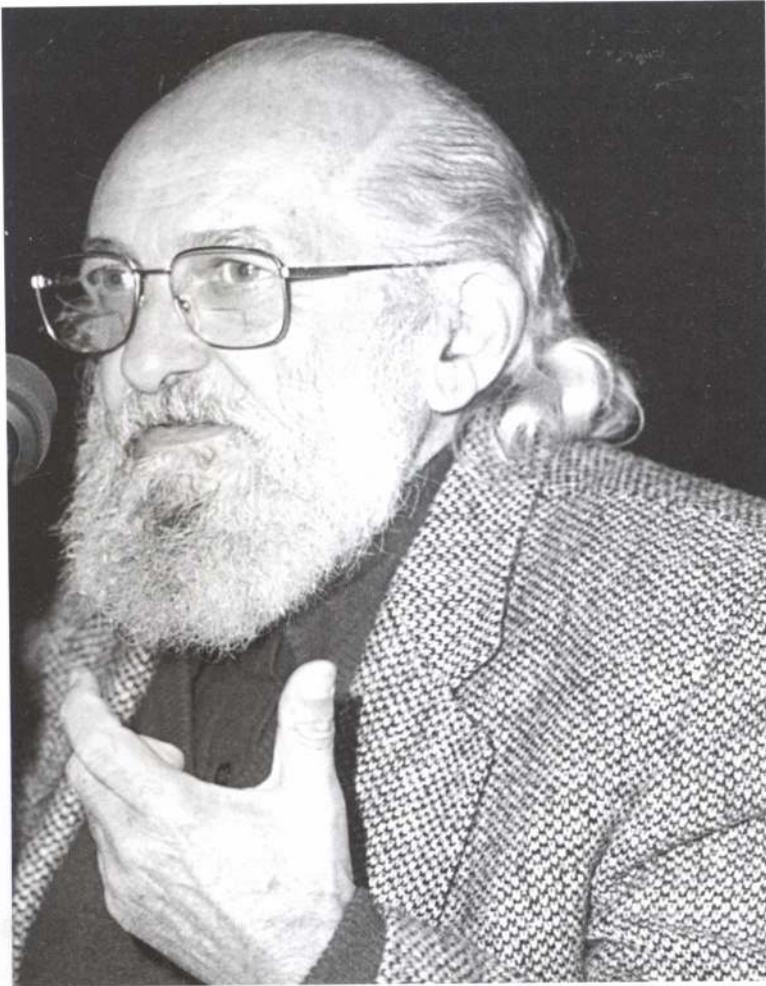


Julio Wainer

Paulo Freire

um educador do povo



*"Ninguém educa ninguém.
Ninguém educa a si mesmo.
As pessoas se educam entre si,
mediatizadas pelo mundo"*

Paulo Freire

EXPEDIENTE

Organização e apresentação dos textos: Roseli Salete Caldart e Edgar Jorge Kolling

Fotos: Instituto Paulo Freire, Ana Maria Freire (Nita), Julio Wainer

Diagramação, capa: Zenaide Busanello

Revisão: Rogério Chaves

2ª edição: Abril de 2001

Tiragem: 5 mil exemplares

Agradecimento especial: A Nita Freire, pela sua atenção e colaboração generosa na organização deste Caderno

Impressão e Acabamento: Gráfica e Editora Peres - (11) 3609-1387

Edição:

ITERRA - Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

Rua Dr. José Montauri, 181

95330-000 - Veranópolis - RS

Fone/Fax: (54)441-1755

Correio eletrônico: ejcastro@zaz.com.br

SUMÁRIO

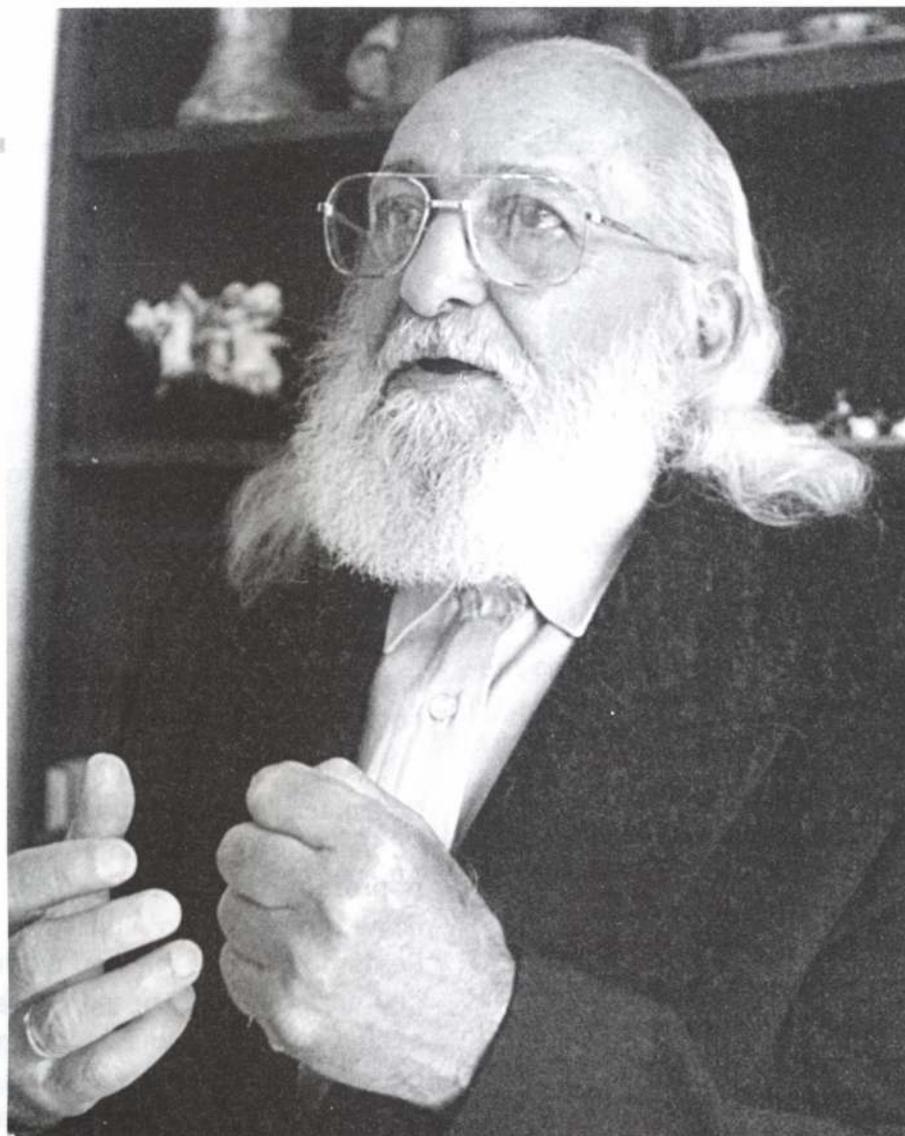
APRESENTAÇÃO.....	7
PAULO FREIRE: UM EDUCADOR DO POVO.....	8
CARTA À GUINÉ-BISSAU (Mário Cabral).....	12
FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA.....	20
CARTA AOS PROFESSORES.....	26
DEPOIMENTOS AO MST.....	38
CARTA PEDAGÓGICA: do direito e do dever de mudar o mundo.....	42
PAULO FREIRE: A LEITURA DO MUNDO (Frei Betto).....	50
O LEGADO DE PAULO FREIRE (Moacir Gadotti).....	52
PAULO FREIRE E O PROJETO POPULAR PARA O BRASIL (Miguel Gonzalez).....	54
CARTA A PAULO FREIRE (Ana Maria Freire).....	64
OBRAS DE PAULO FREIRE.....	70

“Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Distingue-se do golpe militar por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se, ou a força que reprime.

“A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.

