos que, se não fosse o trabalho humano, a árvore não se transformaria em tábuas, nem o ferro em estado

6. Ver no nosso artigo “As reflexões curriculares de Paulo Freire” publicado na *Revista Lusófona de Educação*, n. 6. Lisboa, Portugal, em dezembro de 2005, p. 81-92.

bruto viraria lâmina. Isso tudo se faz por causa do trabalho humano, por causa da força de trabalho. Os meios de produção e os trabalhadores constituem o que se chamam forças produtivas de uma sociedade. A produção resulta da combinação entre os meios de produção e a força de trabalho. Para empreender a sociedade é importante saber de que modo se organiza o seu processo produtivo. É preciso saber como se combinam os meios de produção e a força de trabalho. É preciso saber a natureza das relações sociais que se dão na produção: se são relações de exploração ou se são relações de igualdade e de colaboração entre todos. (FREIRE, 1982a, p. 82).

Do segundo texto, caracterizando o processo educativo a ser consolidado através da instalação definitiva do socialismo nesses países, vem a proposta de

[...] uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo. Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo. (p. 95).

Como se pode notar pelo destaque dado aos textos presentes nos Cadernos de Cultura, os alicerces erigidos desde a *Pedagogia do oprimido* e ao longo do itinerário freiriano sofreram um significativo impacto teórico-metodológico a partir das experiências dos anos 1970 e, especificamente, do trabalho na África

com o Idac. Há novos componentes na espiral polifônica na obra prática e teórica. Não são componentes apenas complementares, mas, sim, novos núcleos que demonstram que a sua práxis possui uma “divisora de águas” chamada África.

Considerações finais (Parte III)

Pelo exposto, parece-nos necessário reafirmar o significado e a potência do *saber-da-experiência-feita* adquirido por Paulo Freire nos trabalhos africanos dos anos 1970. Também é relevante a influência dos escritos de Amílcar Cabral e, com eles, a “descoberta” das teses de Gramsci encampadas em seu discurso. Freire nunca foi o mesmo depois de trabalhar na África. A robustez das raízes reconstruídas da sua práxis parecem fortalecidas com a seiva daquilo que os marxismos caracterizaram como infra e superestrutura. Importante notar que isto não impede a continuidade das suas preocupações com as relações educador-educando, com a educação problematizadora e a pedagogia da pergunta, com os círculos de cultura, entre outras, ou seja, com as ações educativas/pedagógicas cotidianas. Podemos pensar que suas construções discursivas (micro/macro) educacionais levam em consideração, simultaneamente, *o contexto e a estrutura*, sem esquecer em momento algum, *as práticas e as representações* envolvidas na complexidade das ações educativas. Podemos notar, inclusive, que a aprendizagem adquirida neste tempo serve como uma das bases da sua atuação nos anos 1980 pós-exílio. A importância do “partido político como intelectual coletivo”, o destaque da “construção da contra-hegemonia”, os papéis dos educadores como “intelectuais-ficando-novos” – presentes, inclusive, na posterior gestão da Secretaria Municipal de Educação (de São Paulo, 1989-1992) –, podem ser pensados com os alicerces africanos da sua prática.

Em suma, argumentos não faltam para notarmos o significado especial, a potência que os textos de Amílcar Cabral e o contexto das práticas africanas tiveram na construção do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.



PARTE IV

Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna¹



Introdução

Refletir sobre a temática *Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna* constitui um enorme desafio sustentado pelas possibilidades de diversos olhares epistemológicos. Todos sabemos o quanto é caro para Freire o conceito, ou melhor, os conceitos de “conscientização” presentes na sua obra. Talvez esses conceitos sejam aquilo que melhor representa a *complexidade* (no sentido de Morin) e a heterogeneidade do pensamento freiriano. Não existe um conceito único de conscientização em Freire. Existem conceitos expostos ao longo da sua obra, tais como: consciência da realidade nacional, estágios da consciência (consciência ingênua, transitiva e crítica) e consciência de classe. Podemos dizer ainda que a *consciência multi/intercultural*, como “consciência das múltiplas subjetividades”, constitui uma sua última versão conceitual. A própria convivência de vários conceitos de conscientização que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, existem em si mesmos, atesta a modernidade, mas, também, a transição para as tendências pós-modernas críticas presentes na obra de Freire.

Esta comunicação pretende acompanhar a trajetória da “conscientização” no discurso de Freire, partindo dos seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960 e chegando às suas pro-

1. Artigo publicado na *Revista Educação, Sociedades & Culturas* da Universidade do Porto (Portugal, 2005).

posituras da década de 1990. Partimos de *Educação e atualidade brasileira* (tese de 1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), passamos por *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Ação cultural para liberdade e outros escritos* (1970), mergulhamos nos escritos das décadas de 1970 e 1980 para chegar a *Política e educação* (1993), incluindo *Pedagogia da esperança* (1992). Tomamos como referência alguns trechos do nosso livro *A história das ideias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas* (1997), além de nos apoiarmos nas proposições de Peters (2000) e Roberts (1996).

Pensamos que, ao acompanhar Freire na transição da “conscientização”, entre o mal-estar da modernidade e os influxos da pós-modernidade, podemos também focalizar o movimento permanente de reconstrução paradigmática de um pensamento aberto, incompleto por definição e por princípio, que rechaça qualquer dogmatismo e combate os determinismos (inclusive dos marxismos incorporados). E a melhor maneira de segui-lo é não o seguindo em sua inteireza, recriando-o por ser sequioso de complementos dialógicos que, ao declinar a opção epistemológica pelo *ou* (excludente) e apostar no *e* (conectivo), fazem do *gerúndio* (movimento) o tempo da linguagem da sua práxis político-educativa.

No entanto, antes de desenvolver a temática proposta, precisamos ressaltar que o movimento conceitual a ser verificado com a “conscientização” é permanente e, além de ser próprio do conceito em torno de si mesmo, também está conectado com o movimento dos outros conceitos (diálogo, trabalho, libertação...). São os movimentos conjuntos desses conceitos que constroem/reconstroem o *complexus* do pensamento freiriano. Isso quer dizer que, ao acompanharmos os movimentos da “conscientização”, também teremos que acompanhar os outros conceitos – pois eles são inseparáveis.

Educação, consciência nacional e estágios da consciência

As relações da *educação como processo de conscientização* com a *educação como conquista da liberdade* constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Paulo Freire desde os seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960. Todavia, essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas (como será notado nos próximos tópicos).

No livro *Conscientização* (1980a), um dos representantes do “primeiro” Freire, já se torna evidente o lugar central ocupado pelo conceito:

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 [...]. Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (p. 25).

No *desenvolvimento crítico da consciência* (FREIRE, 1984a), a educação tem papel central. O momento histórico (décadas de 1950 e 1960) exigia, segundo Freire, “uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço” (p. 36).

A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente, o

engajamento das camadas populares neste processo político, comandado por frações da moderna burguesia industrial. Segundo os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)², adotados por Freire, as frações de classes da burguesia nacional (modernizantes) seriam as únicas capazes de desempenhar tal liderança transformadora.

Neste momento brasileiro, Freire propõe que a alfabetização invista na passagem da “consciência ingênua à consciência crítica”³. Utiliza Vieira Pinto (1984a) quando este coloca que “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar”. Por sua vez, a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais” (p. 104). Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um “nível de consciência a outro” para a *aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional*.

Freire alerta que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações econômicas, por mais im-

2. Pensadores (ideólogos) do nacionalismo-desenvolvimentista e influências decisivas do “primeiro” Freire (em *Educação e atualidade brasileira* e em *Educação como prática da liberdade*, por exemplos). Entre esses isebianos destaca-se a influência de Álvaro Vieira Pinto.

3. Em seu livro, antes citado, Jorge Roux (1990, p. 67), analisando V. Pinto, argumenta: “Seu trabalho é marcado por um nacional-iluminismo, que consiste basicamente regeneração da Nação através de um projeto consciente e – apesar da discordância de acatados críticos – de tendência racional. Sua obra traz expressa a proposta de socialização da política, pela intensa participação no projeto nacional-desenvolvimentista. Se quiser, pode-se descobrir em *Consciência e Realidade Nacional* um propósito ético: o autor deseja ver seu país liberto do atraso, com a erradicação da miséria, etc. Tal objetivo, porém, é mais do que um desejo a ser realizado por eminentes estadistas; ele envolve também uma questão gnosiológica, pois só a autoconsciência abre os caminhos do desenvolvimento.”

portantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. No entanto, como diz Torres (1981), “poder-se-ia confundir-la (a conscientização) com o manto róseo do humanismo abstrato e bem-intencionado, mas vazio” (p. 16).

Freire (1980) insiste e afirma que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (p. 90). Referindo-se às forças que pretendem a alienação e tentam impedir a conscientização, repele a massificação como introjeção da “sombra opressiva”. Entende que, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa”. (FREIRE, 1984a, p. 37). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o “indivíduo de ser ele mesmo”. Ao contrário, a “educação para a liberdade” representaria o antídoto ao vetor da alienação e da “ocultação do real”. A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”.

Para essa conquista, Freire defende o *diálogo* como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. Para ele, “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1984a, p. 96). Como alicerce da democracia, o *diálogo*

viabilizaria o entendimento interclasses na sociedade e seria, como diz Jaspers (citado por Freire), “o indispensável caminho não somente para questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser” (p. 108).

Com efeito, as mudanças propostas evidenciavam a não extrapolação dos limites do capitalismo brasileiro das décadas de 1950 e 1960, representando a modernização, o avanço tecnológico e de forma implícita a consolidação de um poder representado pelas frações dirigentes da burguesia brasileira. O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para tais mudanças com a construção de uma “consciência crítica nacional” que se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que, para Freire, transitava para a modernidade.

Por uma pedagogia do oprimido

Freire sempre fez questão de ressaltar que sua prática e sua teoria não são sobre a pedagogia em geral, mas sobre “alguns aspectos” de uma pedagogia “do oprimido”. Neste sentido, foca o “oprimido” como categoria política numa prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses “de classe” e nela tenta construir a sua pedagogia no próprio processo de resistência à opressão – donde decorrem suas dificuldades de concretizar sua “libertação”. Torna-se relevante perceber a mudança no discurso, de “liberdade” para “libertação”, não é só semântica, mas, sim, política. Enquanto a “liberdade” (em *Educação como prática da liberdade*) era “individual, mental, personal”, a “libertação” (em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*) significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Para ele, não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo⁴. Também

4. Torna-se importante entender a adoção de certos parâmetros teóricos ►

não pode haver “humanização do homem” (hominização) nos totalitarismos – sejam eles quais forem –, inclusive os do “socialismo real”.

Assim, a pedagogia do oprimido é aquela

[...] que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. (FREIRE, 1984b, p. 32).

Ao tratar da relação entre o educador e o educando, de maneira semelhante à relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia *com* o oprimido (subalterno) e não *para* o oprimido, o que significaria *sobre* ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

Contudo, a problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci⁵) a ser formulada *com* ele, concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalteridade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire (1984b):

► marxistas por parte de Paulo Freire. Tal adoção (repita-se: aberta e não dogmática) não implicou utilizar os marxismos como modelos, ou mesmo a concordância com suas noções teleológicas (sobre a inevitabilidade do socialismo e, depois, do comunismo, por exemplo) e positivistas, componentes das suas “vulgatas”. Freire tem, por exemplo, a noção de democracia e de diálogo como fundamentais, as quais não suportariam a “ditadura do proletariado ou do partido” ou qualquer outra ditadura.

5. Importante lembrar, com Gramsci, que “as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas”.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (p. 32).

Nota-se que o “grande problema”, para Freire, se passa em nível da relação consciência/ideologia e, não, em nível das relações de produção ou das relações interestruturais, como conceituará mais tarde, em *Cartas a Guiné-Bissau* (1980b). Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias marxistas “superestruturais” em *Pedagogia do oprimido* impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização e da organização que viabilize a difícil passagem da “classe em si” a “classe para si” ou, em termos gramscianos, do estágio “egoísta-passional” ao patamar “ético-político”⁶.

Com efeito, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos, quando escreve:

Sua luta se trava entre eles (os oprimidos) serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder

6. Para Freire, os grupos que dirigem/dominam “treinam/constroem” sua consciência de classe no próprio exercício da dominação. Por sua vez, os subalternos têm enormes dificuldades em se construir enquanto classe, enquanto grupo. Enquanto isso os opressores forjam sua pedagogia no processo de opressão, os oprimidos precisam fazer emergir a sua pedagogia (nas lutas sociais, no cotidiano do trabalho e da família) – pedagogia “do oprimido”, “da resistência” e “da autonomia”.

de transformar o mundo. [...] A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1984b, p. 36).

No tratamento dessa temática destaca-se a influência da dialética hegeliana⁷, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (p. 37-38).

Complementando, chama a atenção para a necessidade de pensar a problemática em termos da não dicotomização entre a objetividade e a subjetividade, fazendo “[d]a opressão real mais opressora, acrescentando a consciência da opressão”. Para Freire (1984b), “somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido” (p. 40).

Educação e consciência de classe

Acompanhando o discurso de Freire, observa-se que as noções relativas à mudança social que pressupõem as “consciências

7. Na *Pedagogia do oprimido* (1984b, p. 37), Freire cita Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

oprimidas transformadas” cedem espaços para a transformação calcada na conquista da consciência de classe. Tudo deve ser feito para que os alfabetizandos (educandos) se assumam como “classe para si”. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto “classe para si” (FREIRE, 1984b, p. 48) como querem os marxistas.

No instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas ideias, Freire investe não mais em “aspectos políticos” da educação, mas sim em sua “totalidade política”. A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza.

Demonstrando sua capacidade de autocrítica, o movimento permanente e as suas incertezas, declara-se antes equivocado:

O mesmo equívoco que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não veem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma “conscientização” estritamente pedagógica. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa. (p. 146).

Percebe-se que, a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano⁸. Transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe” com as

8. Identificamos neste livro o momento do discurso de Freire em que a educação deixa de ter “certos aspectos políticos” para “ser política em sua integridade”. O autor não consegue, segundo suas palavras, desvencilhar o ato educativo do ato político.

ajudas de Goldman, Lukács e Hobsbawm⁹. De Goldman (1969), incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na “prática desta comunhão [...] que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (p. 97). Freire (1984b) diferencia as necessidades de classe da consciência de classe. A primeira contemplaria aspectos socioeconômicos “imediatos”, enquanto a segunda estaria intimamente ligada à conquista de objetivos “mais duradouros” (políticos, éticos, culturais). Para o autor, “o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis” e, classe, no sentido mais completo, “só existe no momento histórico em que esta começa a adquirir consciência de si mesmo enquanto tal” (p. 109).

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna ‘classe para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade. (FREIRE, 1984b, p. 141).

Fundamental destacar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na *ligação educação-consciência enquanto processo de conhecimento*. O direito ao (1) conhecimento “do que antes

9. The Human Science and Philosophy (1969) de L. Goldman; Class Consciousness in History (s.d.) de E. Hobsbawm e History and Class Consciousness (1960) de G. Lukács.

se conhecia de outra forma” e ao (2) conhecimento “do que não se conhecia”, oportunizando (3) a produção/criação de um “conhecimento próprio” por parte dos subalternos, reforça a leitura do pedagógico em sua plenitude política.

Educação e consciência política: uma síntese do itinerário do pensamento de Freire

Tentar traçar um itinerário da construção de um *pensamento dialético* – no qual a busca da compreensão da “totalidade”, assim como das “contradições”, associada a uma notória capacidade de autocrítica e de consequente reconstrução analítica, tornaram-se marcas registradas –, constitui tarefa das mais difíceis. Se a essa tarefa se superpõe um *pensamento complexo* – que conecta questões antropológicas, sociológicas, filosóficas, epistemológicas, teológicas e políticas com os seus caminhos educativos e pedagógicos –, podemos vislumbrar nosso desafio. Segundo os editores de *Diálogo com Paulo Freire* (1979), seu pensamento “possui um itinerário definido: parte da análise de programas de educação de adultos e de uma crítica radical aos mesmos, para chegar, depois, a uma solução que denomina ‘ação cultural libertadora’, a qual se projeta como um verdadeiro programa de ação nos setores marginalizados, oprimidos e dominados”. (TORRES, 1979, p. 5-6).

A nosso ver, um pensamento marcado por dois grandes “polos de irradiação” (tecidos em conjunto): um predominantemente *psico-pedagógico* e, outro, radicalmente *político-pedagógico*. Esses polos já são notórios em *Pedagogia do oprimido* e em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Nos múltiplos caminhos nuclearizados por esses dois polos, os amálgamas teóricos se reconstroem com autocríticas das “ingenuidades” e com a percepção de aspectos idealistas. A mais notória das reconstruções ocorre, especialmente, a partir das aproximações às ideias de

Marx e de Gramsci. Concordamos com Torres et al. (1979), quando chamam a atenção:

Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas [...], deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento [...], deverá considerar as implicações psicossociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política. (p. 6).

Na trilha da argumentação exposta acima, a respeito da sequência da produção freiriana (dos anos 1980), acrescentamos a prioridade dada aos movimentos sociais como contextos político-educativos, associada à análise do partido político como educador-educando e como “intelectual coletivo. e, mais recentemente, o (re)alicece teórico de um “pedagogo pós-moderno progressista” em *Pedagogia da esperança* (1992) e em *Política e educação* (1993).

Neste “último” Freire (dos anos 1990), a ênfase analítica centrada na “luta de classes” cede espaço para as lutas que marcam o cotidiano, as novas mentalidades e a sobrevivência dos milhões de seres humanos que foram marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos como derrotados e excluídos da história¹⁰. Freire se posiciona reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada e advogando a importância renovada da educação – inerente ao

10. Como diz Michelle Perrot em *Os excluídos da história* (1988).

novo papel da “subjetividade na História” dos indivíduos e dos grupos sociais.

Com efeito, torna-se importante compreender esses itinerários de construção e de reconstrução teóricas para podermos continuar a acompanhar os movimentos do discurso de Freire. Primeiramente, percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos por Marx e por marxistas. Destacam-se várias referências à parte hegeliana desses escritos, a exemplo de *A sagrada família*, de *A ideologia alemã* e de *Teses sobre Feuerbach* (já citados), relativos à “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade...* a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe” em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, como vimos, Goldman, Lukács e Hobsbawm contribuem de modo fundamental.

As incorporações de conceitos marxistas, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel, também cedem espaços para a aproximação teórica “infraestrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas a Guiné-Bissau* (1980), e nos vários livros dialógicos dos anos 1980, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), *Por uma pedagogia da Pergunta* (1985b); *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987a). Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado através da conceituação de *trabalho*, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel subsidia-se em *O capital*, de Marx, na leitura de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo” no qual o *trabalho* é entendido enquanto

contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização de adultos. Importante notar que, também nesses escritos, a aproximação gramsciana¹¹ através de temas nucleares como a “hegemonia”, os “novos intelectuais” e o “partido como intelectual-coletivo”.

A priorização do *trabalho* e da *produção* coletiva como princípios e *lôcus* político-educativos na experiência africana constituem novo influxo no movimento do discurso de Paulo Freire. A análise marxista necessariamente “interestrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), não eclipsa questões existencialistas e personalistas colocadas anteriormente, mas evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas ao seu conhecido antidogmatismo.

Não podemos esquecer, de outro prisma, que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da *democracia*. Liberal, social, socialista... mas, sempre, democracia. Certamente, as questões relativas à “conscientização” andam juntas com as incertezas próprias da democracia. Mesmo quando próximas do populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Freire nunca admitiu justificativas para o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes. Assim, se nos seus escritos a “humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana”, o itinerário da consecução de tal possibilidade será sempre democrático.

E, nessa sequência de sínteses, o que poderíamos enfati-

11. Ver *Gramsci, Freire e a educação de adultos*, de Peter Mayo (Cortez Editora, 2003).

zar como principal em termos das categorias próprias do pensamento político-pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como) os vários amálgamas teóricos mudaram (ou não) categorias como “diálogo”, “conscientização”, “pedagogia do oprimido”, etc?

Uma constatação é fundamental: separando o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ruptura política no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sociopolítica) é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico*.

O momento que marca essa passagem, traz o *oprimido* como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação (caminho da modernidade). A consciência da opressão e o consequente combate à ideologia do opressor “hospedada na ingenuidade da consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido*, localiza o segmento de ruptura do discurso freiriano e a existência de um “outro Paulo Freire” – diferente de *Educação como prática da liberdade*, por exemplo –, que se consubstancia em *Ação Cultural para a liberdade...*, nas *Cartas a Guiné-Bissau* e em toda sequência dos seus escritos das décadas de 1980 e de 1990.

O *diálogo*, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses”, é repensado e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagonicos” nos conflitos sociais. A *conscientização* engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em *estágios da consciência* (ingênu,

transitiva, crítica) desloca-se, gradativamente, para a *consciência de classe* lukacsiana.

Por outro lado, a adoção das “classes na luta de classes”, antes ausente ou colocada de forma nebulosa, constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva (talvez em função das críticas aos seus escritos primeiros, nos quais a proximidade com o nacionalismo-desenvolvimentista-populista eclipsavam tais conflitos) e, por outras vezes, exagerada. Importante: Freire não admite em seus escritos o determinismo da “luta de classes como motor da História” que, inexoravelmente, desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Neste sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógica e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Em resumo, podemos dizer que a proximidade de Freire em relação às questões da modernidade é evidente em toda a sua obra. Mas, também é fácil perceber que Freire não permitiu que essas questões capturassem seu pensamento. Suas influências teóricas nunca foram admitidas como proposições deterministas do “futuro inexorável” pré-dito. Também não serviram como modeladores do seu pensar político-pedagógico, mas, antes de tudo, foram inspiradores da prática e da teoria. Como Freire gostava de enfatizar, não tinha ido a Marx para depois trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, no trabalho com elas tinha percebido que Marx podia ajudá-lo a entendê-las melhor e, assim, melhorar sua prática com elas.

Antideterminismo e transição pós-moderna

Paulo Freire registrou ideias a respeito da problemática em foco, priorizando a área político-pedagógica¹² – pensada no âmbito das relações entre a história e a educação – e, mais especificamente, na crítica aos *determinismos* das principais correntes do pensamento da modernidade do século XIX.

Em *Política e Educação* (1993), o autor investe nas aproximações e nas relações entre história e educação, combatendo as concepções mecanicistas, homogêneas e lineares/evolutivas dos processos históricos.

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, diz ele, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista [...]. Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações. (FREIRE, 1993, p. 15).

No mesmo caminho, Freire destaca a importância da não domesticação do tempo e do “papel interferente da subjetividade na história” que, por si, já implica na requalificação do papel da educação.

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica (a educação) é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como

12. Se retomarmos os fios condutores do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, certamente destacaremos suas preocupações em torno do ato/processo de conhecer como núcleos principais. O binômio conhecimento-consciência destaca-se: nasce no conhecimento/consciência ingênua, caminha para de conhecimento/consciência crítica para conhecimento/consciência de classe.

movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (p. 14).

Mas, a “história como possibilidade” rechaça a compreensão mecânica-positiva-linear (“que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável”), implicando um caminho diferente do entendimento da educação. As palavras de Freire são esclarecedoras:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (FREIRE, 1993, p. 97).

Para a educação popular, como “compreensão científica que grupos ou movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências”, como processo de superação do senso comum, é vital entender a história como possibilidade e recusar de qualquer posição fatalista ou licenciadora (por exemplo, a do “sempre foi assim” e a do “deixa como está, para ver como é que fica”). “Nem o fatalismo que entende o futuro como repetição quase inalterada do presente, nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele”, diz Freire (1993, p. 29-30).

No fundo, o autoritarismo (de “esquerda” ou de “direita”), afirma sua crença inabalável nas previsões fatais e infalíveis da racionalidade científica ou, como disseram os frankfurtianos, da *razão instrumental*. Uma passagem da “representação” para a “apresentação” da própria realidade, implicaria uma nova compreensão da “potencialidade social de base, uma centralidade subterrânea” (MAFFESOLI, 1995) – potencialidade que se forjou e se forja, cotidianamente, “invisível” às grandes metanarrativas. Sistemas acostumados a buscar o coletivo, o homogêneo/repetido (Estado, classe, política institucional, macroeconomia...), a “totalidade” do mundo e ignorar o diferente, o surpreendente, o mágico, o instintivo, o sentimento, as escolhas individuais ou dos grupos sociais, as “microfísicas do poder”, os fragmentos. E, tudo isso não implica desprezar as “estruturas”: a ação estatal (de classe ou não), os conflitos de classes (sem entendê-los, como “motor da transformação da sociedade”), as tendências macroeconômicas, etc.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças.

Freire e a teorização pós-moderna: crítica, autocrítica e tendências pós-modernas

Quanto à relação mais direta de Freire com a teorização social pós-moderna podemos considerar dois caminhos de análise: um no sentido de estabelecer uma crítica pós-moderna aos seus conceitos “modernos” e o outro de verificar tendências pós-modernas presentes no “último” Freire. A nosso ver, convivem

um Freire “moderno” e outro “pós-moderno” (progressista e crítico).

Ao longo de parte significativa da sua obra, especialmente num dos seus núcleos definidores situado na *Pedagogia do Oprimido* e no seu entorno teórico, o aporte dialético hegeliano/marxista (focalizado anteriormente), colocado como princípio teórico fundante, o coloca na mira das críticas dos pós-modernos. Neste caminho, segundo Peters (2000):

Ele dirige sua filosofia da história e fornece estritamente a lógica da luta das oposições que se instala entre o “opressor” e o “oprimido”. Ele caracteriza sua noção unitária de sujeito (e seu relato sobre o agente político) e seu processo ontológico de vir-a-ser (mais completamente humano). Uma fenomenologia hegeliana subjaz no entendimento de Freire do eu (e da cultura) como negação do outro. Poder-se-ia argumentar também que a visão de Freire da linguagem, da leitura, e da escrita e de “falar a palavra verdadeira”, é incluída e investida com oposições binárias que constroem o traçado hegeliano. (p. 111).

Compreendemos as sérias críticas que o binarismo dialético hegeliano sofre especialmente por causa do puro negativismo da dialética e da desconsideração da “pedagogia da diferença” inscrita nas ideias de Lyotard, Foucault, Deleuze e outros.

Por outro lado, as arguições pós-modernas aos legados das metanarrativas do iluminismo (inclusos os liberalismos e os marxismos) colocam Freire sob críticas pertinentes. O próprio Freire dos anos 1990, na *Pedagogia da Esperança* (1992), por exemplo, revisa ideias, diz que pensou em reescrever *Pedagogia do Oprimido*, enfim, incorpora novos temas e novos paradigmas que reiteram sua rigorosidade teórica e uma das suas maiores virtudes: sua capacidade de se autocriticar para poder seguir, reconstruindo-se permanentemente (o que não deixa de ser uma característica do seu “pós-modernismo crítico”).

Argumentamos em outros trabalhos (1997 e 1999) e concordamos com Peters (2000) quanto à inexistência de um Freire essencial, único. Ao contrário, seu pensamento evidencia várias fases construtivas. Embora nossa diferenciação dessas fases não seja a mesma de Peters (2000) para este texto podemos destacar seu argumento:

Claramente, Freire passou por diferentes fases em sua obra refletindo diferentes influências. Simplificando ao máximo, podemos falar em três fases: uma primeira fase liberal dirigida por interesses da teologia da Libertação; uma mais claramente reconhecível fase marxista e neomarxista, imbuída de humanismo da fenomenologia ou existencialismo; e, talvez, finalmente, uma fase pós-moderna, onde ele estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condenavam e ajudavam a reescrever aspectos do seu próprio trabalho. [...] Esse reconhecimento de que Freire passou por diferentes fases está aberto a diferentes leituras; não há nenhum Freire essencial, mas uma série de posições pelas quais ele argumentou, e isso é propriamente a construção de um reconhecimento de uma posição pós-moderna na subjetividade do autor. (p. 105-106).

Neste caminho, as incertezas e o inacabamento teórico de Freire podem ser verificados com facilidade quando desconfia das suas certezas “quanto mais certo está delas”. Ademais, podemos notar posições do seu “pós-modernismo crítico” nas questões da textualidade, no destaque permanente da importância das subjetividades presentes nos processos educativos, ou ainda nas considerações sobre a cotidianidade, sobre as relações de (micro)poder ou mesmo quando destaca a “introjeção da consciência do outro” como “o grande problema” dos oprimidos.

Uma dessas pontes de aproximação modernidade/pós-modernidade se verifica no discurso de Freire da década de 1990

(embora não renegue a *Pedagogia do Oprimido*) alertando que a opressão deve ser entendida “em suas múltiplas e contraditórias instâncias”, que é importante “dar um certo desconto para experiências unitárias de opressão” e que devemos “apreciar a multiplicidade de modos de expressão”. Deste prisma, Roberts (1996) “fornece uma representação de conscientização que está ligada à ideia geral de práxis e também sensível à recente crítica de pensamento universalista e de sujeito centrado na razão. Ele reinterpreta a conscientização à luz da noção pós-moderna de múltiplas subjetividades”.

Na *Pedagogia da Esperança* (1992), relendo seus próprios escritos, aprendendo com eles como afirmava, as temáticas nucleares das suas proposituras práticas e teóricas hegelianas-humanistas-marxistas ganham um olhar multicultural de gênero, de raça, de diversidade. Nem por isso, “classe”, “hegemonia”, “ideologia”, por exemplo, desaparecem das suas reflexões. Além disso, reitera a posição de combate ao neoliberalismo, ao conservadorismo, ao determinismo, ao unitarismo – sejam eles de que qualquer teor ou conteúdo.

Podemos concordar com Peters (2000) quando observa que o ataque de Freire

[...] tem como alvo o neoliberalismo como a sobrevivência da ideologia moderna ou metanarrativa, uma ideologia que compartilha com um marxismo clássico e humanista a assunção de um sujeito unitário: ao passo que o neoliberalismo assume a verdade do *homo economicus* – um produto da economia neoliberal neoclássica – com sua assunção da racionalidade, individualismo e autointeresse, o marxismo coloca um sujeito racional, coletivo (o proletariado), que como agente da história, pode permear ideologia e trabalho juntos no interesse melhor da própria classe para superar o capitalismo [...]. Já com toda sua modulação de seu primeiro trabalho com os temas do pós-modernismo, Freire

não acredita que as classes tenham desaparecido, ou que, sob o neoliberalismo, desigualdades não tenham sido ampliadas, ou, para o que importa, que gênero e raça não pegaram um atalho se juntando a essas desigualdades de um mundo complexo. (p. 106-107).

Criticando algumas raízes das teorias “de esquerda” que sustentam uma visão de mundo única e absoluta, Freire é incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica”. Assim como é incisivo ao criticar o dogmatismo marxista e ao localizá-lo, hoje, predominantemente no ensino superior. Na *Pedagogia da Esperança* (1992), ele indica a necessidade de que “os marxistas superem sua certamente autocomplacência de que eles são modernos”, para “adotar uma atitude de humildade para lidar com as classes populares, e tornarem-se, pós-modernamente, pessoas com menos e menos certezas – progressivamente pós-modernos” (p. 96).

Combatendo tanto a “esquerda” sectária, como a “direita oportunista”, Freire (1992) conclama: “*vamos ser pós-modernos: radical e utopicamente pós-modernos*”, na esperança de construção “de uma sociedade que seja menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que a sociedade que temos agora” (p. 51).

Na batalha por essa sociedade, mais justa e plenamente democrática, a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a ética, o repúdio a todas as ditaduras, a criticidade ativa docente e o conhecimento problematizado – entre outros, eixos condutores das suas propostas político-pedagógicas –, continuarão a construir referências fundantes. Para isso, Freire aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos “esfarrapados do mundo”) e no rechaço do absolutismo da razão

técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da “hominização”. Mas, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança.



PARTE V

As reflexões curriculares de Paulo Freire¹



Introdução

As preocupações de Paulo Freire sobre *currículo*, entendido como processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da sua obra escrita. E, embora essas preocupações se ramifiquem em temáticas abrangentes, suas reflexões têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino-aprendizagem. Pode-se notar tal foco desde *Educação e atualidade brasileira* (1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965) até *Pedagogia da Autonomia* (1996), ou seja, em toda a construção do seu discurso².

Seguiremos esta construção para discutir algumas temáticas que permeiam e tecem a reflexão freiriana sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo. Entre as temáticas que daremos ênfase encontram-se: (a) a transição do senso comum ao conhecimento elaborado; (b) o cotidiano e o “saber da experiência feita” enquanto pilares da construção curricular; (c) a problematização do conhecimento como mediação educador-educando; (d) a construção do currículo e a reeducação do educador; (e)

1. Artigo publicado na *Revista de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias* (Lisboa, Portugal, 2005).

2. Vide “Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”, publicado na *Revista Educação e Pesquisa* (vol. 2, n. 25, p.25-37, 2000) da Faculdade de Educação da USP.

currículo, conhecimento e consciência crítica; (f) os direitos das camadas populares ao conhecimento e à participação na construção curricular; (g) currículo, gestão e autonomia na escola pública popular. Esses pontos são partes constituintes e instituintes de um todo, ou seja, de um conjunto de ideias sobre *currículo*. Cada uma dessas partes e o todo não existem em separado mas, sim, entrelaçadas, tecidas em conjunto, como um *complexus*.

Aprendizagem, conhecimento e currículo em Freire

Desde os primeiros escritos de Paulo Freire, a conexão homem-mundo está marcada pelo pressuposto de que o conhecimento/leitura do mundo, do *cotidiano*³ (HELLER, 1977) precede o conhecimento/leitura da palavra. Segundo Freire (1959), “o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer [...] e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura” (p. 8). Encontra-se aí implícita a ideia de que os conteúdos programáticos, as metodologias utilizadas e os fundamentos epistemológicos que alicerçam construção curricular, entre outros, devem estar contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não).

Tentemos argumentar, de início, com um exemplo: suponhamos que uma determinada escola esteja trabalhando o conteúdo *corpo humano*. Ora, todos os atores envolvidos têm experiência cotidiana, de vida, com esse objeto de conhecimento. Onde o processo educativo pretende chegar com esse conteúdo? A resposta óbvia é que se quer chegar num conhecimento cada vez

3. Segundo Agnes Heller (1977), “a vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social” (p. 19).

mais elaborado (rigoroso, científico). Partindo de quê, de onde? A resposta que se suporia lógica é pouco aplicada na prática: deveria partir do conhecimento do mundo, da “experiência feita”, como diz Freire, para conquistar o conhecimento elaborado. Em outras palavras, o conhecimento do organismo humano, do seu funcionamento, dos seus sistemas, etc., deveria ter como ponto inicial o conhecimento prático, do senso comum, que todos possuem sobre os mecanismos que fazem funcionar cada parte do nosso corpo, experimentado desde a mais tenra idade. Ademais, o conteúdo *corpo humano*, enquanto objeto de conhecimento das ciências físico-química-biológicas, não existe sem estar contextualizado (e problematizado) social, política, econômica e culturalmente. Sem estes contextos como poderíamos compreender, por exemplo, o fato de que os corpos humanos na região Nordeste do Brasil vivem aproximadamente cinquenta anos, em média, e no sul do país mais de setenta anos? Certamente, a resposta inter/transdisciplinar desse saber elaborado em pelo menos dois conjuntos (sócio-cultural-político-econômico e bio-físico-químico) tem, como ponto de partida, o “saber da experiência feita”, o saber do mundo (e com o mundo) que precede as palavras. E não estamos pensando em “inventar a roda”, pois sabemos que parte considerável das descobertas científicas originou-se de observações do cotidiano dos homens e das mulheres, muitas vezes banais e corriqueiros ou ainda em intuições e em crenças iniciais. Com efeito, assim procedendo estamos ratificando a ideia de que os saberes comuns e os científicos são diferentes e não o são por uma suposta relação de superioridade/inferioridade ou conhecimento maior/menor e, sim, porque são saberes de naturezas diferentes e, por isso mesmo, um tão importante quanto o outro.

Para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experi-

ência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir “círculos de cultura” nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um *currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo*. O sentimento de *pertencimento* em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de *pertencimento* em relação ao processo educativo ou à escola. Em outras palavras, se educandos e educadores, pais e dirigentes, técnicos e comunidade educativa em geral, sentirem que o processo de conhecimento e de educação (seja escolar ou não) lhes pertence e, não, aos outros (o Estado, a Secretaria, o MEC, o político local, etc.), como de costume, teríamos um terreno fértil para construção do “sucesso qualificado” crescente dos processos educativos que combateria o “fracasso” da repetência e da expulsão, além de se opor à massificação acelerada e desqualificada da escola atual. Neste sentido, parece-nos correto afirmar que o *currículo torna-se crítico e reflexivo quanto mais pertencer* aos principais protagonistas educacionais/escolares.

Neste sentido, também podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento mediaría o processo dialógico e, desta ótica, a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado/escolar mas um instrumento da ação dialógica de todos os atores sujeitos escolares que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. Em resu-

mo, o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas, principalmente, devem *pertencer aos educandos* que devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

É isso que Freire defende desde a denúncia da educação “bancária” que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma *educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta* (vide *Por uma pedagogia da pergunta*, 1985b) que se opõe à educação e à *pedagogia da resposta* pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos “vazios” desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, desde *Pedagogia do Oprimido* (1984b), chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a “educação bancária” (e que inviabiliza a “educação problematizadora”):

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos [...]. A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma 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 [...]. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão: a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1984b, p. 65-68).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora deve ser coletiva, fundada em perguntas e problemas, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos parte do currículo, é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos; normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção *problematizadora* do conhecimento e do currículo que se contrapõe à concepção *bancária*. Uma professora da educação básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasilhinhos (ou latinhas, etc.) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar). Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira de baixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira de baixo, indignados, procuraram a professora: “O que está acontecendo? Por que só as nossas plantinhas estão murchando?” A

professora respondeu: “Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir”. E começaram as tentativas. “É a terra”, diziam alguns. “Faltou água nas plantas de baixo”, diziam outros. A cada tentativa todos discutiam e experimentavam a alternativa para verificar sua correção ou não. “A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo”, tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Erros e acertos... erros e acertos. Até que, finalmente, uma aluna explicou: a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a de baixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e por isso não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como “provar” a descoberta? “Vamos inverter as posições!” Depois de algum tempo, as de cima que tinham descido para a prateleira de baixo também não se desenvolviam a contento! “Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder”, constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito (antes problematizado, experimentado e descoberto) do livro didático: “as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer”.

Certamente, desta “experiência feita” podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas destacamos o fato de a educadora combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a *pedagogia da resposta*, castradora por essência da curiosidade epistemológica e corresponsável, a meu ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser “preenchidos” com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e “pronto para o consumo”. Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto, ratificado nos livros didáti-

cos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações.

Com efeito, para Freire, a *construção democrática do currículo*, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e envolver todos os protagonistas do processo educativo, traz como marca inerente uma pedagogia dialógica e crítico-reflexiva. E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da *reeducação dos educadores* que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, *os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/reconstruir o currículo*, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um processo permanente, ou seja, “ao longo de toda a vida” (DELORS, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia (especialmente, a partir da segunda metade do século XX); (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma prática dialógica no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo – a partir dos *diálogos gnosiológicos*⁴ entre educandos e educadores, entre educandos e educandos e entre educadores e educadores. Nestes diálogos, conforme Freire (1980b),

4. Freire (1980b) alerta: “talvez se pense que, ao fazermos a defesa deste encontro dos homens no mundo para transforma-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas”. (p. 151).

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer. (p. 17).

Freire também associa o processo gnosiológico e curricular ao processo de formação da consciência crítica que tem, como interface dialética, o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias inerentes ao currículo. Assim, a consciência transitaria entre estágios diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, conhecendo/aprendendo, vivendo/amando/emocionando... e construindo⁵ cotidiana e progressivamente sua consciência crítica. A própria construção-reconstrução permanente do currículo tem como pilares os vértices de um triângulo equilátero formado pela consciência, pelo conhecimento e pela dialogicidade (enquanto metodologia) nas suas respectivas construções e reconstruções.

5. Torna-se importante para os leitores e pesquisadores da obra de Paulo Freire a percepção de que seu discurso permeado por repetidas palavras no *gerúndio* (conhecendo, educando, alfabetizando, conscientizando, etc) demonstra sua visão gnosiológica e metodológica marcada pela permanência da conquista do conhecimento, do aprendizado, da construção da consciência crítica, da “educação ao longo de toda a vida”. No fundo, para Freire construímos nossos currículos todos os dias, sejam pessoais, coletivos e, também escolares/educativos e este processo se dá na própria vivência do cotidiano do trabalho, da família, do “mundo da vida” .

Em suma, este caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; pela substituição das “explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; por “verificar e testar descobertas”; por tentar “livrar-se dos preconceitos”; por ser “intensamente inquieta”; por “aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade”; por ser indagadora, “investiga, força, choca”; por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos”. (FREIRE, 1979, p. 41).

Este processo (permanente) seria uma das bases fundamentais da construção de um currículo não dicotomizado, com os *saberes religados entre si* (MORIN, 2000), com os problemas e as realidades vividas pelos atores educacionais que o constroem, especialmente os integrantes das camadas subalternas cujo “grande problema”, segundo Freire, é “desintrojetar da sua consciência a consciência opressora” inculcada. Assim, a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência-diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias (e os livros didáticos e as demais atividades), abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante “em serviço” de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido que contribuir com as mudanças sociais e educacionais, necessárias para a inclusão qualificada e crítica das camadas populares nos processos escolares e educacionais a que elas têm direito – hoje reconhecido, inclusive, como “líquido e certo” e passível de punição legal quando não cumprido pelos responsáveis pelo acesso à educação básica, por exemplo.

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento. A argumentação segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimento que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigentes/dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construírem o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos ao conhecimento, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo (escolar ou não) por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento que, por si só, implica numa rede de micropoderes (FOUCAULT, 1979) ligados a essa construção.

Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa (escolar ou não). Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de reinvenção curricular que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (MORIN, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos aos conhecimentos possuídos pelas camadas populares da nossa sociedade.

Ademais, vivemos um tempo em que o conhecimento é a “bola da vez” da decisão, do poder, do “progresso”, etc. Diz-se que estamos na sociedade do conhecimento, da informação e da comunicação. Seja com que rótulo se apresente o “hoje”, constata-se que nunca foi tão difícil viver/sobreviver sem a aquisição de conhecimentos sistemáticos numa sociedade determinada pelo letramento em geral. Mais: tornou-se muito difícil sobreviver numa sociedade da automação, que exige cada vez conhecimentos mais especializados – “hiperespecializados”, denuncia Morin (2000) –, exigência quase que intransponível para uma imensa quantidade de pessoas que não dominam o letramento básico e não têm uma escolarização continuada e de qualidade. Neste sentido, os analfabetismos aumentaram em quantidade e em qualidade e temos, hoje, vários analfabetismos: o absoluto, o funcional, o digital, o político e as combinações entre eles. Podemos dizer que estar “(mono)analfabeto” ou “(poli)analfabeto”, hoje, é deter grande possibilidade de estar alijado dos direitos básicos da cidadania (civis, sociais, políticos), inclusos os “direitos culturais” (TOURAINÉ, 1999).

O que significou até hoje a negação desses direitos básicos? Noutro trabalho, escrevemos que “não resolver esse problema significou conservar milhões de brasileiros sem chances de construir suas condições mínimas de cidadania e significa negar a milhões de brasileiros seus mínimos direitos, entre eles o de “possuir saber para exercer poder” (SCOCUGLIA, 2001a). Além de “ter quase certeza da continuidade de uma série de disparidades entre os grupos sociais e os indivíduos; enfim, impedir/negar o direito dos homens e das mulheres de ‘serem mais humanos’, através da educação”. Muito mais do que há algumas décadas passadas, a sociedade atual impõe barreiras aos processos de conquista da cidadania por parte dos não letrados e dos não escolarizados. Por não resolver questões tão fundamentais como

estas, a sociedade brasileira parece “andar em círculos” como se a história insistisse em se repetir.

Mas, se todos os pontos destacados anteriormente evidenciam as possibilidades concretas da reinvenção cotidiana do currículo, feita de maneira gnosiológica, reflexiva, dialógica e democrática, podemos afirmar com Freire que a *gestão democrática e a autonomia escolar/educativa* constituem outros dos principais alicerces desta reinvenção. A gestão educacional pensada e concretizada com o concurso de todos os que fazem o processo – inclusive os Conselhos de pais, professores, alunos, coordenadores, técnicos e dirigentes –, podem instituir uma outra escola – cada vez mais pertencente aos que a fazem e cada vez menos pertencente ao Estado, ao governo, à Secretaria estadual ou municipal. Vários desses princípios foram aplicados quando Freire e equipe assumiram a Secretaria Municipal de Educação⁶ de São Paulo (1989-92) e vêm sendo aplicados em muitos municípios brasileiros, cada um com seus sucessos e dificuldades, como uma tentativa de reinventar o currículo, a escola, a profissão docente e a própria prática de gestão escolar. Uma das consequências mais importantes é a conquista da autonomia do processo educativo no próprio sentido amplo do currículo, isto é, tudo que integra e permeia o currículo precisa ser gestado coletiva e democraticamente para garantir a participação e obter a contribuição crítica e reflexiva de todos, ou pelo menos, da grande parte dos que fazem o processo. Isso seria um antídoto ao hábito de simplesmente obedecer mandados e ordens que vêm de cima, de modo técnico e impessoal – e, frequentemente, autoritário e dogmático. Se é correto pensar que todo currículo deve ser permeado por conteúdos e metodologias gerais e fundamentais, também é garantido (inclusive pela legislação educacional) e necessário o exercício do direito de participar, interferir, sugerir, adendar,

6. Duas grandes prioridades foram estabelecidas: a gestão escolar democrática e a valorização (salarial e de formação permanente) do magistério municipal.

refletir, modificar, reinventar o currículo com base na prática reflexiva e crítica daqueles que fazem o processo educativo no seu dia a dia. Claro que esta prática crítica e reflexiva é um aprendizado também diário de ouvir o outro para conseguir ser ouvido, e acima de tudo, de respeitar as ideias e as práticas dos outros para que as nossas sejam respeitadas.

Considerações finais (Parte V)

Parece-nos fora de qualquer dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político, cultural... apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Alguém acredita que sem uma educação comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria um currículo focado nessas necessidades e direitos? Como nele se processaria a relação entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de um currículo democrático e participativo? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Por onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la partipación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial”. (UNESCO et al., 2000, p. 294). Realizar a utopia, o “inédito viável”, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio-ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

A educação, no início do século XXI, pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita – não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos, etc).

No entanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. No amplo espectro das soluções possíveis o legado freiriano continua a se destacar. Afinal, como escrevemos anteriormente, a *solidariedade*, o *coletivismo*, o *diálogo como pedagogia*, o *respeito às diferenças*, a *valorização do saber popular*, a *democracia* e a *ética*, os *repúdios aos determinismos* e às *ditaduras*, a *críticidade docente* e o *conhecimento problematizado* – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas desse legado –, continuam a construir paradigmas fundamentais. Paradigmas de uma educação política que aposta na reinvenção curricular

pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos movimentos sociais, das ONGs, dos Estados-Nação... enfim, de todos os protagonistas da educação das camadas sociais subalternas.

Talvez, assim, possamos construir um dos caminhos alternativos da educação emancipatória e contribuinte da globalização contra-hegemônica.

PARTE VI

Paulo Freire e a formação do educador político-crítico-reflexivo



A temática da *reeducação do educador* constitui um dos fios condutores do discurso político-pedagógico de Freire. As preocupações com a formação e a competência profissional-técnica e com o compromisso sociopolítico dão a tônica discursiva.

Destacando o fato de que o “educador é político enquanto educador e o político é educador pelo próprio fato de ser político”, Freire dedica parte significativa de seus escritos à compreensão do *educador crítico/reflexivo*. Um educador “dos esfarrapados e oprimidos” (FREIRE, 1984b), “das classes trabalhadoras” (MARX, s.d.). Educador “dirigente e organizador” (GRAMSCI, 1982)¹. Educador ético, plural, democrático. Educador inter e transdisciplinar, “problematizador e, não, bancário” (FREIRE, 1984b).

Importante enfatizar a permanente defesa da diretividade do processo educativo, por parte do educador, como uma das marcas das suas propostas epistemológicas e pedagógicas. Para ele, é “fato incontestado que a natureza do processo educativo é sempre diretiva” (FREIRE et al., 1985a, p. 76) e que o educador

1. Poderíamos entender a importância do *educador/intelectual* das camadas subalternas, no processo de “elevar intelectualmente as camadas populares, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela. Essa necessidade quando satisfeita eleva, é a que realmente modifica o panorama ideológico de uma época”. (GRAMSCI, 1984, p. 27).

tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação. *Tem papel diretivo, mas não autoritário.*

Em um dos seus mais instigantes livros dialógicos, *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987a), realizado com Ira Shor, afirma a necessidade de:

Aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. (FREIRE et al., 1987a, p. 187).

Ao que Shor complementa:

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor (conscientemente, ou não) exprime sua opção política. (FREIRE et al., 1987a, p. 187).

Para ambos, as atividades dos educadores e dos educandos realizam-se em sua plenitude à medida da permeabilidade das suas ações educativas recíprocas – “intersubjetivas”. Assim, [...] o educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer. (p. 17).

Ao cumprir tal tarefa, o educador evitaria a “burocratização” e teria clareza do “caráter não neutro” do processo de conquista do conhecimento.

Neste caminho, ainda em *Pedagogia: diálogo e conflito*, Freire et al. (1985a) distinguem (metodologicamente) o educador “ban-cário” do educador “problematizador”. O primeiro, caminha com a posse do objeto de conhecimento, transmitindo-o/depositando-o (segundo suas crenças, valores, opções, escolhas...) ao educando (que o recebe passiva e acriticamente). O segundo, faz do processo de conhecimento um mediador da relação educador-educando e faz da conquista e da produção do conhecimento a busca permanente da consciência crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, para um educador crítico/reflexivo, a necessidade de *aprender a ser democrático*, é essencial.

A questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre sua opção política e a prática pedagógica que desenvolve. Ele pode ser um político reacionário, mas também pode ser um político “radicalmente democrático”. Mas se ele é coerente com essa opção democrática, ele necessariamente - não escondendo sua opção - respeita a capacidade de optar que o educando deve ter, e até estimula essa capacidade. (FREIRE; GUIMARÃES, 1984d, p. 87).

O papel do educador/intelectual problematizador e organizador – tratado à semelhança do “novo intelectual” de Gramsci –, “não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela”. (FREIRE et al., 1985b, p. 68). Com essa inspiração, Freire et al. (1985b) enfatizam:

Os intelectuais que aderem a esse sonho têm que selá-lo na passagem que devem realizar ao universo do povo. No fundo, têm de viver com ele uma comunhão em que, sem dúvida, terão muito o quê ensinar se, porém, com humildade e não por tática, apreenderem o renascer como um “intelectual-ficando-novo”. Quanto mais o intelectual se exponha a esse aprendizado, tanto mais percebe que o ponto de partida para a transformação da sociedade não está própria e exclusivamente

no seu sonho, não está na sua compreensão da história, mas na compreensão das classes populares. (p. 68).

Com o mesmo raciocínio, aposta na conveniente permeabilidade do conhecimento elaborado (científico) com o conhecimento popular (do “senso comum”).

Sem renunciar à sua experiência de intelectual, o conhecimento sistemático dela advindo, pelo contrário, junta àquela experiência o saber das massas [...] e aprende a reconhecer a importância do seu papel sem superestimá-lo nem tampouco subestimá-lo [...]. Meu papel como intelectual só se solidifica, se robustece, só tem sentido na medida em que este papel se cumpre “com” as classes trabalhadoras e não “para” elas, pior ainda, “sobre” elas. (FREIRE et al., 1985b, p. 68-69).

Mas, o desempenho dessas ações problematizadoras, contra-hegemônicas e democráticas, por parte do educador, constitui um trabalho difícil e complexo. Não raramente, ele foi adestrado para a “transmissão de conteúdos”, para “dominar os alunos”, para “ser superior” por ser portador “de todo o conhecimento” ou adestrado para a licenciosidade (para “deixar como está, para ver como é fica”). Por isso, Freire insiste na necessidade da “reeducação dos educadores” e faz desse tema uma constante reafirmação de sua pedagogia política.

Importante destacar que, com a avalanche da crise de paradigmas nas ciências sociais e com seus reflexos na educação e na pedagogia, uma das consequências/tendências seria (como propõe Freire desde a *Pedagogia do oprimido*) uma maior proximidade educador-educando. Ora, já que as certezas conceituais e paradigmáticas estão abaladas pelo trincamento dos principais parâmetros de sustentação teórico-prática das chamadas “ciências da educação” haveria uma significativa ruptura do distanciamento entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que ensinam” e “os que aprendem”. Esta distância, que confere

poder ao professor verticalizando suas relações com os alunos, diminuiria sensivelmente, diante das “incertezas” (paradigmáticas) atuais.

Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas “não mais tão certas” através de teorias (não deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa².

Freire (1982) atenta, ainda, para a necessidade do educador, “em percebendo que sua tarefa é política, e não apenas técnica, aclarar sua opção política e procurar ocupar o espaço disponível (por mínimo que seja) na instituição escolar, contribuindo para o processo de desideologização” (p. 73). Posicionando-se contra o frequente equívoco dos que usam o espaço escolar para tarefas panfletárias/ativistas, Freire argumentava, no debate conosco (UFPB, 1984), que:

Aqueles e aquelas que dentro da universidade optam pelas classes populares teriam como tarefa usar o espaço institucional para cumprir uma tarefa rigorosamente científica, não ativista. Não estou propondo que devêssemos ser ativistas reduzindo toda a nossa prática docente a uma espécie de sublevação constante contra a ordem burguesa e deixando de dar aulas de biologia se sou professor de biologia. De jeito nenhum, para mim isso é irresponsabilidade política e incompetência científica [...]. Se sou professor de biologia, vou fazer o

2. A atual crise de paradigmas corrobora a visão de Freire sobre a necessidade de teorias abertas e não modelares. Se olharmos para o campo pedagógico, algumas categorias freirianas se sobressaem e, neste momento de ausência de “pais e mães ideológicos”, destaca-se a questão da ação dialógica como veículo educacional. Como procederia hoje um professor para transmitir (e não problematizar) um determinado objeto, sustentado por uma determinada teoria que se encontra questionada e em crise? Como, por outro lado, continuar a desvalorizar o saber popular ou o senso comum em nome de um conhecimento científico superior, se as ciências em geral e as humanas e sociais, em particular, têm hoje seus alicerces trincados, alguns já em desuso por não darem conta da complexidade do real?

possível para, em primeiro lugar, conhecer bem o conteúdo da disciplina que vou ensinar. Além disso, não me basta o conhecimento de biologia, é absolutamente indispensável a clareza em relação aos meus objetivos políticos que me façam poder funcionar como professor de biologia sem trair a ciência que eu conheço, e que quero continuar a conhecer, pondo-me a serviço dos interesses políticos que eu admito. (FREIRE, 1984, p. 35).

Nessa perspectiva, podemos dizer que um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal escola. Nesse sentido, um grande desafio é contribuir para a reversão do fracasso escolar, produzido a partir das premissas e das expectativas negativas da escola e dos alunos. A escola não se prepara para receber e trabalhar com as crianças, jovens e adultos das camadas populares e estes, por sua vez, não têm nenhum sentido de pertencimento em relação à escola “dos outros”. A escola é “do Estado”, “da direção”, do “poder público”... e, quase nunca, “pertence” aos alunos.

Ao destacar parte da terceira das *Teses Sobre Feuerbach* (presentes em *A Ideologia Alemã*, 1984, p. 108) – na qual Marx diz que “os homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada”, que essas circunstâncias são transformadas pelos homens e que o “educador precisa ser educado” – Freire não pode deixar de responder a indagação: quem educa o educador?

No caminho gramsciano, três direções são apontadas para a formação do educador (“especialista e dirigente”): na primeira, como todos os homens, é educado “na e pela” transformação da sociedade e de si próprio; na segunda, como “intelectual-fi-

cando-novo”, é educado pelas classes populares; e, na terceira, é formado na escola (nos vários níveis de ensino-aprendizagem), apesar do “aparelho escolar” reproduzir (ainda que parcialmente) a dominação. A construção de uma “contra-hegemonia” no interior das instituições escolares constitui, em si mesmo, processo pedagógico concreto de formação do educador popular.

Em outro destaque, refere-se à atuação das diversas associações dos trabalhadores em educação.

Os organismos de classe deveriam lutar muito para levar um discurso diferente, eminentemente político, aos trabalhadores do ensino, sem deixar de apoiá-los em suas reivindicações de ordem salarial, que são absolutamente necessárias, porque é a partir daí que o sujeito, com sua sobrevivência, pode pensar [...]. Tentar um trabalho político de capacitação dos professores e o desvelamento do momento histórico em que os professores estão lutando, trabalhando, bem ou mal, a sua responsabilidade diante de uma geração inteira, com quem trabalham, o seu poder, na medida em que organizam. (FREIRE, 1982b, p. 43).

Em suma, a formação dos educadores e educadoras, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões – que vão desde o livro didático até a mobilização por melhores salários. Dito de outra forma, o processo reeducativo dos trabalhadores da educação se encontra mergulhado em sua politicidade.

Características e atributos do educador político-crítico-reflexivo
Problematizador
Dialógico
Mediador da conquista do conhecimento
Político
Competente na sua especificidade e na transdisciplinaridade
Complexo (no sentido de Edgar Morin)
Antideterminista
Crítico/reflexivo (no sentido de Shön e Perrenoud)
Consciência forjada na práxis político-pedagógica (permanente)
Educador-educando
Construtor coletivo da cidadania e dos direitos humanos
Rigorosidade e cientificidade como procedimentos cotidianos
Utópico (construtor do inédito viável)
Respeito pela ingenuidade do educando para com ele ultrapassá-la
Respeito a todas as diferenças
Diretivo (não autoritário) e exigente (sem ser intransigente)
Democrático, ético e humanizador
Construtor da afetividade, da cognição e dos valores humanos
Intelectual (especialista) e organizador (no sentido de Gramsci)
Autônomo, esperançoso, tolerante e indignado

PARTE VII

Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa¹



Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. [...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico. Paulo Freire (*Pedagogia da autonomia*)

Introdução

Tenho feito a seguinte pergunta aos meus alunos, aos participantes dos cursos e palestras pelo Brasil, aos colegas da Universidade, entre outros: ao longo da sua formação escolar quantas vezes você utilizou o laboratório? Quantas vezes você realizou experimentações? Não só no laboratório de ciências da natureza, mas, também nos laboratórios de linguagem, história, geografia, matemática, etc.? A grande maioria, às vezes a totalidade, responde que “foram poucas vezes (ou nunca foram!) ao laboratório”. Além disso, parte significativa não sabia e/ou

1. Texto inédito.

“nunca viu um laboratório de linguagem ou de história ou de matemática”. A maioria das escolas não possui laboratórios ou, quando os possui, não são usados. Ou seja, em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar. Mesmo nos cursos universitários a prática da pesquisa é pouco significativa. Os conteúdos não são, em geral, pesquisados, vêm “prontos” nas exposições docentes, na utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor ou mesmo por um grupo de alunos que os “pesquisou” em materiais didáticos ou similares que também já estavam prontos. Mesmo as práticas acadêmicas, geralmente são aplicações de teorias que não ensinam a investigação e a descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embasadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica. A expressão: “detesto matemática (!)” tornou-se rotineira e denuncia uma formação que não privilegia os exercícios do raciocínio lógico e a resolução de problemas, tão relevantes no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

A ausência de laboratórios, o desprezo pela pergunta, pela descoberta e pela problematização inerente à pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores entre os quais se destacam desde a herança da pedagogia tradicional jesuítica até o baixo investimento na educação pública, passando pela frágil formação dos professores, pela “pedagogia da crença” (na qual o estudante acredita no professor, no livro, no que lhe é prescrito e narrado e, ao final, é avaliado por isso), desaguardo na pedagogia da resposta. Assim, a curiosidade é tida como “anormal” e muitas vezes como perturbadora da ordem narra-

tiva do conhecimento pronto para ser depositado. A expressão corriqueira: “deixe de ser curioso, menino!” demonstra o quanto a curiosidade perturba o trabalho na sala de aula. Em geral, os professores não gostam das perguntas e os alunos aprendem a decorar respostas prontas que terão que repetir. Outras vezes, resolver problemas significa apenas aplicar fórmulas e equações prontas sem nenhum questionamento de como essas fórmulas e equações foram descobertas.

As datas e os acontecimentos históricos, por exemplo, são informados para serem decorados e quase nunca são problematizados. A independência do Brasil teria sido resolvida com o grito de um príncipe e a abolição pela vontade da princesa! Tudo se passa como se os livros de História contivessem apenas a “verdade dos fatos” e, não, uma versão construída. Aliás, nas escolas básicas e médias os livros didáticos geralmente prescrevem desde o trabalho docente até o currículo, como se fossem verdadeiras “bíblias” de conteúdo sagrado e inquestionável. As leis de Newton, por exemplo, são tomadas como versículos e capítulos religiosos a serem repetidos porque “Deus (ou Newton) disse”. Por seu turno, o Princípio da Incerteza (Heisenberg) não passa de mais um tópico do ensino livresco e narrativo, sem nenhuma conotação da sua relevância em termos de ruptura paradigmática.

Pontos nodais da pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire

As noções e os conceitos sobre a problematização, a educação problematizadora em contraponto à educação bancária, o ciclo do conhecimento, os métodos ativos de aprendizagem, a aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, os direitos das camadas populares ao conhecimento, entre outros, constituem parte substancial da obra

de Paulo Freire. A defesa incisiva da pedagogia da pergunta e a denúncia da pedagogia da resposta (instituída como espinha dorsal da escola brasileira) é a base de um dos principais livros de Freire (1985). Podemos considerar, a meu ver, que o principal legado freiriano para a educação das crianças, dos jovens e dos adultos do século XXI, no qual se proclama “os pilares da aprendizagem ao longo da vida”, está concentrado em suas propostas político-epistemológicas.

Partimos da premissa que no conjunto das suas propostas está inserido um eixo transversal que tem na *pedagogia da pesquisa* seu núcleo irradiador principal. Para Freire, desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, as prioridades começavam com a “pesquisa do universo vocabular”, com a problematização da realidade dos educandos, com as múltiplas atividades de construção da leitura precedidas pela leitura dos problemas do mundo e de cada um, entre outras preocupações. Quando as primeiras propostas daquilo que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” apareceram sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (1984a), a problematização do mundo a partir da pesquisa do universo vocabular constituíram os roteiros principais da alfabetização que, por sua vez, não deveria se separar da consciência crítica. Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* (1984b), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas a Guiné-Bissau* (1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária. Se observarmos as preocupações de Freire e os relatos dos que com ele trabalharam na Secretaria

Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) perceberemos que a gestão democrática e a formação continuada das professoras, baluartes da proposta levado a cabo, tiveram suas bases fincadas na pesquisa dos múltiplos aspectos do cotidiano escolar vivenciado. Se examinarmos os últimos escritos dos quase quarenta anos de sua produção, encontraremos em *Pedagogia da autonomia* (1996) a expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Com o alerta de que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos(as) educadores(as). Em suma, a prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta e da pesquisa, enquanto processos permanentes de envolvimento e de convencimento dos que fazem a educação deram mostras das possibilidades concretas da relevância do legado freiriano a que me referi anteriormente.

Poderíamos citar outras passagens da obra de Freire para demonstrar a solidez de uma pedagogia da pesquisa enquanto eixo transversal da sua proposta político-epistemológica. Entre elas também poderia ser ressaltado o seu combate aos determinismos teórico-metodológicos de todos os matizes e de todas as origens.

Tais focos transparecem quando advoga a “história como possibilidade do novo” e opõe-se ao “fim da história” ou quando identifica o equívoco dos caminhos teleológicos e supostamente inexoráveis da história (propagados, por exemplo, pelas lentes de um marxismo que foi vulgarizado). Para Freire (1996), isto “significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas, não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável” (p. 21).

Estes aportes vêm à tona, também, quando coloca que quanto mais certo estava das suas certezas mais desconfiava delas. Ou quando enfatizava que não tinha estudado Marx para trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, tinha ido trabalhar com elas e lá tinha percebido que Marx ajudaria a entendê-las melhorar para com elas interagir. Do ponto de vista da pesquisa, tal visão mostra que a escolha prematura de uma determinada teoria tende a engessar a coleta de informações, a investigação empírica, as fontes, a observação, os procedimentos etnográficos e a própria análise crítica do material colhido *in loco*. Para Freire, a predeterminação da teoria pode enjaular a prática e, com isso, inviabilizar o *détour* e a *práxis* tão relevantes. Ademais, pode constituir um determinismo teórico, uma teleologia ou uma ideologização.

Com efeito, quanto à sua própria teoria, na medida em que desafia seus leitores a não segui-lo como um profeta, um mágico portador de receitas infalíveis, um totem ou um santo (como ainda muitos fazem por ingenuidade ou interesses outros), deixa claro que suas ideias e suas propostas precisavam de pontos de partidas substanciais: a pesquisa das circunstâncias, dos problemas e do contexto onde seriam aplicadas; a pesquisa das palavras e das fontes da cultura local, a pesquisa das necessidades, valores e interesses dos grupos e dos indivíduos que, como educandos, também contribuiriam para a educação dos seus educadores. Neste sentido, nunca se fez portador de receitas infalíveis e utilizáveis em todas as ocasiões como muitas vezes sugerem os *slogans* pinçados da sua obra e que, não raramente, “enfeitam” as paredes, os murais e os quadros das salas de aula dos Cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores. Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem *slogans* inócuos e sem efeito.

Assim, defendemos a tese de que a pedagogia da pesquisa constitui um dos eixos centrais que erigem e sustentam a práxis de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra e, também, a continuidade do seu legado. Para isso, torna-se relevante considerar as *espirais polifônicas* do seu discurso, além do *complexus* constituído por meio da permanente *religação* dos conceitos, das temáticas e das propostas que a constroem e que são tecidos em conjunto. Ademais, a proposta da pedagogia da pesquisa de Freire – especialmente quando conectada com outras propostas² significativas como, por exemplo, a *religação dos saberes*³ preconizada por Morin (2010) e/ou a *ecologia dos saberes*⁴ de Boaventura de Sousa Santos (2004) –, tem potência necessária e suficiente, a meu ver, para servir como um dos instrumentos profícuos de transformação da “ossatura escolar” com a qual convivemos.

2. Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só “escola de autores” não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis.

3. Ao considerar a contradição e a incerteza como parte intrínseca do ser humano e da sua vida, Morin aposta na ética, no diálogo, na solidariedade como direção fundamental da religação dos saberes. Nesta mesma senda, denuncia a *hiperespecialização* e o *reducionismo* como marcas do conhecimento instituído.

4. Segundo o autor, “a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade”. “Trata-se de obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social”. (SANTOS, 2004, p. 75-81).

Quais são as principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa no cotidiano educacional/escolar?

A defesa de uma pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire e as factíveis conexões dela como outras proposições, como as citadas acima, não pode ser idealizada, mas, sim, inserida na concretude das dificuldades da escola brasileira atual em todos os seus níveis.

A “ossatura” estrutural, antes referida, tem impedido o avanço qualificado da nossa escola e tem origem histórica nas influências que determinam o confuso panorama que caracteriza a formação dos professores e da docência brasileira, a saber: (1) as duas vertentes da pedagogia tradicional brasileira, uma marcada pelo Ratio Studiorum jesuítico e a outra pelo herbarismo (SAVIANI, 2009); (2) as dificuldades dos reformadores na implantação da Pedagogia Nova pelo Movimento dos Pioneiros, somadas às barreiras enfrentadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública e aos desafios (não vencidos) do sistema público escolar brasileiro coordenado pelo Ministério da Educação e da Saúde a partir de 1934 e em vigor até a segunda metade da década de 1960; (3) as imposições da pedagogia normativa, tecnicista e produtivista do Estado militar (1964-1985) e (4) a precarização da escola e do trabalho docente consubstanciada por meio das reformas educacionais pós-ditadura, no contexto da globalização hegemônica e do seu braço liberal a partir dos anos 1990. Este último contexto contribui, na prática, para inviabilizar a educação qualificada como direito cultural/social (concreto, não retórico), robustece a “educação como serviço” e a precarização do trabalho docente (SCOCUGLIA, 2010).

Por outro lado, do cotidiano escolar podemos extrair uma constatação particularmente grave: uma das principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa reside na barreira erguida por uma significativa parcela dos docentes que se posi-

ciona como empecilho à sua consecução. Uma das explicações vem da quase inexistente preparação para a pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciaturas, etc.). O fato desses cursos terem disciplinas sobre pesquisa não tem implicado na sua prática cotidiana, muito menos na clareza de que os conteúdos programáticos, as metodologias, os livros didáticos, enfim, todo o currículo, seja trabalhado do ponto de vista da pesquisa e com ênfase nos seus procedimentos e justificativas epistemológicas.

Suponho que há uma explicação fundamental, talvez a principal: para muitos professores e professoras o derradeiro baluarte do “poder” e da importância social docente está concentrada na detenção exclusiva do saber escolar, do conhecimento científico. “Na visão bancária da educação, segundo Freire (1984b), o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 68). O professor e a professora seriam os depositários e transmissores do saber e desse fato viria a sua importância e o seu “último” poder, já que todos os outros poderes (econômico, político, social, etc.) lhes foram tomados ou negados. Se aceitarmos essa argumentação, a ela se agrega o fato de que as perguntas, os desafios e, enfim, uma pedagogia que desafia suas certezas e suas verdades (enquanto supostos detentores únicos do conhecimento) não é bem-vinda. Afinal, seu “último poder”, advindo do seu saber escolar, estaria permanentemente em cheque, desafiado pela investigação, questionado pelo fim das verdades acabadas e sagradas e, ademais, suas respostas prontas perderiam a utilidade. Com efeito, a superação da resistência à pedagogia da pesquisa implica na necessidade imperiosa da reeducação docente como parte de uma ampla reestruturação dos cursos, dos currículos e das práticas atualmente em vigor. Incluem-se nesta reestruturação, a meu ver, a formação dos coordenadores, dos gestores e dos dirigentes escolares de todos os níveis.

Além desta resistência, temos que considerar que tal mudança implicaria em repensar um dos mais sólidos componentes da formação docente: o *positivismo* que está involucrado nas raízes mais profundas da nossa formação social e, como não poderia deixar de ser, na formação dos professores e professoras. A partir dessas raízes foram disseminados: o isolamento dos conteúdos específicos, a separação das disciplinas, a completa falta de comunicação multi-inter-transdisciplinar, a departamentalização das instituições, a burocracia que atinge o cerne do funcionamento institucional, a “hiperespecialização” (MORIN, 2010), a ausência do trabalho em equipe, a verticalização e o autoritarismo que marcam as instituições educacionais.

Com efeito, o amplo conjunto positivista que fincou suas raízes seculares e suas marcas indelévels no sistema escolar brasileiro a partir do final do século XIX, constituiu uma barreira das mais sólidas cuja herança literária e narradora da educação e da escola remonta aos séculos anteriores. Neste sentido, as dificuldades da Pedagogia/Escola Nova⁵ no Brasil, por exemplo, evidenciaram uma das oportunidades perdidas pela educação brasileira, inclusive no ensino superior, que todos ressentimos. Além disso, com o funesto advento do Estado autoritário pós-1964 (dirigido por exímios positivistas civis e castrenses, herdeiros de Benjamin Constant e outros republicanos golpistas), houve continuidade e aprofundamento do nosso positivismo hierárquico, burocrático e verticalmente controlado. Daí, as inves-

5. No livro *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* (Brandão e Mendonça, org., 2009) as organizadoras/coautoras mostram como as iniciativas do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) tiveram pouca repercussão entre os educadores e os pesquisadores brasileiros. Em uma das partes do livro demonstram como a mistura da precária formação docente com a disseminação na nascente pós-graduação brasileira de um forte preconceito contra o escolanovismo e os educadores liberais, impediu o conhecimento ampliado da obra de Anísio Teixeira e da sua defesa daquilo que, a meu ver, também poderíamos chamar de pedagogia da pesquisa.

tigações das realidades econômicas, sociopolítica e cultural, nas quais a educação e a pesquisa educacional estão inseridas, serem classificadas como “subversivas” e passíveis de punição. Os ditadores civis e militares demonstraram cabalmente não apreciar os pesquisadores e as pesquisas, a não ser aqueles e aquelas que serviram aos seus interesses e dos grupos aliados.

Precisamente por isto é que Freire aposta no espaço educacional e no trabalho docente como antíteses da castração da curiosidade, do impedimento da pergunta e da pesquisa. Para ele, os atores e os autores da escola precisam:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécie de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 96).

Para aprofundar tal foco, seria relevante investigar as propostas político-epistemológicas de Paulo Freire como lastro da *denúncia* da pedagogia da resposta, da castração da curiosidade desde a educação infantil, da prescrição vertical dos currículos, do desprezo do saber comum e da “experiência feita”, da narração dos conteúdos a serem depositados que continuam a sustentar a nossa escola. Mas, também, como possibilidade concreta de *anúncio* da uma pedagogia da pesquisa como base de uma

nova política epistemológica que impregne significado e substância a uma “escola do sujeito” (TOURAINÉ, 1999) e que ajude a construir uma escola pública e popular a partir do cotidiano e da cultura dos seus atores e autores na busca permanente do conhecimento elaborado, crítico e científico. Sabemos que este processo, como todos que envolvem a educação sistemática, nunca foi e nem será neutro, apolítico. Uma das suas bases, para Freire, está no reconhecimento dos direitos (civis, sociais, políticos, culturais...) que os integrantes das camadas populares têm de: (1) conhecerem melhor o que já conhecem; (2) se apropriarem do conhecimento elaborado-escolar-científico que não tiveram acesso e (3) direito fundamental de produzirem o seu próprio conhecimento lastreado nos valores, nas necessidades, nas vontades e nos interesses dos seus sujeitos. Outra das suas bases parece convergente com as ideias-força da “educação e da aprendizagem ao longo da vida” e dos “pilares da aprendizagem” (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) destacados no Relatório Jacques Delors (2000) para a educação do século XXI. A diferença, no entanto, reside na radical defesa por parte de Freire da politicidade inerente a todos esses processos.

Considerações finais (Parte VII)

Quando pensamos nas propostas de Paulo Freire podemos destacar dois caminhos entrelaçados: o *teórico-metodológico* e o da *prática educativa*. Não seria diferente com a sua pedagogia da pesquisa.

No *caminho teórico-metodológico* destacamos seu combate a todos os tipos de *determinismos* e *fatalismos* que pretendiam moldar e engessar as pesquisas com suas receitas e diretrizes teleológicas. Os modelos teóricos montados *a priori* sem o devido mergulho na parte empírica, na busca e no trabalho

com as fontes, são rechaçados. Por seu turno, Freire nos ajuda a compreender que as visões unívocas sobre um dos aspectos da realidade, tomando-os como totalidade fechada, impedem uma ótica abrangente e plural sobre os objetos de conhecimento investigados. Associando suas preocupações com as teses sobre a *história cultural* (CHARTIER, 1990), consideramos pertinente o entrelaçamento de: (1) o cotidiano das *práticas educativas*; (2) as *representações* sobre elas por parte dos educandos e dos educadores que investigam e aprender juntos; (3) um olhar atento sobre a *conjuntura* sociopolítica e (4) a percepção correta da *estrutura* social (das classes, grupos, indivíduos, movimentos sociais...) que impacta a educação e a pedagogia. O respeito pelo conhecimento representante da “cultura do outro” e a sua auscultação concreta, demonstram, por outro lado, a necessária internalização da *humildade científica* pelos pesquisadores que compreendem a precariedade das certezas do conhecimento elaborado. Especialmente, em tempo de crise dos principais paradigmas que sustentaram durante longos anos as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação. A expressão de Freire: “quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas”, nos dá a real dimensão do seu posicionamento epistemológico e das suas escolhas políticas. A busca de um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2008) complementa a desconfiança na certeza arrogante dos que, supostamente, detêm o conhecimento.

Por seu turno, no caminho da *prática educativa* revela-se a proposta da formação do educador fincada na pesquisa do universo cultural dos seus educandos, incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola. Para isso, podemos associar a proposta de Nóvoa (1999) quanto à *reinven-*

ção da profissão docente para tentar sobrepujar as barreiras da implantação da pedagogia da pergunta e da pesquisa, como colocamos antes. Os docentes, segundo ele, precisam

[...] encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e coletiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor(a) (p. 15).

Pelo todo exposto, sabemos que estamos diante de um imenso desafio que impacta não só a educação brasileira, mas, certamente, a educação em muitos países. Freire sempre soube disso. Por isso, a pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do *Ratio Studiorum* jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa. Certamente, estamos atualmente muito

mais necessitados de profundas mudanças de posição nos processos de aprendizagem e de conhecimento, na investigação e na pesquisa (desde os primeiros anos da nossa formação escolar) do que carentes da sustentação da infraestrutura da pesquisa brasileira (inclusive em termos de aportes financeiros).

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais.



PARTE VIII

Paulo Freire e a construção da escola pública popular



Introdução

Nas minhas andanças pelo Brasil tenho obtido como respostas às minhas provocações e perguntas, entre outras, as seguintes afirmações: “não utilizo Paulo Freire na minha sala de aula porque ele não serve para a escola”. Ou ainda: “não utilizo Paulo Freire porque trabalho com crianças na escola, ou seja, com educação formal”. Explícitos estão os argumentos de que Paulo Freire “só serve” para educação não escolar e não formal. Certamente, tais respostas são equivocadas, mas, mais do que isso, são respostas que foram construídas ao longo do tempo como somatório da pouca leitura da obra escrita de Paulo Freire e de uma série de informações obtidas por outras leituras de “segunda mão” ou que tais. Tais discursos carregam um poder persuasivo e, como são frequentemente disseminados, vão compondo uma visão equivocada e confusa sobre Paulo Freire e sua práxis (teoria/prática). Talvez seja uma das motivações da constatada pouca utilização de Freire nas nossas escolas. Também podemos dizer que, como um educador proscrito pela ditadura militar, Freire foi pouco utilizado justamente na época em que suas ideias ganharam o mundo, projetando-o como um dos pensadores da educação mais importantes do século XX. Outra observação que devemos repetir: a nossa escola, em geral, não conhece Freire e também não conhece Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori, Decroly, Comenius, e tantos outros autores seminais da pedagogia.

Defendemos a ideia de que a práxis de Paulo Freire, do seu legado e das múltiplas conexões do seu pensamento político-pedagógico podem contribuir, e muito, para uma escola pública praticada enquanto um espaço propício ao desenvolvimento dos valores cotidianos, da cultura e das necessidades emancipatórias das camadas populares. E que, neste sentido, construa uma contra-hegemonia lastreada nos seus direitos civis, sociais e políticos. Uma escola em que as crianças, os jovens e adultos se sintam pertencentes e “donos” dela e que se dedique e se prepare para recebê-los como eles são (com as suas respectivas identidades de sujeitos protagonistas da sua história e da história do mundo) e, não, como a escola gostaria que eles fossem. Quais são os argumentos que nos levam a esta defesa? Quais e como as ideias de Freire podem contribuir para uma escola pública pertencente e protagonizada pelas camadas populares da nossa sociedade? Eis os nossos desafios na escrita deste trabalho.

As contribuições de Paulo Freire

A meu ver, as contribuições da práxis de Paulo Freire, do legado freiriano e das conexões das suas ideias com outros pensadores da educação são muitas e têm grande relevância. Para argumentar nesse sentido, pretendo seguir, tanto quanto possível, certa cronologia das suas propostas até porque as compreendo enquanto uma totalidade e uma complexidade que exige aporte histórico e entrelaçamento entre elas. Neste caminho, os aportes do seu legado e as possíveis conexões com outros pensadores estarão entrelaçados.

Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais Freire destaca a educação como prática da *liberdade* – projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação é valor de base para qualquer escola, especialmente aquela que valoriza a cultura e o protagonismo dos seus

educandos e dos seus educadores. A necessidade da escola em preservar e permitir a liberdade de pensamento, de ação, de propósitos é uma das práticas que têm faltado à maioria das nossas escolas e o autoritarismo construído ao longo do tempo pela sociedade brasileira têm peso escolar de extrema relevância. Trata-se, assim, de superar o autoritarismo incrustado no cotidiano escolar, reproduzido diariamente na formação dos educandos, nas atitudes dos professores, dos gestores e dos dirigentes escolares. Esse autoritarismo, se não é a geratriz da violência na escola, certamente é um dos maiores desafios da escola atual. Claro que a liberdade deve andar junto com os sentidos da responsabilidade individual e coletiva e não será uma doação, mas sim uma conquista horizontal de todos os setores organizados que fazem a escola, inclusas as participações das famílias e das comunidades que compõem a escola. A construção das (inter)subjetividades e das identidades dos educandos, assim como o respeito aos seus direitos fundamentais certamente têm na *educação como prática da liberdade* um dos seus pilares centrais. Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos.

Nos escritos de Freire à “liberdade” foi somada a “libertação” na transição de uma abordagem existencial-personalista inicial para uma visão mergulhada nos conflitos entre indivíduos, grupos e classes sociais. Se a primeira fica clara em *Educação como prática da liberdade* (1984a), a “libertação” incorpora sua teologia e aparece com vigor em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), como uma sequência de *Pedagogia do oprimido* (1984b). Entrelaçando o conceito com suas outras formulações teóricas, ele argumenta:

Não há humanização na opressão, assim como não pode haver desumanização na verdadeira libertação. Mas, por outro lado, a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na

práxis dos homens dentro da história que, implicando uma relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica dessa relação. [...] Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não está apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo. (FREIRE, 1984c, p. 98-99).

Desafios? Muitos. Quais ações podem potencializar e concretizar isto? A virada de uma escola autoritária na direção de uma escola que pratica a liberdade é repentina, fácil, é feita por decreto? Quem são os agentes principais dessa virada humanista-libertadora? Quem deve dar o primeiro exemplo? Como fazer valer liberdade com responsabilidade individual e coletiva e como processo de conquista da consciência crítica, ressaltada por Freire?

Penso que há um caminho básico para enfrentar este e outros desafios da escola contemporânea: a instituição da ação dialógica, do *diálogo*, como veículo pedagógico principal. Sabemos todos que Freire aposta “todas as suas fichas” neste veículo e o defende como valor central, inquestionável. Durante o diálogo podemos questionar tudo, mas não questionar o instrumento do diálogo como tentativa concreta de superação do autoritarismo e busca de outra escola possível. Para ele, diálogo se concretiza no conflito social que a escola sempre encampa, mas deve ser sempre uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores (FREIRE et al., 1985a). Seja na sociedade, na sala de aula, no trabalho, na rua do mundo. Seria até fácil dialogar entre os iguais que só falassem aquilo que queremos ouvir. O desafio é construir o diálogo ouvindo e respeitando o outro quando o outro é diferente de nós, não concorda conosco ou propõe o que nos desagrade e somos contrários. Isto responderia, ao menos em parte, a questão de Alain Touraine (1999): “Poderemos viver

juntos? Iguais e diferentes”. A meu ver, o diálogo e a liberdade, para tomar as proposituras iniciais do nosso texto, são construções difíceis a partir da ossatura autoritária e antidialógica que permeiam a escola. E mais, Freire sempre esteve preocupado com o diálogo construído como enlace das práticas dos educadores e dos educandos tendo como permeio o conteúdo curricular programado. Ou seja, nos conteúdos da Geografia, por exemplo, a cumplicidade dos diálogos construídos no cotidiano escolar deve servir de base epistemológica para a aprendizagem específica e do entrelaçamento dessa especificidade com outros conteúdos geradores e do próprio diálogo, enfim, da construção coletiva do conteúdo que se objetiva apreender. O desafio seria dialogar sobre Geografia para aprender o mundo, o espaço das relações humanas, os problemas e soluções das cidades e do país, o bairro e as ruas, a violência e as saídas urbanas, etc. Assim por diante, haveria os diálogos sobre a vida biológica e social, a quantificação nas nossas vidas, a construção histórica, a linguagem popular e erudita, em Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e outros.

A relevância da dialogicidade como caminho construtor da escola pública popular chama atenção para outra categoria central do discurso de Freire: a *democracia*. Podemos afirmar que este é outro valor fundamental para o autor. Pessoalmente, desde antes do golpe civil-militar de 1964 já o era, quanto mais depois de sofrer na pele as agruras do exílio de 16 anos fora do Brasil, ajudar a fundar o Partido dos Trabalhadores e vivenciar o crescimento dos movimentos sociais pós-ditadura. Na sua passagem como Secretário de Educação em São Paulo a *gestão democrática* das escolas constituiu uma das suas prioridades máximas. Junto com a formação permanente e a valorização do magistério instituiu o que de melhor pôde ser notado, além de evidenciar a postura democrática e coletivista do seu principal gestor.

Analizando a atuação de Freire à frente da Secretaria de Educação de São Paulo, no final dos anos 1980, Carlos Alberto Torres et al. (2002) destacam “os cinco grandes objetivos políticos que procuraram concretizar o seu programa de reforma político-pedagógica radical: (a) alargamento do acesso à escola; (b) democratização da gestão das escolas; (c) melhoria da qualidade do ensino; (d) educação para os jovens e adultos trabalhadores e (e) formação de cidadãos críticos e responsáveis” (p. 100).

No entanto, não podemos pensar com Freire na liberdade/libertação, no diálogo, na democracia e na gestão escolar democrática sem acoplar a esses conceitos a permanente busca da *consciência crítica* por parte dos que fazem a escola e, em especial, seus professores-professoras e seus gestores. A *conscientização* – enquanto processo permanente de transição entre a ingenuidade e a criticidade –, sempre foi uma das marcas registradas da pedagogia freiriana e do seu legado político-pedagógico. Este conceito adquiriu importância central nas proposições de Freire (1980a) e, no caminho espiral da sua reconstrução conceitual, o que começou como “consciência da realidade nacional” e se modificou para os “estágios transitivos da consciência”, transformando-se em “consciência de classe”, sendo que, nos seus últimos escritos, identificamos uma “consciência das múltiplas subjetividades” (SCOCUGLIA, 2006b). Em qualquer desses conceitos utilizados é notória a preocupação com a consciência construída em concomitância com a aquisição coletiva do conhecimento. Para Freire, a educação como processo de conhecimento e de consciência crítica deve presidir a *diretividade* do processo de formação humana sistemática e planejada feita pela escola. Não como doação ou imposição de quem quer que seja, pois estaríamos contradizendo sua posição dialógica e democrática. Mas como construção coletiva que sem ser determinada ou autoritária precisa contar com a direção/intencionalidade da sua construção por parte dos educadores (professores(as) e gestores) no dia a dia da escola.

Com efeito, pensar em todas essas problemáticas nos conduzem à reflexão sobre o protagonismo central por parte dos educadores e educadoras escolares. Desde seus primeiros escritos esta tem sido uma preocupação seminal de Freire. Sua hipótese básica é a que de *os educadores e as educadoras precisam se reeducar* no cotidiano das práticas sociais (HELLER, 1977) realizadas na escola de formação, na escola de atuação, nas relações educador-educando, nas participações político-educativas dos movimentos sociais, no sindicato da categoria, enfim, em todos os cenários de formação. Precisam sempre se perguntar sobre o seu trabalho: a quem serve? Contra quem e favor de quem são praticados? Ajudam a reconstruir a escola na direção das camadas populares ou contribuem para a continuidade da negação dos direitos ao conhecimento e da cidadania delas? Qual escola eles(as) ajudam a construir? Nesse sentido, devem aliar a competência técnica (“professor de biologia tem que saber biologia”, dizia Freire) ao compromisso político com os processos individuais e coletivos de emancipação dos educandos. Têm compromissos com o Estado, mas não com qualquer Estado. Seus compromissos devem ser com um Estado que agencie uma escola qualificada nos sentidos do conhecimento técnico e das oportunidades da cidadania. Um Estado que, ao prover a educação como uma das suas principais prioridades, valorize os educadores no caminho da sua formação permanente e das condições propícias de trabalho e de salário. Mas, acima de tudo, a reeducação dos educadores deve ter como horizonte a construção de uma escola na qual o sucesso signifique o crescente *sentimento de pertencimento e de deliberação coletiva* por parte de seus educandos ao mesmo tempo uma escola que seja preparada para valorizar o conhecimento e a cultura que as camadas populares têm como ponto de partida para a “elevação cultural” das mesmas, como nos diria Gramsci (1982). Neste sentido, Freire advoga a tese do papel desempenhado pelo(a) educador(a) assemelhando-o ao “intelectual orgânico” e

indicando a necessidade da reeducação do educador como um “intelectual-ficando-novo” como um “especialista e dirigente” que adere aos valores, aos sonhos e necessidades de emancipação das camadas populares presentes na escola.

Nesta escola, os educadores e educadoras não se sentiriam os donos do saber para depositá-los nos alunos como parte de uma *educação bancária*. Ao contrário, partiriam dos problemas reais presentes na vida cotidiana dos educandos e, certamente, também presentes nos conteúdos programáticos escolares para, mais e mais, se aproximarem de um currículo marcado pela cientificidade e pelas *relações humanizadoras e amorosas* dos que se gostam, pois têm metas e afazeres em comum. Necessário reiterar que a construção dessas relações e a busca do conhecimento científico conformariam o que Freire defende como *educação problematizadora*, cujo ponto de partida é sua crítica veemente à educação bancária.

Mas, este enfoque educacional crítico precisa *privilegiar, como contraponto, a pedagogia da pergunta e rechaçar a pedagogia da resposta* que é marca registrada da imensa maioria das escolas. A pedagogia da resposta, que se identifica como a educação bancária, é aquela que mata a curiosidade do seu nascedouro e valoriza a memorização e a narrativa verticalizada. Por seu turno, a pedagogia da pergunta aposta na descoberta, no *saber da experiência feita* como ponto de partida, no trabalho científico de pesquisa, no laboratório de ciências, mas, também, nos laboratórios de história e geografia, de linguagem, enfim, nos laboratórios de experimentação dos conteúdos. A pedagogia da pergunta não nega o direito fundamental dos alunos investigarem¹ os

1. Uma das heranças escolares mais negativas, construída desde a educação jesuítica, concentra-se no pouco uso (às vezes completa ausência) do laboratório, da pesquisa e da investigação. Assim, cristalizou-se a pedagogia “da crença” na qual a narrativa do(a) professor(a) e o livro didático funcionam como “verdadeiras bíblias”. A expressão corriqueira do “isto está certo porque ►

fenômenos naturais e culturais construindo seu próprio raciocínio lógico, errando e acertando, tentando responder ao invés de receberem as respostas prontas (FREIRE, 1985b). Para isso, a reeducação dos educadores antes referida, precisa ser articulada a partir da negação do professor como detentor exclusivo do saber/poder. Neste caminho, o educador não é o fiel depositário das respostas prontas e, sim, o contribuinte fundamental para que os alunos processem informações, dados e pistas em busca da descoberta do saber. Claro está que, neste cenário, as *relações dialógico-horizontais de colaboração e reciprocidade entre educador-educando* são fundamentais. No entanto, destituir o professor e a professora da exclusividade do saber a ser transmitido, além de não ser tarefa fácil, coloca em cheque aquilo que para muitos representa o “último poder” do professor já destituído do seu reconhecimento social, das condições adequadas de trabalho na escola, entre outros. Aqui entramos sempre num território marcado pelo desconhecido e pelo inseguro, pelo *medo*, mas, também, pela necessidade da *ousadia que deve presidir o cotidiano do professor* (FREIRE, 1987).

De outro prisma, a organização docente para reverter a atual precarização do seu trabalho e a reinvenção da sua *identidade*, muitas vezes dilacerada, ganha dimensão principal. Concordamos com Nóvoa (1999) quando argumenta:

Um elemento essencial deste debate é a afirmação de que as zonas indeterminadas da prática se encontram no cerne do exercício profissional docente. Tal facto leva-nos a conceder uma nova atenção à ideia de deliberação. O momento em que o professor julga e decide, a partir da análise de uma situação singular e com base nas suas convicções pessoais e nas suas discussões com os colegas, transforma-se, assim, numa dimensão central do processo identitário. Um outro elemento, que

► o professor falou” ou “o correto está no livro” representam a falta de um caminho investigativo e experimental por parte dos educandos.

tem sido pouco explicitado, diz respeito ao horizonte ético do trabalho docente. É uma reflexão inevitável, num tempo marcado por tantos conflitos e dilemas. Os professores não podem refugiar-se numa atitude “defensiva” e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações dos seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar. A concepção de práticas pedagógicas que respondam a estas preocupações contém, actualmente, uma dimensão organizacional e, por isso, é tão importante reequacionar o papel da escola como espaço de referência da profissionalidade docente. (p. 17).

Certamente, uma das formas de reverter o atual quadro ganha corpo mais definido quando aumenta a participação política do educador e quando este reconhece a *pseudo-neutralidade da prática educativa* entendendo-a como prática política em sua inteireza. Freire adverte que desempenhar um papel político não significa “matar aula” criticando este ou aquele ato de um governante, por exemplo, mas sim compreender que no espaço da atuação, na sua respectiva área de conhecimento, podem instituir discussões e diálogos que abram caminho para a conquista de uma maior consciência crítica por parte dos educandos desde as primeiras séries. Assim, um professor de biologia ou de ciências ao estudar o “corpo humano” com seus alunos pode mostrar e debater, entre outros exemplos, que os corpos dos humanos não vivem/sobrevivem sem inserção social, política, cultural. Propor questões geradoras de debates, tais como: por que no Brasil os corpos humanos dos nordestinos sobrevivem em média muito menos que os dos sulistas? Por que a docilização dos corpos (denunciada por Foucault) é parte fundante de uma educação domesticadora e conservadora dos valores sociais dominantes? Por que os homens vivem em média sete anos a menos que as mulheres? Por que a Aids tem atingido as pessoas com menor

nível de informação e continua a provocar tragédias em massa? Entre tantas possibilidades de debates esclarecedores sobre o corpo humano, saúde, sociedade, etc., o professor de biologia, como lembrava Freire, não precisa gastar quinze ou vinte minutos da sua aula criticando o governo A ou B e fugindo do conteúdo programado para a sua área de atuação. Ademais, precisa perceber que a sua área se fortalece, mais e mais, e se torna ainda mais relevante, quanto mais estiver conectada com outros conteúdos em uma trilha interdisciplinar – na qual os *temas geradores* “transversais” podem, por exemplo, exercer uma função inovadora e profícua em relação à aprendizagem. Em outro artigo, escrevemos que para conseguir êxito progressivo neste caminho, precisam tomar parte efetiva na construção curricular (e, não secundária) os cotidianos de todos os que agem e interagem no processo de educação, os múltiplos trabalhos e todos os “saberes da experiência feita” dos sujeitos do processo educativo, principalmente da grande população frequentadora das escolas e cursos públicos. Essa é uma tese antiga e conhecida deste educador: constituir *círculos de cultura*, nos quais o cotidiano cultural das camadas populares – representado por suas falas, suas expressões artísticas, seus desejos, suas necessidades e sonhos –, sejam parte integrante, junto com todo o conhecimento sistemático/escolar/científico, de um currículo que possa “pertencer” a todos os que fazem o processo educativo. O sentimento de pertencimento em relação ao conhecimento, à construção do currículo e à sua aplicação coletiva pode vir a ser detonador (individual e coletivo) de um sentimento mais amplo de pertencimento em relação ao processo educativo ou à escola. (SCOCUGLIA, 2006c, p. 83).

Nas questões da aprendizagem, Paulo Freire mostra-se herdeiro dos *métodos ativos* propugnados pelas diversas variantes das escolas novas. De Dewey a Freinet, passando por Piaget e Anísio Teixeira (desde *Educação e atualidade brasileira*, escrita em

1959), os legados dos *escolanovismos* serviram de alicerce para os avanços das propostas freirianas voltadas para a educação popular. O “aprender fazendo”, em atividades sistemáticas de trabalhos em grupo e construção do conhecimento sempre fizeram parte das propostas de Freire pensando-se na construção da escola pública. Este é o caminho também da *práxis* defendida, na qual as reflexões dos educadores devem servir para melhorar a prática, pois não teriam relevância se assim não fossem. O seu próprio entendimento sobre a relação de *reciprocidade e retroalimentação teoria-prática* passam pelo que autor manifesta em relação aos seus estudos marxianos quando disse que não havia lido Marx para depois ir trabalhar com as camadas populares. Ao contrário, ao trabalhar com as camadas populares havia percebido que Marx ajudaria a melhor entendê-las, melhorando sua prática com elas. Assim, a prática precisa da teoria para ser melhor e nesse processo de melhora a própria teoria vai se reconstruindo pela via prática e, assim, sucessiva e permanentemente. É o que Freire chamou do *ciclo do conhecimento*, um processo permanente que convergiu para que o Relatório Delors (UNESCO et al., 2000) disseminasse como “educação ao longo da vida”.

Para nosso autor, este processo é uma das amostras que a educação, fora ou dentro da escola, pode constituir uma *ação cultural para a libertação* dos oprimidos das amarras da opressão. Nele, a escola seria um espaço fundamental (não único) de construção de uma nova hegemonia, de um novo tipo de conhecimento e de um novo ser humano. Utopia? Sim, *utopia*. Ou melhor, um processo inédito que se viabilizaria na medida do fazer coletivo de todos os sujeitos e setores que compõem a escola: um *inédito viável*. Nesta construção, Freire sempre chamou atenção para um pressuposto fundamental: *a leitura do mundo*, das múltiplas realidades que nos formam como seres humanos e nos impactam, *deve preceder a leitura da palavra* (pensada enquanto conhecimento sistematizado de leitura do mundo). A premissa

da leitura do mundo e da palavra é de que os seres humanos são seres relacionais, estão sempre no mundo e com o mundo, onde tendem a *ser mais*, a se humanizarem mais e mais, em um processo caracterizado como *hominização*. Certamente, a humanização dos seres humanos como processo educacional e como ação político-cultural dá forma a uma das marcas registradas do pensamento-ação de Paulo Freire, ou seja, o profundo sentido de *humanismo* contido em sua pedagogia antropológica.

No caminho oposto desse humanismo destacamos, mais uma vez, a violência (física e/ou simbólica) como um produto social que assola muitas escolas. E que só pode ser combatida, a meu ver, recorrendo-se às ações dialógicas, às manifestações artístico-culturais, à democratização das relações de poder intraescolares, ao respeito às diferenças e ao saber do educando, à busca de uma maior horizontalidade das relações educador-educando, entre outros encaminhamentos. Mas, também, recorrendo à *reinvenção da autoridade* do professor e do gestor, nunca à continuidade do autoritarismo que permeia a maior parte do sistema escolar brasileiro. Aqui a espontaneidade não serve, a *diretividade pedagógica* (marcada pelo convencimento) é sempre bem-vinda desde que seja produzida e pactuada coletivamente. Com efeito, a escola pode ser pensada como o espaço da aprendizagem da democracia, aliás, um dos espaços em que a escola atual mais falha em função da herança autoritária que ele carrega historicamente. O autoritarismo e a opressão foram sendo passados de geração em geração e, neste aspecto, pode valer uma das principais observações de Freire na *Pedagogia do oprimido*: o grande problema dos oprimidos está em desintrojetar da sua consciência a consciência dos opressores. Sem dúvida, autoritarismo, opressão, falta de diálogo, desigualdades sociais profundas, desvalorização e precarização do magistério, entre outros, instituem as raízes da desqualificação escolar que assume proporções muitas vezes alarmantes. Deste ângulo, as escolas são lugares pró-

prios da formação de uma consciência e do desenvolvimento da cultura da paz e da não violência².

Destarte, ao refletir ainda sobre a construção da aprendizagem, Freire destaca o *trabalho coletivo como princípio educativo*, percorrendo a rota dos educadores socialistas, como Makarenko e tantos outros. Em *Cartas a Guiné-Bissau* (1980b) a defesa desta tese é explícita quando, ao colaborar com a reconstrução da educação guineense nos anos 1970, destaca que “a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto” (p. 25-26). E, neste sentido, Freire (1980b) destaca o papel formador da escola, desde as primeiras séries:

O homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira não podem ser criados a não ser através do trabalho produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa que tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (p. 125).

Outro ponto fundamental destacado por Freire diz respeito aos *direitos (culturais) das camadas populares ao conhecimento*. Em outro artigo (SCOCUGLIA, 2006c), destacamos a argumentação que segue em três direções: (1) o direito de conhecerem o que não conhecem, ou seja, o direito de se apropriar do conhecimen-

2. Um diretor de escola me contou uma experiência vivenciada: sua escola marcava os intervalos de aula e de recreação com uma forte sirene (semelhante às sirenes usadas pela polícia e pelas ambulâncias). Uma das vizinhas da escola, senhora idosa que morava no prédio ao lado, chamou sua atenção argumentando que as sirenes lembravam-lhe os campos de concentração e as horripilantes delegacias – nas quais os integrantes das camadas populares normalmente apanham para confessar, inclusive aquilo que não cometeram. Deste dia em diante o diretor substituiu as estridentes sirenes por músicas suaves e também “elétricas” tão ao gosto dos seus educandos.

to que lhes foi negado e apropriado pelas camadas dirigente-dominantes da sociedade; (2) o direito de conhecerem melhor o conhecimento que já possuem proveniente das experiências feitas, do cotidiano, do mundo da vida e (3) o direito de construírem o seu próprio conhecimento, isto é, o conhecimento erigido a partir dos seus próprios valores, interesses, práticas e da sua própria cultura. Deste prisma, os direitos aos conhecimentos, defendidos por Freire, implicam no direito de poder participar da construção do currículo por parte de todos os atores escolares, desde sua elaboração e planejamento. Além do direito de participar ativamente da própria construção do conhecimento o que, por si mesmo, denota uma rede de micropoderes (FOUCAULT, 1979) ligados a essa construção. Certamente, ao prevalecerem esses direitos, a construção curricular poderia ter outros rumos e seria repensada a partir dos interesses, dos valores, da cultura e do conhecimento dos sujeitos fundamentais dos processos educativos, ou seja, educandos e educadores, coordenadores, diretores, pais, enfim, da comunidade educativa. Refletir sobre as questões da construção e da apropriação reflexiva do conhecimento pelas camadas populares e seus educadores implica em uma tentativa de *reinvenção curricular* que teria como lastro a permeabilidade, a complementaridade e a complexidade (MORIN, 2000) dos saberes populares (ou do senso comum) com os saberes elaborados em seus vários níveis, modalidades e práticas escolares. Incluso o pressuposto de que a reinvenção curricular deve ser permeada pelos direitos de apropriação e produção de conhecimento pelas camadas populares da nossa sociedade.

Tais direitos nos solicitam atenção para os argumentos de Touraine (2006) quanto à pertinência do que o autor chama do novo paradigma e em cujo centro está o *sujeito* e os *direitos culturais*. Para ele, “os problemas culturais adquiriram tal importância que o pensamento social deve organizar-se em torno deles” (p. 9). Deste prisma ainda, a reflexão histórica de José Murilo de

Carvalho, em *Cidadania no Brasil – o longo caminho* (2003) reforça essa abordagem. Para Carvalho, no Brasil, os direitos civis, sociais e políticos que caracterizam a cidadania integral nunca se estabeleceram por completo e concomitantemente. A saída para isso seria a implantação definitiva da educação popular, pois “ela é definida como um direito social, mas, tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos” (p. 11). Certamente, a construção de uma escola pública de caráter popular ocupa o centro dessa argumentação na qual Touraine, Carvalho e outros contribuem e complementam as convicções de Paulo Freire.

A sequência dos conceitos e das ideias freirianas, tecidas no seu conjunto como um *complexus* (nunca linear ou determinista e, por vezes, incerto), remetem-nos a alguns temas que ganharam máxima força nas últimas décadas e constituíram suas preocupações. Entre os principais, podemos destacar a questão ambiental e a globalização. Na primeira, com a ajuda de continuadores do legado, como Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti, pensamos numa *ecopedagogia* e na *cidadania planetária*. Por outro lado, essas ideias incluem-se no rol da construção de “um mundo melhor” a partir, por exemplo, dos esforços do Fórum Social Mundial, dos novos movimentos sociais e podem ser articulados ao que Boaventura de Sousa Santos (2002) denomina de *globalização contra-hegemônica* (ou alternativa). Tal processo teria como alavancas o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade* (SANTOS, 2002) e, a meu ver, a *pedagogia crítica* de Paulo Freire enquanto uma das suas bases político-educativas como tentamos demonstrar em outro artigo (SCOCUGLIA, 2008). Certamente, neste caminho, a escola pública popular constitui espaço privilegiado da (difícil) construção alternativa e contra-hegemônica à globalização do capitalismo excludente. Nela, as propostas freirianas, do seu legado e as conexões com outros pensadores podem vir a ser um forte contraponto ao que está estabelecido como caminho inexorável e irreversível do “fim da história”.

Considerações finais (Parte VIII)

Parece-nos fora de dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação sistemática e seu currículo de escolarização sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Podemos acreditar que sem uma educação pública comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível? Como seria uma escola lastreada por essas necessidades e direitos? Como nela se processaria a relação entre conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de uma escola que ajudasse a reinventar a democracia e a participação deliberativa? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo escolar? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Procuramos responder algumas dessas questões ao longo deste texto partindo dos aportes freirianos e suas conexões. Precisamos enfatizar, no entanto, a necessidade de (re)qualificar os papéis da educação e da subjetividade (e do sujeito) na história (cultural). Entendemos que, para construir a história e a educação escolar como possibilidades concretas de realização da *humanização* (ou seja, da humanização e do “ser mais” dos homens e das mulheres), torna-se necessário contar com uma práxis político-educativa-cultural que tenha como sujeitos as crianças, os

jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação. Por onde começar? Aonde continuar? Insistir em quê? Descartar o quê? O quê e quem privilegiar?

Certamente um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade “que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial”. (UNESCO et al., 2000, p. 294). Realizar a utopia, o *inédito viável*, diria Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais, mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

No final da primeira década do século XXI, a educação escolar pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita, não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos, etc.).

Entretanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, algumas em execução, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. E contamos numerosas experiências escolares exitosas por todo o país. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano e suas amplas conexões continuam a se destacar, não como a única alternativa, mas, certamente, como uma das alternativas mais capazes. Instituem paradigmas de

uma *ação cultural* que aposta na *reinvenção escolar* pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos novos movimentos sociais, das ONGs, enfim, de todos os sujeitos educacionais que se posicionam na defesa dos direitos civis, sociais, políticos, culturais. Sujeitos e direitos que podem fazer das camadas populares protagonistas da sua história e da sua emancipação. Agentes culturais imbuídos da *indignação* e da conquista da *autonomia*, permeados por uma *paciência impaciente* e movidos por uma *esperança crítica e mobilizadora*.



PARTE IX

A educação de jovens e adultos na história do tempo presente¹



Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) tem recebido nas últimas décadas a atenção em todo o mundo em função das mudanças sociais, dos caminhos da globalização e das mudanças nos processos do trabalho. As questões que perpassam a juventude, as necessidades da sociedade letrada e da informação, a relevância da diversidade cultural, inclusas as questões indígenas na América Latina, por exemplo, ganharam novas leituras e novas ênfases analíticas. Da mesma forma, o desenvolvimento sustentável e as dramáticas questões ambientais fizeram com que a EJA ganhasse novos contornos e novos olhares. Por outro lado, os crônicos problemas que não foram resolvidos da alfabetização continuam a exigir a atenção das políticas educacionais em grande parte do mundo.

As conferências internacionais de educação de adultos (Confintea), por sua vez, encamparam as discussões que se intensificaram, mais e mais, ressaltando a estratégica posição deste campo educacional nos destinos sociais e políticos da história do tempo presente. Como eixos principais e aglutinadores dos debates, a “educação ao longo de toda a vida” e as preocupações com os “pilares da aprendizagem” ganharam relevância ímpar.

1. Capítulo do livro *Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa* (Brasília: Liber Livro, 2011).

Neste caminho, sete grandes temas têm nuclearizado as discussões transversais a respeito da EJA sendo mundialmente encampados por organizações como a Unesco. Esses temas têm, por exemplo, servido de referência central para o desenvolvimento das ações da Cátedra Unesco de EJA lideradas pelas Universidades Federais da Paraíba, de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, no Brasil. Têm também servido de incentivo permanente para as cooperações Sul-Sul envolvendo os países da América Latina e da África.

O texto que se segue procura ressaltar os temas que têm centralizado parte significativa dos debates atuais da EJA e tem como base o livro-documento *La educación de las personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI* (UNESCO et al., 2000).

Alfabetização, acesso à cultura escrita e à informação

Na área temática da alfabetização, sabidamente prioritária e em grande parte determinante das demais temáticas, torna-se fundamental discutir os pontos de influxo teórico e prático que realmente consigam viabilizar o acesso à escrita e a utilização de todos os mecanismos disponíveis para que a imensa potencialidade das informações resulte em conhecimento e aprendizagem para jovens e adultos.

De início, a ideia era de que o ensino da leitura e da escrita deveria partir do entendimento da língua como uma transposição da linguagem oral, onde a escrita seria autônoma, alheia ao mundo social, traduzia uma visão mecânica de aprendizagem. Esta concepção condicionou os métodos à apresentação de fonemas ou sílabas, aprendidas através da pronúncia e cópia. Seguiu-se esta lógica: aprendizagem de regras ortográficas, partes da oração, regras de pontuação e, após estas aprendizagens isola-

das, acreditava-se que os alunos conseguiriam articular tais habilidades no procedimento da leitura e da escrita:

La transformación milagrosa de “analfabetos” no se dio como se esperaba: las campañas masivas y multinacionales de este periodo fracasaron, el analfabetismo no se erradicó y los organizadores de estos esfuerzos educativos se vieron obligados a enfrentar las limitaciones de sus planteamientos. (UNESCO et al., 2000, p. 80).

Por conta desta constatação, as discussões teóricas e as pesquisas foram intensificadas, buscando redefinir as relações entre língua oral e língua escrita e os vínculos entre escrita e contexto de uso. Houve aumento da produção científica sobre este campo, nos vieses psicológicos, antropológicos, sociais e linguísticos, a partir dos anos 1970.

Com o fracasso das campanhas, cresceram as pesquisas que articulavam a alfabetização (e seus nuances psicológicos e sociais) e suas relações com a língua escrita. A questão “*O que significa ser uma pessoa alfabetizada?*” toma lugar central no cerne das discussões (articulação de pesquisas com as experiências da realidade). Conclui-se que não há um só processo de alfabetização: eles se vinculam com as diferentes culturas, reconhecendo a pluralidade e adotando o termo “*alfabetismos*”. Passa a ser concebida a alfabetização como prática social, buscando superar as teses mecanicistas, (habilidades e destrezas) e alfabetizar passa a ser o desenvolvimento de múltiplas e variadas formas de utilização da escrita e da linguagem na vida social com o foco no ser humano/leitor.

Esta mudança de postura é apontada por Kalman (apud UNESCO et al., 2000, p.82-83):

Se sigue reconociendo la necesidad social de la alfabetización cuanto constituye un recurso fundamental de nuestras sociedades actuales y su posesión o falta de

ella resulta en distribución desigual de poder y oportunidad. [...] *se considera que la alfabetización puede ser catalizadora del desarrollo junto con otros factores (como la presencia de ciertos bienes materiales, la estructura socioeconómica y la organización política), pero ya no se acepta como el factor único responsable de él.* (grifo nosso)

A visão mecanicista perde espaço, sendo compreendida a necessidade de dar conta de sua multiplicidade de formas, usos e significados e inserção nos contextos sociais. Investe-se na reconstrução dos programas educativos para as pessoas jovens e adultas, com a finalidade de assegurar o acesso à língua escrita, à educação e à informação. As mudanças devem contribuir para uma nova conceituação da prática educativa e uma revisão da alfabetização promovida. As tensões entre a necessidade de proporcionar oportunidades educativas e a exigência social da certificação também são encaradas como desafios, e isto requer outro tipo de oportunidade de formação ou capacitação.

Quanto às aplicações e acesso às tecnologias da informação e da comunicação são considerados os possíveis avanços e usos para a qualidade das práticas educativas, produtivas e comunicativas. Estes avanços devem ser percebidos como instrumentais e não substituem a formação geral. O uso destes instrumentos no campo da educação de pessoas jovens e adultas (e ainda, para a formação de educadores) deve estar acompanhado da reflexão crítica.

No hay que perder de vista que los nuevos medios no substituyen los ya establecidos ni los revoluciona, les confieren una nueva vida y enriquecen las prácticas comunicativas ya existentes. [...] *no hay una solución técnica para los problemas centrales que el aprendizaje de la lectura, la escritura, el cálculo y las matemáticas plantean: el reto educativo sigue siendo la forma en que éstos se conectan con la organización más amplia del conocimiento.* (KALMAN apud UNESCO et al., 2000, p. 89, grifo nosso).

Ademais, a compreensão da alfabetização como acesso à cultura escrita, educação e informação e da Educação de Jovens e Adultos no âmbito dos direitos humanos mostra a relevância das suas contribuições para um mundo mais justo e equitativo, no contexto de uma sociedade participativa. Recusa-se a ideia de uma educação compensatória para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola, trazendo à tona as responsabilidades do Estado, mas, também, da sociedade civil, para com este setor educativo. E, como premissa, insere-se o atendimento dos grupos que historicamente não tiveram acesso à escolarização, mais detidamente: indígenas; mulheres; camponeses (jovens e mulheres das zonas rural e urbana) numa proposta de educação cidadã.

O desafio se traduz na formulação de políticas públicas para viabilizar as ações que ensejam um maior acesso à cultura e aos instrumentos da língua escrita, à educação e informação, como garantia de um direito social básico e com a necessária criação de oportunidades educacionais articuladas às necessidades expressas por estes grupos incentivados para a participação e a decisão coletiva.

Trabalho e educação de jovens e adultos

Podemos afirmar com segurança que as mudanças no mundo do trabalho sob o impacto da globalização solicitam análises cada vez mais aprofundadas, pesquisas continuadas e complementares, ou seja, discussões permanentes.

Nesta área temática, as reflexões têm enfatizado a dimensão particular do trabalho na EJA, ou seja, a melhoria das condições de vida da população excluída e perspectivas de inclusão (globalização *versus* processo de inclusão). Destacam-se o “trabalho como princípio educativo” e seus antecedentes históricos,

especialmente quanto à superação da teoria do capital humano com o devido reconhecimento dos níveis de pauperização da população e a necessária vinculação da formação educacional com a produção.

Como problemática fundamental está o reconhecimento de que a capacitação técnica não tem privilegiado as camadas populares e uma educação para o desenvolvimento deveria contemplar as questões do mundo do trabalho como especificidade e razão central. Deste prisma, entre outras, merecem destaque as discussões sobre: (1) o mercado de trabalho e a educação de jovens e adultos; (2) os múltiplos entrelaçamentos entre as modificações no mundo do trabalho, as novas tecnologias, a produção e a EJA – como formação das competências e das atitudes para a inclusão produtiva no mercado de trabalho; (3) o processo de globalização, o desenvolvimento tecnológico e os novos processos de exclusão; (4) a desigualdade social e exclusão: a formação básica deve estar articulada ao trabalho e à aprendizagem permanente, considerando a sociedade do conhecimento, da convivência democrática e a empregabilidade nos processos de EJA e (5) as novas concepções de EJA no trabalho e a educação significativa e com sentido ao longo da vida para todos. Em suma, a educação de jovens e adultos vinculada ao trabalho se revela como caminho determinante para articular as exigências de desenvolvimento econômico e da equidade social.

Neste debate, destacam-se, ainda: o reconhecimento da importância da tradição proveniente da educação popular na elaboração de políticas públicas no campo da EJA vinculada com o trabalho; a necessidade de formular novos programas de formação de educadores; a investigação como componente central da EJA; a sistematização e a divulgação posterior de experiências; a constituição de uma rede de programas, instituições e especialistas nesse campo; a criação de fóruns permanentes para análise

de experiências e reflexões acerca da orientação, metodologias e destinatários dessas ações; as políticas de pleno emprego que incorporem a problemática do trabalho nos contextos de pobreza. Soma-se a estas questões o importante entrelaçamento do mundo do trabalho com a economia solidária e a educação empreendedora.

Cidadania, direitos humanos e EJA

As discussões envolvendo os temas da cidadania e dos direitos humanos têm sido recorrentes e têm marcado as reflexões sobre a educação mundial. Não poderia ser diferente com a EJA. Ademais, os campos onde as negações dos direitos básicos dos seres humanos continuam a ser denunciados, reiteradamente, são aqueles que têm como sujeitos os jovens e os adultos excluídos do mundo do trabalho e da construção da cidadania ativa, ou neles inseridos de forma precária e subalterna. Tais sujeitos são, majoritariamente, jovens e adultos analfabetos ou de baixa escolarização. Importante perceber as permeabilidades entre o alfabetismo, as mudanças no mundo do trabalho e os direitos da cidadania.

Sabemos que as múltiplas questões que envolvem a cidadania ganharam ênfase nos processos pós-autoritários da construção das sociedades democráticas, sobretudo no viés latino-americano. Refletem a constatação de um dinamismo social real (a presença ativa de múltiplos sujeitos sociais), aliado a um imperativo político e pedagógico. Neste recorte, as reflexões enfeixadas no livro da Unesco (2000), aqui trabalhado, identificam como eixos conceituais e pedagógicos acerca da educação cidadã para a EJA:

(1) a ativação da participação cidadã e, neste prisma, a cidadania é demarcada como um *macroconceito multidimensional*,

no sentido dado por Morin (2000). Na América Latina e no Caribe, a participação cidadã busca remover velhos estilos do fazer político, o que se traduz em uma *revalorização da educação* como dinamismo chave para o desenvolvimento social;

(2) no entanto, apresentam-se oportunidades e ameaças para a participação cidadã que pressupõem como tarefas: prosseguir com a democratização (consolidar processos eleitorais e de equilíbrio de poderes); lutar contra a pobreza e desigualdade social (revisão de políticas econômicas); superar a lógica da violência privada e delinquência organizada; promover os direitos humanos; avançar os processos de reconciliação nacional (contra o terrorismo, a impunidade); consolidar uma economia integrada regionalmente (eliminação de fronteiras, novas dinâmicas, para fortalecer a democracia social) e vinculá-la às possibilidades da globalização contra-hegemônica e à conservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável.

As ideias disseminadoras desta concepção intencionam: atender criticamente ao conceito de cidadania; incorporar de forma dinâmica o tema da formação cidadã nos currículos de EJA; favorecer o diálogo, o intercâmbio e a cooperação com as ONGs e os movimentos cidadãos; fortalecer a vigilância da cidadania organizada para os compromissos assumidos pelos Estados nacionais. Como principais obstáculos para o exercício da cidadania, destacam-se: a crescente privatização da cidadania frente à insegurança pública; a exclusão majoritária da população; a existência de uma cultura de autoritarismo, clientelismo e desencanto com a política; o receio mútuo entre governos e sociedade civil; a predominância de uma pedagogia vertical e “bancária”; as mentalidades e os grupos conservadores.

Neste sentido, como eixos para a EJA, no desenvolvimento da educação para a cidadania, são estimulados: o ensino dos direitos humanos; a promoção de uma participação ativa e crítica;

o estímulo à resolução pacífica de conflitos; a erradicação dos prejuízos culturais e da discriminação por meio de uma educação intercultural. Entrecruzando esses eixos, podemos destacar, ainda, o tema da educação prisional.

EJA com camponeses e indígenas

As questões que ligam a interculturalidade e a EJA constituem temas fundamentais de discussão, especialmente quando tratamos de América Latina e Caribe e quando nelas destacamos o caso brasileiro. Nessa discussão, compreender a atuação dos programas e movimentos de EJA junto aos que vivem no campo e os que são indígenas torna-se central.

Os debates apontam para a necessidade de inclusão de propostas para mais de 500 milhões de latino-americanos, que vivem em situações de pobreza há séculos (grupos rurais e comunidades étnicas), para o desencadeamento de direitos humanos, equidade e desenvolvimento sustentável. Diante destes desafios, a produção teórica e as organizações indígenas têm adotado os conceitos de *povo, nação e nacionalidade indígenas*, a partir do *Simpósio Indolatinoamericano sobre os Direitos Fundamentais dos Povos Indígenas* (1993), tendo como eixos a defesa de quatro garantias étnicas: *o reconhecimento dos direitos humanos dos indígenas; de sua biodiversidade; direito à cultura e identidades próprias e direito ao desenvolvimento autônomo*. Estes aspectos devem nortear os projetos educativos para jovens e adultos, tendo em conta que as populações latino-americanas sofreram e sofrem situações de abandono e marginalização (geográfica; econômica; cultural; social e política). Aqui se intensificam estes problemas, com as questões da posse da terra e cabe definir quem são os camponeses, os colonos, os povos indígenas e os empresários da terra, trazendo problemas de foco para os governos e as organizações.

Deste prisma, as iniciativas da Unesco também têm sido cruciais, especialmente na realização das Conferências Internacionais. Nelas, algumas questões fundamentais foram pautadas: há necessidade de um recorte no campo geral da EJA para tratar dos jovens e adultos camponeses e indígenas? Como desenvolver uma EJA não compensatória e supletiva, observando as mudanças no contexto e operacionalizando os processos de aprendizagem (aprender a aprender; a fazer, a ser e a conviver)? Como equilibrar universalidade e particularidade, identidade e diferença, diversidade e unidade? Como desenvolver o direito ao trabalho e à alfabetização vinculada ao trabalho, junto a estes grupos, no quadro do desemprego estrutural? Como viabilizar ações entre governo, sociedade civil e comunidades? Como proporcionar uma formação que melhore os conhecimentos dos recursos disponíveis? Como preparar melhor os profissionais envolvidos?

Educação e juventude

Nas últimas décadas, os jovens recorreram à EJA de forma tão intensa que podem hoje ser considerados sujeitos principais dessa modalidade educacional. Em função desta demanda crescente, os currículos precisaram ser repensados, novas formações foram adquiridas pelos professores e novas políticas educacionais engendradas. Isto combinado com as mudanças no mundo do trabalho, com a busca crescente dos direitos da cidadania e com a importância da inserção da juventude na sociedade da informação e da comunicação denotam o relevo e os desafios enfrentados com a educação da juventude, especialmente daqueles jovens integrantes da imensa maioria da população excluída. Se além dos não letrados, das dificuldades do mundo do trabalho precarizado, das conquistas ainda incipientes da cidadania, ao adicionarmos os desafios enfrentados pelos que vivem no cam-

po e/ou são indígenas, ou ainda, são mulheres, notaremos que além dos problemas próprios dessa faixa etária, para ela convergem e se agrupam questões cujas soluções apresentam sérias dificuldades. Neste sentido, as discussões se projetam na direção do estabelecimento de uma *nova cidadania* para os jovens latino-americanos e caribenhos. Busca-se assegurar os direitos civis, políticos e sociais presentes nas propostas do documento “Para uma educação sem exclusões: novos compromissos para a educação com pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe” (UNESCO et al., 2000), quais sejam, a educação média para jovens excluídos da educação formal, a maior participação cidadã jovem e a inserção do jovem no mundo do trabalho.

Com efeito, entre os principais eixos a serem debatidos, destacam-se: (1) os jovens enquanto atores e autores (protagonistas) que ganharam reconhecimento; (2) a educação orientada para o estreitamento das relações entre a educação formal e não formal e a cidadania juvenil; (3) a precária inserção dos jovens no mundo do trabalho; (4) maior articulação dos programas de capacitação com o mercado de trabalho, por meio da articulação entre instituições governamentais e não governamentais e da promoção de programas que impulsionem os micros empreendimentos produtivos de caráter individual e cooperativo; (5) o desenvolvimento de propostas pedagógicas ativas e participativas que combinem três funções básicas: promoção, capacitação e assessoria – assistência técnica; veiculação dos programas EJA, da formação para o trabalho e de outras áreas sociais, tais como: saúde, desenvolvimento comunitário e universidade.

A equidade de gênero na EJA

As questões de equidade e gênero tomaram espaços nas reuniões internacionais, a partir dos finais da década de 1980, tendo em conta o processo de modernização das sociedades lati-

no-americanas, nos aspectos da industrialização, modernização agrária, do mercado interno, democratização dos serviços e o crescente protagonismo dos movimentos organizados da sociedade civil. Desde então, questões centrais alimentam o debate desta temática, especialmente: (1) as relações de gênero e as políticas educativas, com ênfase na educação para o crescimento e a equidade social e por meio do acesso aos processos educativos, de informação, tecnologias, comunicação e participação cidadã; (2) a igualdade de gêneros como tema das políticas educativas: esta inclusão significaria pressão inovadora para superar as desigualdades, através de ações simultâneas, baseadas em questões como a identificação e a eliminação de práticas discriminatórias; (3) o acesso e a permanência de crianças e mulheres à escola; (4) a eliminação das diferenças por conta do sexo biológico e dos fatores que inibem as relações equitativas na formação e na capacitação dentro e fora da escola; (5) a igualdade de oportunidades, aspirações, interesses e talentos e a busca da equidade nas ocupações e carreiras. Nessa caminhada, “a EJA necessita enfrentar, portanto, a situação das mulheres pobres e excluídas, as migrantes, as indígenas e camponesas. O êxito na equidade de gênero no caso da educação de jovens e adultos está, então, estreitamente relacionado com o tratamento que a EJA dá a outros temas importantes, tais como: analfabetismo, relação entre educação e trabalho e atenção ao problema da pobreza. O tema do gênero deve estar articulado às demais áreas temáticas, para se tornar efetiva sua contribuição”. (UNESCO et al., 2000, p. 253).

EJA e o desenvolvimento local e sustentável

Esta relação se acentua com o processo de globalização e a crise do capitalismo, na perspectiva de pensar o desenvolvimento centrado nas pessoas e na ampliação de suas opções e capacidades, na contramão do viés neoliberal (econômico e tecnológi-

co). As questões ambientais trazem à tona os antagonismos entre desenvolvimento e sustentabilidade. Cabe destacar e debater: (1) fatores contribuintes para o desenvolvimento local: econômico (velocidade das mudanças tecnológicas exige flexibilidade e rápida transformação nas unidades produtivas); cultural (fragmentação das identidades coletivas); político (sociedades locais situadas como espaços viáveis de intervenção da cidadania e do poder político); (2) desenvolvimento local em diálogo com a natureza, agregando noções de sustentabilidade do desenvolvimento (consciência ecológica; respeito aos efeitos nocivos do crescimento econômico produtivista e o meio ambiente e sua viabilidade futura). O desenvolvimento sustentável é entendido como um processo que requer um progresso simultâneo global em diversas dimensões: econômica, humana, ambiental e tecnológica; (3) recuperação da educação em sua dimensão constitutiva do desenvolvimento humano; (4) entrecruzamento do *local com o global* (a globalização tende a aumentar a interdependência tende a produzir novas oportunidades de desenvolvimento nas localidades), com ênfase na relação do *desenvolvimento com o poder local* (desenvolvimento local como um processo contínuo e acumulativo de construção de capacidades e opções das pessoas e grupos que habitam numa determinada localidade, para melhorar sua qualidade de vida).

Considerações finais (Parte IX)

Finalmente, cabe dar máxima ênfase no fato de que essas temáticas centrais não poderão ser discutidas amplamente se não forem entrecruzadas e compreendidas enquanto um *complexus*, ou seja, enquanto temas *tecidos em conjunto*. Torna-se improdutivo, equivocado e não profícuo, desligar, por exemplo, as questões da alfabetização de jovens e adultos das camadas populares com as questões da cidadania, dos direitos humanos, do traba-

lho, ou mesmo do desenvolvimento local e sustentável. Seria igualmente equivocado separar as reflexões sobre trabalho e EJA das discussões sobre o desenvolvimento ou sobre gênero. Aliás, as questões inerentes às sete temáticas escolhidas são identificadas e tratadas em separado unicamente para ganharem melhor visibilidade e profundidade. No entanto, não podemos correr o risco de inseri-las no que podemos caracterizar como *hiperespecialização*. Precisam ser permanentemente *religadas* e *entrelaçadas*, como defende Morin (2000), para não incorreremos nos erros das vulgatas positivistas que tanto têm prejudicado as chamadas ciências da educação. Deste ângulo, uma das preocupações metodológicas centrais será alicerçada no acolhimento dos vários pontos de vista, nos olhares teóricos plurais e na construção dos consensos que forem possíveis. Sem esquecer as incertezas paradigmáticas que permeiam o tempo presente da educação e das ciências humanas.

A meu ver, quando religamos e entrelaçamos essas temáticas centrais da EJA para o século XXI percebemos a relevância da discussão das questões da *história do tempo presente*. E, ao fazê-la, somos impelidos a colocar em pauta os conceitos de *diálogo* e *consciência crítica* de Paulo Freire (1984), assim como, os *direitos que caracterizam a democracia* de Boaventura de Sousa Santos (2002). Interpretando esse autor, podemos afirmar que os jovens, os adultos e os idosos “têm o direito de ser iguais quando a desigualdade os inferioriza e têm o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

Essas ideias, construídas no terreno da *educação e a aprendizagem ao longo da vida*, fazem-nos crer que a EJA atingiu em definitivo no tempo presente a relevância conferida, ao longo da história do passado, quase que exclusivamente à educação das crianças. Certamente, a trajetória ascendente da EJA tem sólida base nas necessidades geradas pelas crises do capitalismo glo-

balizado, mas, por outro lado, está pautada pelas heranças da educação popular latino-americana, pelas tentativas africanas de transformação social e pelo esforço de intelectuais de todo o mundo na defesa dos direitos sociais, civis e políticos que constroem as práticas da cidadania.



PARTE X

A pedagogia social de Paulo Freire¹ como contraponto da pedagogia globalizada



Introdução

Para iniciar um debate sobre “globalização e educação” penso que devemos partir da contestação de algumas falsas ideias que, de tão repetidas, tendem a se consolidar como ideologias. A primeira é a de que “a globalização” é um processo histórico recente e que não encontra paralelo na história. Para isso argumenta-se, inclusive, que seria produto das novas tecnologias da informação. Ora, o mundo começou a se tornar global, no sentido que o conhecemos, a partir dos séculos XV/XVI com as grandes navegações que invadiram as Américas. Certamente, o processo de desenvolvimento do capitalismo mundial mostra-se como uma continuidade histórica, como consequência dos tempos e contratempos históricos do mundo liderado pelas forças dominadoras do Ocidente. A globalização, assim, não é recente, não é novidade histórica, parecendo muito mais uma nova tentativa de sobrevida do capitalismo, fundada na exacerbação da sua expansibilidade econômico-financeira facilitada pelas redes info-comerciais maximizadas. Vários autores colocam que tal processo é resultado da atual crise econômica que, motivada pela superprodução, acelera a centralização e a globalização do capital. Neste sentido, a globalização econômica e o neoliberalismo comercial seriam respostas à crise do capitalismo e produtores

1. Capítulo do livro *Pedagogia Social* (Editora Expressão & Arte/USP, 2008).

da concentração de riquezas e da exclusão social. A segunda falsa ideia é a de que “a globalização” é a única saída da pós-guerra fria cuja bipolaridade marcou o mundo no século XX. Assenta-se na premissa de que o capitalismo é a única via mundial, que o leste (Rússia, etc.) e a Ásia (China, etc.) aderiram, que não há outras opções, que “a história acabou” e o neoliberalismo é a solução. A terceira e, talvez, a mais perniciosa das ideias, é de que, diante da avalanche globalizante não há nada a fazer senão aderirmos “aos vencedores”, líderes de um mundo único, no qual o individualismo, as guerras militares e civis (das grandes cidades e do campo), entre outras, são práticas e representações que convergem e desaguam na “globalização” hegemônica, definitiva e fatal.

Com efeito, também se desenvolvem argumentos de uma educação e de uma política educacional/curricular cada vez mais padronizadas, “globalizadas”, supostamente marcadas e impostas por uma “cultura educacional mundial comum” como defendem Meyer e seus colaboradores de Stanford (apud DALE, 2004). Segundo Dale, neste prisma, a “globalização é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar os Estados-Nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido como uma política mundial, e como refletindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação” (p. 424).

As globalizações contingentes e indeterminadas da contemporaneidade

Mundializações ou globalizações? Qual seria a melhor nomenclatura? Os que defendem, como nós, a ideia da historicidade dos conceitos tenderiam a chamar de “mundializações” os fenômenos sociais, econômicos e culturais vivenciados atual-

mente. Ocorre que, até para contestar as falsas representações da unicidade e da inexorabilidade do processo, precisamos criticar uma literatura que já consagrou o termo “globalização” como definição do processo. Em outras palavras, o jogo hegemônico é tão denso que, até mesmo para contestar o conceito, a padronização proposital da linguagem nos obriga a usá-lo. Podemos perceber que até mesmo o termo “a globalização” faz parte do seu processo de convencimento, isto é, da construção da sua hegemonia. Mesmo assim, usando “globalização” como a nomenclatura corrente quer, temos que começar afirmando: não existe “a globalização” e, sim, globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas.

Boaventura de Souza Santos (2004) contrapõe e interliga as duas possibilidades históricas:

[...] a globalização contra-hegemônica, de que os movimentos e organizações congregadas no Fórum Social Mundial são um eloquente exemplo, é feita de uma enorme diversidade de ações de resistência contra a injustiça social em suas múltiplas dimensões. Contra a banalização e a instrumentalização da indignação moral procuram manter viva a ideia de que o capitalismo global (agora chamado de globalização neoliberal) é injusto, é hoje mais injusto do que há vinte anos e que, se nada fizermos, será ainda mais insuportavelmente injusto daqui a vinte anos. [...] O que será a globalização contra-hegemônica depende do que será a globalização hegemônica e vice-versa. (p. 1-2).

Neste sentido, torna-se importante destacar com Santos que “o objetivo da globalização alternativa é tornar o mundo cada vez menos confortável para o capitalismo. Este só pode ser declarado irreversível depois de esgotadas todas as alternativas, o que provavelmente nunca ocorrerá. Ou seja, o capitalismo global não é menos contingente e indeterminado do que as lutas contra ele”. (SANTOS, 2004, p. 2).

Os desenvolvimentos interdependentes das globalizações antagônicas evidenciam um campo de luta que rechaça a fatalidade histórica. Por seu turno, os argumentos da contingência e da indeterminação alicerçam e tornam ainda mais incisivas as críticas sobre ao “fim da história” e à globalização como fenômeno único contra o qual não há nada a fazer. Ao contrário, para Santos (2002) o que é chamado de globalização é um “conjunto de arenas de lutas transfronteiriças” (p. 6). As globalizações “de-cima-para-baixo” (hegemônicas) e “de-baixo-para-cima” (contra-hegemônicas) comportam quatro formas de globalização: o *localismo globalizado* e o *globalismo localizado* seriam parte da primeira e o *cosmopolitismo* e o *patrimônio comum da humanidade*, da segunda.

O localismo globalizado é o “processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso”. (SANTOS, 2002, p. 5). Cita como exemplos, entre outros, os casos das ações das multinacionais, a expansão mundial da língua inglesa e a globalização do *fast food* e da música popular norte-americanas. O globalismo localizado é mostrado pelo “impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais são, por essa via, desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais” (p. 5). Fazem parte dele os nossos conhecidos fenômenos como as zonas francas de comércio, “uso turístico de tesouros históricos, lugares ou cerimônias religiosas, artesanato e vida selvagem”, “conversão da agricultura de subsistência em agricultura para exportação” (agrobusiness). Essas formas de globalizações hegemônicas teriam duas vias na divisão internacional da produção: “os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto aos países periféricos cabe tão somente a escolha dos globalismos localizados” (p. 5).

No entanto, o cosmopolitismo e o patrimônio comum da humanidade não se caracterizam nem como globalismo localizado, nem como localismo globalizado. São formas antagônicas identificadas pelo autor como globalizações de-baixo-para-cima, ou seja, globalizações contra-hegemônicas. O cosmopolitismo constitui uma antítese das formas predominantes de hegemonia enquanto oportunidades de organizações transnacionais de Estados-nação, de regiões, de classes ou grupos sociais que explorariam as contradições do sistema mundial imposto, interagindo na defesa de seus interesses comuns. Incluem desde as redes feministas às ecológicas, das ONGs às organizações Sul-Sul, das organizações de trabalhadores aos Fóruns Mundiais, passando pelos movimentos literários, científicos e artísticos. O patrimônio comum da humanidade, por sua vez, inclui temas de sentido global como o desenvolvimento sustentável da Terra, a proteção da camada de ozônio, a preservação da floresta amazônica, dos oceanos e da Antártida. (SANTOS, 2002, p. 5-6).

1 – Globalização da cultura e da educação

a) Hegemonia e “cultura educacional mundial comum”

Certamente não se admite que os processos hegemônicos de globalização estejam circunscritos aos campos econômicos e às suas relações mais próximas. As interferências desses processos nos campos da cultura e da educação têm sido objeto de vários estudos. Um dos mais significativos, a meu ver, é o trabalho desenvolvido por Roger Dale (2004), disseminado e traduzido em vários países, inclusive no Brasil². Dale compara duas abordagens da relação globalização-educação: uma oriunda das teses de John Meyer (e da sua equipe da Universidade de Stanford,

2. A tradução portuguesa publicada na *Revista Educação, Sociedade & Culturas* (Porto, n. 16, 2001, p. 133-169) foi reproduzida na *Revista Educação e Sociedade* (Campinas, v. 25, n. 87, 2004, p. 423-460), considerada a principal revista brasileira na área educacional. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>.

EUA) que considera a propagação de uma “cultura educacional mundial comum” (CEMC) e, outra, a sua própria abordagem, que denomina “agenda globalmente estruturada para a educação” (AGEE).

Segundo Dale (2004), os que propõem a primeira abordagem “defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (p. 425). Por sua vez, Dale (2004) “baseia-se em trabalhos recentes sobre economia política internacional [...] que encaram a mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos” (p. 426).

A argumentação principal de Meyer e seus colaboradores é a de os estados estão modelados por uma ideologia dominante, cada vez teriam menos autonomia, e se submeteriam a normas e cultura homogeneizadoras. Segundo Dale (2004), as pesquisas do grupo em foco constataam que a demonstração mais cabal dessa abordagem encontra-se na área educacional “tanto na massiva e rápida expansão dos sistemas de educação nacionais como no inesperado isoformismo global das categorias curriculares em todo o mundo” (p. 427). E esse isoformismo aconteceria sem levar em conta as distinções políticas, econômicas e culturais de cada nação. Para Meyer, “as estruturas formais da sociedade, desde a definição e propriedades do individual até a forma e o conteúdo de organizações como as escolas, as empresas, os movimentos sociais e os estados, derivam ou são ajustadas para se adequarem às regras muito gerais que possuem pelo mundo afora significado e poder”. (MEYER apud Dale, 2004, p. 428). Estes autores, que Dale denomina “institucionalistas mundiais”, pensam as institui-

ções como “instâncias culturais” fundadas na racionalidade, no progresso, no individualismo e na justiça. Atuariam “no sentido da racionalização do mundo social e da expansão das competências e direitos do indivíduo”. Ainda segundo essa abordagem, as políticas nacionais de educação “são em essência pouco mais que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de, ideologias, valores e culturas de nível mundial”. A maior demonstração dessa tese centra-se na “surpreendente homogeneidade das categorias curriculares” disseminadas em todo o mundo. (DALE, 2004, p. 429).

De acordo com essa perspectiva, a educação de massas e os currículos da escola de massas estão estritamente ligados aos modelos emergentes de sociedade e de educação que se tornam relativamente padronizados em nível mundial. Estes modelos padronizados criaram efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto de fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo. Esta visão implica que as diferenças nacionais relativamente às prioridades curriculares – por exemplo, a prioridade dada à matemática ou às ciências – são relativamente pequenas e acabarão por se diluir ao longo do tempo. (KAMENS; BENAVIDOT apud DALE, 2004, p. 432).

Em suma, a tese da “cultural educacional mundial comum”, ao vincular a globalização e os processos educacionais mediatizados pelos currículos, procura mostrar as ações das forças supranacionais, as causas determinantes da incorporação de um modelo ocidental (e pretensamente único) de mundo e as consequentes absorções educacionais e curriculares advindas dessa modelação. Como se pode imaginar desde logo, substantiam essa visão as interferências das agências financiadoras como o Banco Mundial, o Bird, o BID, ou reguladoras como a OMC.

b) Possibilidades contra-hegemônicas de uma “agenda globalmente estruturada da educação”

Outra visão da problemática globalização-educação é construída por Roger Dale (2004). Segundo o próprio autor, sua tese compartilha pontos importantes com a abordagem antes exposta, mas apresenta algumas diferenças fundamentais. Ambas argumentam sobre a influência das forças supranacionais sobre as políticas educacionais dos Estados-Nação, reconhecendo que “os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente”. As diferenças fundamentais residiriam nas compreensões da globalização e da educação e nas relações entre elas (p. 436).

Conforme Dale (2004):

A diferença fundamental entre as duas abordagens reside na compreensão da natureza do fenômeno global. Para a CEMC, trata-se de um reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. (p. 436).

Na abordagem defendida por Dale (2004), a globalização seria “um conjunto de relações econômicas, políticas e culturais caracterizado por um hiperliberalismo, por uma governação sem governo e mercadorização e consumismo” (p. 436). Esse conjunto (no qual se incluem as políticas educacionais nacionais) e essas características seriam a base da expansão contínua e da legitimação do sistema capitalista.

Por outro lado, a “agenda globalmente estruturada da educação” preocupa-se em ampliar e detalhar a importância da política educacional e de suas implicações, mesmo a reconhecendo como “variável dependente” do processo. Dale (2004) quer

saber: “a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; Como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas essas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; Quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos?” (p. 439). Diferente da CEMC, na qual o caráter político da educação está estritamente subordinado ao econômico, na abordagem de Dale, além do econômico ser parte de um tripé (em conjunto com a política e a cultura), a educação não é seu mero reflexo ou somente sua consequência.

A segunda abordagem também se mostra distinta quanto às questões curriculares. Entendemos que Meyer e seus colaboradores defendem a ideia da padronização curricular a partir de uma matriz mundial homogeneizadora. Dale contesta. Além de criticar, por exemplo, a ausência de análise que contemplem as relações da educação com a desigualdade social, tanto em nível global como nacional, chama atenção para uma construção teórica que se limita à sala de aula, como se advogasse a neutralidade da prática curricular. Para Dale (2004),

[...] o padrão de governação educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável para a educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas”, o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do consequente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo. (p. 440-441).

E, arremata:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e determinados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômica nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

Importante enfatizar, ainda com Dale (2004), que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer a um nível meramente ritual” (p. 443).

Entretanto, apesar das oposições patrocinadas pela abordagem da “agenda globalmente estruturada da educação” contra a teorização da “cultura mundial educacional comum”, o próprio Dale reconhece que uma tem propostas a oferecer à outra, ou seja, podem ser complementares. Esse autor defende a necessidade, contudo, da demonstração da existência de conteúdos programáticos comuns a todos os Estados-Nação, isto é, de um currículo mundial comum. Isso implicaria o avanço de pesquisas empíricas neste sentido. Mas, a meu ver, a principal diferenciação entre ambas está na crítica ao caráter cognitivista e politicamente neutro embutido nas defesas das teses da CEMC. Essas diferenças não são tópicas, ao contrário, revestem-se de grande importância. Tanto no entendimento das políticas nacionais de adesão aos modelos hegemônicos internacionais disseminados e/ou impostos, quanto nas tentativas de reversão desse quadro em busca de maior autonomia dos Estados nação e das iniciativas contra-hegemônicas ao “localismo globalizado” e ao “globalismo localizado”, antes apontadas por Boaventura de Sousa Santos.

2 – Contrapontos freirianos à globalização hegemônica na educação

Depois de tentarmos caracterizar, ainda que brevemente, as globalizações, as convergências e divergências nas influências da globalização hegemônica na educação, nosso intuito neste segmento é pensar os possíveis contrapontos aos determinismos da globalização hegemônica por meio dos principais conceitos do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. Como poderíamos pensar/propor uma educação contribuinte de uma globalização contra-hegemônica utilizando alguns dos principais conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire? Como a pedagogia freiriana denunciaria a globalização hegemônica? Como a pedagogia freiriana pensaria uma educação para a globalização contra-hegemônica, por meio da complexidade dos seus conceitos e práticas?

Parece-nos que o primeiro passo a considerar é a influência da pedagogia freiriana no mundo. Sabemos que a obra de Paulo Freire é traduzida, utilizada e debatida em vários idiomas e em muitos países. Em um sentido completamente diverso da globalização hegemônica do capitalismo, podemos dizer que Freire é um dos pensadores da educação e da pedagogia mais “globalizados”. Os numerosos eventos, as publicações e as constantes referências à sua obra e ao seu legado prático-teórico demonstram a possibilidade concreta de sua pedagogia vir a ser um contraponto vigoroso à influência da globalização hegemônica na educação mundial.

Por que isso ocorre? A meu ver, porque suas categorias de análise, seus principais conceitos e a força da sua prática e das práticas educativas que utilizam seu legado em todo o mundo tem oferecido *denúncias, respostas e propostas* convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam nos últimos quarenta anos, entre os quais se destacam: bilhões

de analfabetos absolutos, funcionais, digitais, políticos; precária escolarização das camadas sociais subalternas; privilégio da educação das elites; educação bancária; reprodução dos processos opressivos nas salas de aula; necessidade de reeducação dos educadores e de oferta de condições de trabalho adequadas e qualitativas; importância das ações dialógicas na educação; impossibilidade da educação neutra e a ênfase da politicidade da educação; necessidade da conquista da educação crítica pelas vias/estágios da consciência; aparato educacional voltado para os interesses, valores e necessidades das camadas oprimidas; combate aos determinismos práticos e teóricos; busca da consciência da realidade nacional; a educação e a cultura como exercícios da liberdade; os direitos dos oprimidos ao conhecimento; o trabalho como uma das matrizes do conhecimento político; a esperança e a ousadia que combatem o fatalismo e o medo; a construção da pedagogia da autonomia; as construções dos inéditos viáveis e da utopia da denúncia e do anúncio; enfim, a educação na história como possibilidade da mudança.

Talvez a mais grave das denúncias do fracasso das políticas educacionais lastreadas na globalização atualmente hegemônica seja a verificação de que o analfabetismo de bilhões de pessoas no mundo todo continua a nos desafiar e nos envergonhar. Tal fato já era desastroso havia nos anos 1960, quanto mais hoje na chamada “sociedade do conhecimento” e da comunicação letrada. Os fracassos aos combates ao analfabetismo continuam, tanto em nível local como mundial. E o problema continua a ser tratado como denunciou Freire em um artigo dos anos 1970 (*Revista Educação e Sociedade*, 1978) denominado “Alfabetização de adultos: um que fazer neutro?”, ou seja, os encaminhamentos não conseguem descer às raízes sociopolíticas do problema ficando, no máximo, em seu nível cognitivo, agora em discussões circulares sobre “letramento”, etc. Certamente, que as discussões sobre cognição, sobre as metodologias e outras questões do gê-

nero são importantes. No entanto, não há discussão mais urgente do que as necessidades e as determinações sociais e políticas a serem enfrentadas neste campo. No Brasil, o ensaio desse encaminhamento no início do atual governo quando, mais uma vez, a alfabetização parecia ser encarada como problema número um, foi relegado a um plano inferior. A velha questão do desenvolvimento nacional, levantada desde os anos 1930, permanece atual com agravantes: como desenvolver um país que tem mais de 100 milhões de analfabetos³ absolutos, funcionais, digitais, políticos, etc.? E como não priorizar essa questão se ela tem reflexo direto no baixíssimo nível qualitativo da escolarização das camadas populares? Como decantar a importância da “cidadania” e da “inserção no novo mundo do trabalho” (competitivo e de competência) nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem resolver essa problemática?

Por outro lado, se a expansão quantitativa dos acessos aos vários níveis de escolaridade revelou-se uma positividade no período 1995-2002, como trabalhar com salas de aula repletas de dezenas alunos, sem investir no magistério e na docência? Se é verdade que o tempo médio de permanência na escola tem aumentado em todas as camadas da população, o que dizer sobre a qualidade das nossas escolas? Mesmo sem analisar a capacidade de exclusão que a globalização hegemônica tem proporcionado – com seu crescente desemprego, com a brutal informalidade do mercado de trabalho e de outro lado, com as exigências de competência polivalente e tecnológica dos trabalhadores –, como fazer para que uma escolarização cada vez mais desqualificada seja parâmetro de inserção nesta mesma globalização? Em outras pa-

3. Se somarmos os analfabetos absolutos e os funcionais (segundo a Unesco aqueles que não completaram a 4ª série) já teremos, no Brasil, entre sessenta e setenta milhões! Faltam os analfabetos digitais, políticos e outros. Ademais, o que dizer da constatação do Saeb/Inep de 74% dos alunos da 8ª série não dominam corretamente as quatro operações elementares da matemática? Ou a grande porcentagem que não consegue interpretar textos simples?

lavras, mesmo se aceitássemos (por mais absurdo que fosse) essa globalização, como faríamos para “adaptar e inserir” novos trabalhadores neste reinado mercadológico quando a qualidade da escolarização pública das camadas oprimidas desvanece? Como se pode notar com facilidade, se é notório que o âmbito correto da discussão passa pelo cognitivo, pelo “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (Delors/Unesco et al., 2000), nem de longe neste campo se detém. As grandes questões matriciais são eminentemente sociais e políticas, como sempre defendeu Freire. A ênfase dada por ele à denúncia da pseudoneutralidade educacional e a necessidade de compreender a inseparabilidade educação/política (SCOCUGLIA, 2003), bem como suas respectivas especificidades, não pode ser emudecida ou desprezada, ao contrário.

Em contrapartida, uma vez mais, a globalização hegemônica, de forma paradoxal para os seus próprios interesses do consumo e do lucro, parece mirar apenas a educação excludente. A disponibilidade dos meios da tecnologia da informação, por exemplo, ainda se dá em círculos mínimos. A internet continua a ser acessada como instrumento de qualificação escolar e de trabalho por uma pequena parcela da sociedade. A velocidade de propagação do estilo consumista é intrinsecamente contraditória com os baixíssimos níveis de escolaridade já que, dentro da lógica perversa do sistema, os não escolarizados ou desqualificados na escolarização têm menos renda pessoal e familiar. A própria expansão do sistema privado de educação superior tem demonstrado, via de regra, a desqualificação do próprio sistema.

Podemos pensar que uma das evidências dessa desqualificação reside na continuidade da “educação bancária”, pois os depósitos de saber são incompatíveis com o crescimento intelectual e da consciência crítica, especialmente dos jovens e dos adultos. Em outras palavras, um sistema cognitivo que não serve nem

para os propósitos de adaptação aos desígnios da globalização, quanto mais à reversão deste quadro. Deste prisma, a criatividade, a consciência crítica, a reflexão... passam ao largo, produzindo realmente um cidadão “mudo, útil, solitário...”. Ademais, nossas salas de aula continuam a fabricar apatia, desinteresse e desigualdade e uma das suas reações tem sido a violência na escola, ou seja, a opressão combatida/respondida pela força bruta. Continua válida a observação da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1984a): “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação” (p. 32). E, compreendemos que parte significativa da opressão funda-se, hoje, no binômio globalização econômica e neoliberalismo comercial.

Como se contrapor a tudo isso? Assim como a pedagogia freiriana nos ajuda a denunciar estes fatos, ela pode contribuir para as respostas dessas problemáticas e para as propostas de formulação contra-hegemônica. Certamente, Freire não tem todas as respostas. Não podemos acreditar que um só pensador possua as respostas. Na literatura pertinente, cada vez mais, as teses freirianas são tecidas em conjunto com outras teses, outras propostas. Alguns pensadores agregaram as ideias de Freire com Gramsci. Outros o fizeram com Habermas. Outros ainda pensaram-nas com a contribuição de Amílcar Cabral, de Marx, de Freinet, ou mesmo de Morin. No nosso caso, até pela brevidade desta comunicação, não nos resta alternativas a não ser trabalhar as possíveis respostas e as propostas de Freire. Podemos pensá-las convergentes com as *globalizações contra-hegemônicas* (de-baixo-para-cima) do *cosmopolitismo* e do *patrimônio comum da humanidade*, de Boaventura de Sousa Santos.

Nossa busca de respostas e propostas inspiradas nos escritos de Freire deve estar alerta sobre a parte da cultura educacio-

nal que sofre completa redefinição e, por isso mesmo, o ataque mais incisivo por parte da globalização e do neoliberalismo: o currículo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001), “redefinir a educação como capitalista implica redefinir as próprias noções do que constitui conhecimento. O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital” (p. 8). Ainda segundo esse autor, “se a educação é o campo da batalha preferencial da luta social mais ampla em torno do significado, o currículo é, então, o ponto focal dessa luta”. (SILVA, 2001, p. 9).

Freire reconhece, desde os seus primeiros escritos das décadas de 1950 e 1960, o campo do currículo como área de disputa ferrenha de interesses políticos em torno dos processos educativos e, como núcleo central dessas disputas, as questões relativas ao conhecimento. Sua ênfase política recai principalmente sobre os direitos dos oprimidos ao conhecimento: (a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da “experiência feita”; (b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e lhes foi negado e (c) o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas). Sabemos da sua forte defesa da educação problematizadora precisamente porque no seu contexto os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e as saídas organizadas para eles. Por isso mesmo é que a noção política da ação dialógica é decisiva. Para Freire, o diálogo deve ser uma arma dos oprimidos para se organizarem contra seus opressores. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime.

Devemos ressaltar, também, a importância da reeducação dos educadores e o papel igualmente decisivo que jogam nessa disputa. Tem completa pertinência a crítica de Dale (2004) à teoria da disseminação avassaladora de uma “cultura educacional mundial comum” quando indagava: “a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias? Poderíamos, com Freire, completar: a favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se educa? A favor de quê e de quem e, portanto, contra o quê e contra quem se constrói o currículo? Ao contrário do que propaga o determinismo hegemônico, o conhecimento e o currículo não são neutros, nunca. Representam, sempre, uma opção política, mesmo que esta seja francamente favorável à despolitização da sua discussão. E, por isso mesmo, continuam fundamentais as compreensões dos “estágios transitivos da consciência” mediados pela educação enquanto ação cultural da conquista do conhecimento crítico (FREIRE, 1984b).

Neste caminho, os debates sobre as globalizações hegemônicas e contra-hegemônicas precisam ser “tecidos em conjunto” (*complexus*) e compostos pelos campos pedagógico, gnosiológico, cultural, político, dialógico, social, antropológico ... além do campo econômico, como propõe Freire ao longo da sua obra. Sabemos que a priorização e a nuclearização em torno da economia já faz parte da hegemonia, enquanto construção ideológica. Importante alertar com Reginaldo Moraes (2002) que “a narrativa neoliberal – produção de ideias, imagens, valores – descreve e pretende explicar os supostos despautérios do mundo social “regulado politicamente” [...]. Não significa apenas nem principalmente definir respostas certas aos problemas, mas definir quais são os problemas certos e os termos em que devem ser equacionados. Seu alvo é modificar drasticamente os temas e os valores compartilhados, de modo que se enquadrem às eventuais alternativas no terreno pejorativo do impensável e se alterem em profundidade os espaços e os processos em que se fazem as escolhas sociais relevantes” (p. 13).

Por isso, uma educação contribuinte para a globalização contra-hegemônica precisa se nutrir, necessariamente, de uma pedagogia da esperança e da ousadia para combater a pedagogia do fatalismo e do medo. Precisa estar apta a garimpar e a escalar a autonomia para que seus protagonistas persigam a utopia, o inédito que é viável, enfim, a história como possibilidade do novo, da mudança.

Com efeito, como já escrevemos em outro trabalho, criticando o oportunismo “de direita” e, também, algumas raízes das teorias “de esquerda” que sustentam uma visão de mundo única e absoluta, Freire é incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica”. Para isso, aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos “esfarrapados do mundo”) e no rechaço do absolutismo da razão técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da “hominização”. Mas aposta, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança (SCOCUGLIA, 2004).

E, deste prisma, podemos encampar as reflexões de Peter McLaren (2001), segundo as quais “a pedagogia crítica serve, num sentido mais amplo, como uma hermenêutica política que orienta a articulação do significado vivido no interior das contingências da história, de acordo com um *compromisso ético de justiça social*. A pedagogia crítica tem se constituído como uma forma de navegar através das tecnologias de poder, criadas no interior

dos terrenos contestados das culturas pós-modernas. A força da pedagogia crítica reside na sua capacidade para fortalecer o princípio da *justiça social* e para levar esse princípio ao domínio da *esperança*". Assim, "a pedagogia crítica deve avançar [...] como um meio de *libertar* os indivíduos das suas vidas socialmente isoladas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Entretanto, a política da imaginação também exige que imprimamos nossa vontade coletiva no funcionamento da história. Isto acontecerá quando, nos termos de Bourdieu, nós formos capazes de dar à *utopia* uma possibilidade razoável de concretização" (p. 97).

Nossos destaques às proposições de McLaren pretendem, além de ratificar a importância da pedagogia crítica – que tem em Paulo Freire um dos seus principais construtores e um dos seus principais referenciais prático-teóricos –, enfatizar a utilização do legado freiriano (evidente nas palavras do autor citado) como um alicerce político-pedagógico das possibilidades das globalizações contra-hegemônicas. Afinal, a ação dialógica, a conquista da consciência crítica, a problematização, a pedagogia da autonomia, da ética e da justiça social podem vir a ser antíteses da educação que hoje ajuda a sustentar a globalização hegemônica e os novos arranjos do capitalismo.



Considerações finais do livro

As conexões teóricas que fortalecem o legado de Paulo Freire

O livro *Pedagogia do oprimido* (1968), obra mais reconhecida de Paulo Freire, ultrapassa quatro décadas de convencimento mundial em torno das denúncias da opressão (inclusive pela via educacional) e dos anúncios das possibilidades de um homem e de uma mulher renovados pela esperança de se reconstruírem e reinventarem o mundo. Enquanto obra de um pensamento aberto e necessitado de complementação, encontra na pujança dos escritos de Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, alguns acréscimos necessários para continuar viva e prospectiva. Aliás, a possibilidade concreta de ser complementado e reinventado é uma das características mais atuais do pensamento “pós-moderno progressista” de Freire (1992) e de toda carga político-pedagógica do legado freiriano.

A impossibilidade de um só modelo ou de um só auto abarcar a pluralidade e a complexidade das práticas educativas e das reflexões pedagógicas sempre esteve intrínseca às proposições de Freire. Por isso mesmo construiu seu pensamento inspirado em Anísio Teixeira, Vieira Pinto, Hegel, Marx, Gramsci, Goldmann, Lukács, Cabral, Dewey, entre outros. Por isso, também, dedicou parte da sua obra aos livros-dialógicos escritos com Frei Betto, Gadotti e Sérgio Guimarães, Ira Shor, Antonio Faúndez, com os integrantes do IDAC (Rosiska de Oliveira, Claudius...), etc. No mesmo sentido, muitos dos seus escritos tinham a marca da oralidade à espera da interlocução e do diálogo. Ademais, suas ideias já foram estudadas em conexão com Gramsci, Freinet, Habermas, Piaget, Morin e tantos outros. Essa possibilidade aberta aos complementos e às convergências demonstra a atualidade e a visão prospectiva do seu pensamento-ação e nos ajuda a

repensar a *Pedagogia do oprimido*, assim como a parte substancial dos escritos de Freire (1959-1996), não como um livro isolado e, sim, enquanto parte de uma grande obra sequiosa de dialogicidade e reinvenções.

Desde a adoção das ideias dos principais pensadores do nacionalismo-desenvolvimentista brasileiro, passando pelos pensadores da igreja progressista na América Latina, e desembocando no marxismo cultural e, depois, econômico (de Luckacs, Goldman, Gramsci e Marx, entre outros) Freire demonstrou que o diálogo com esses pensadores fazia parte do seu itinerário prático-teórico e da necessidade de complementar e dialogar suas ideias originais. Por seu turno, os numerosos trabalhos acadêmicos (dezenas de livros, dissertações e teses) demonstraram o quanto era abundante e convincente as conexões com conceitos de outros pensadores. Também demonstramos isso ao longo deste livro. Ademais, seu legado encontra-se vivo na educação matemática, nas aprendizagens da física, nas ligações com a linguística e o letramento, na filosofia e na história da educação brasileira e mundial. Se em Gramsci, por exemplo, encontramos as conexões com as *ações culturais dos educadores-intelectuais (ficando-novos)* e no conceito de *hegemonia*, com Freinet notamos o *trabalho como princípio educativo* a uni-los. Se em Dewey e Anísio Teixeira notarmos a *defesa da escola ativa no processo de aprendizagem*, com Freire podemos pensar a *educação problematizadora* como proposta central. A *autonomia e a emancipação* fazem convergir ideais de Freire com Boaventura Sousa Santos.

A tomada da cultura e da realidade dos alunos como ponto de partida do processo conhecimento, tão cara a Freire, contribui decisivamente para educação matemática e encontra-se com as proposta de Ubiratan D'Ambrósio. Os processos de aprendizagens em Piaget e em Freire guardam semelhanças essenciais, como constatou Fernando Becker em sua tese. A complexidade, a in-

completude e a pluralidade do conhecimento, assim como a permanente necessidade de complementaridade e conexão de paradigmas, que embasam as ideias de Morin, sempre estiveram presentes em Freire.

Estes são alguns exemplos – muitos já trabalhados em artigos, livros e teses –, das conexões do pensamento-ação de Paulo Freire com outros pensadores da educação e de outras ciências. A meu ver, não são exemplos quaisquer e, ao contrário, guardam um significado especial: constituem a principal fortaleza da atualidade, da reinvenção e do legado freiriano no Brasil e no mundo. Os que pretendem seguir pelos caminhos freirianos, sem amarras ou dogmas, sem gurus, padrinhos ou santos e sem tomá-lo como uma “grife” para dela tirarem proveitos acadêmicos ou de outros tipos, tem nas conexões citadas (e em tantas outras) uma senda vigorosa e muito frutífera.



Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: CATANI, A.; NOGUEIRA. (Org.). *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 217-227.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. (Orgs.). *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2009.
- BRAYNER, Antoni. *Honra e Verdade*. João Pessoa: [s.n.], 1964. p.172-173.
- CABRAL, A. *Obras escolhidas – Unidade e luta*. Lisboa: Seara Nova, 1976. Vol. I
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- COELHO, Nelson. *O Jogo da Verdade*. [S.l.: s.n.], 1994.
- _____. A cronologia dos fatos na visão de um repórter, In: COELHO, Nelson. *O Jogo da Verdade*. [S.l.: s.n.], 1994. p. 53.
- CHARTIER, R. *História cultural – entre práticas e representações*. São Paulo: Difel, 1990.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2000.
- DIÁRIO da Justiça do Estado da Paraíba. João Pessoa: [s.n.], 15 ago. 1965.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade do Recife, 1959. mimeo.
- _____. Conscientização e alfabetização. In: *Revista Estudos Universitários IV*, Universidade do Recife, 1963. mimeo.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____; CECCON, C. et al. *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980b.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Associados, 1982.
- _____. *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola, 1983b. (entrevista).
- _____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.
- _____. et al. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez; Associados, 1985a.
- _____. et al. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- _____. Caminhos de Paulo Freire. *Revista Ensaio*, São Paulo: Ed. Ensaio, n. 14, 1985c. (entrevista).
- _____.; BETTO, F. *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1986b.
- _____. et al. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- _____.; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- _____.; _____. *Sobre Educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Vol. I (1982b) e Vol. II (1984d).
- _____.; NOGUEIRA, A. *Na escola que fazemos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- _____. et al. *Documento interno (n. 4 – sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT)*. São Paulo, [s.d.]. mimeo.
- _____. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2009.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HELLER, A. *Sociologia da vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.
- LEMONS, F. de A. *Nordeste – O Vietnã que não houve: as Ligas Camponesas e o golpe de 1964*. Londrina: UEL/UFPB, 1996.
- _____. *Depoimento ao CPDOC-FGV*. Arquivo do NDHIR/UFPB. [S.l.: s.n.], 1985. p. 123.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

- LYOTARD, J. F. *O pensamento pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1990.
- MAFFESOLI, M. *O fim do ideal democrático*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.
- MARX, K. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. (Volumes I, II e III)
- MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-98.
- MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p.13-24, 2002.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2000.
- _____. *O Método – As ideias*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- _____. *A religação dos saberes – o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas, In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- PAGE, J. *A revolução que nunca houve*. Trad.: Ariano Suassuna. Rio de Janeiro: Record, 1972.
- PETERS, M. “Paulo Freire e o pós-modernismo” In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *Estilos em filosofia da educação*. São Paulo: DP&A, 2000. p. 99-108.
- PORTO E LAGE et al.. *Ceplar – história de um sonho coletivo*. João Pessoa: SEC-PB, 1995.
- PRZEWORSKI, A. *Amas a incerteza e serás democrático*. São Paulo: Novos Estudos, 1984.
- ROBERTS, P. “Rethinking Conscientisation”. *Journal of Philosophy of Education*, 30 (2):179-196, 1996.
- ROSSI, W. *Pedagogia do trabalho*. Caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.
- SANTOS, B. de S. *Globalização e ciência sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *As tensões da modernidade*. [S.l.: s.n], 2002a. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>.
- _____. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002b.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004a.

SANTOS, B. de S. *Entrevista*. [S.l.: s.n.], 2004b. Disponível em: <www.ces.fe.uc.pt/BSS/documentos/JornalOGLOBNov2004.pdf>.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCOCUGLIA A. C. “Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo: Editora da USP (FEUSP), v. 2, n. 25, p. 25-37, 2000.

_____. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1997.

_____. *C. Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez; Editora Universitária – UFPB, 2001a.

_____. “A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire”. In: TORRES, C. A. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Edições do CLACSO, 2001b. p. 323-348.

_____. As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 06, p. 81-92, 2005.

_____. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Portugal: Edições Afrontamento, 2006a.

_____. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 48, p. 35-51, 2008.

_____. (Org.). *Paulo Freire en el tiempo presente*. Valência, Espanha: Edições IPF/CREC/DENES, 2007.

_____. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto/Portugal, v. 23, p. 21-42, 2005.

_____. *Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades*. Campinas: Revista Histedbr 2010. (on-line, www.unicamp.br).

_____.; RÉGNIER, J.C. *Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire*. Lyon/France, Révue RELIANCE, v. 26, p. 103-108, 2007.

SILVA, T.T. escola cidadã no contexto da globalização. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-10.

SOUZA, J. F. *A pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez, 1987.

TEODORO, A.; JEZINE, E. (Org.). *Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa*. Brasília: Liber Livro, 2011.

- TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- _____. et al. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. et al. *Educação e democracia – A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Um novo paradigma – para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- UFPB. *Paulo Freire: Debate na UFPB*. João Pessoa: UFPB, 1984. p. 35. mimeo
- UNESCO et al. *La educación de personas jóvenes y adultas en America Latina y el Caribe – Prioridades de acción en el siglo XXI*. Santiago do Chile: Unesco, 2000.
- WEFFORT, Francisco. “Educação e política” (prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Fontes escritas e orais da pesquisa

Inquérito Policial Militar (IPM) N° 70/64 – (Processo de Subversão Geral da Paraíba) – arquivado (Autos-findos N° 151/69) no Superior Tribunal Militar (Brasília-DF)

Depoimentos orais e escritos (no IPM) dos membros da direção da Ceplar (João Pessoa e Campina Grande) citados e indicados nas notas de rodapé.

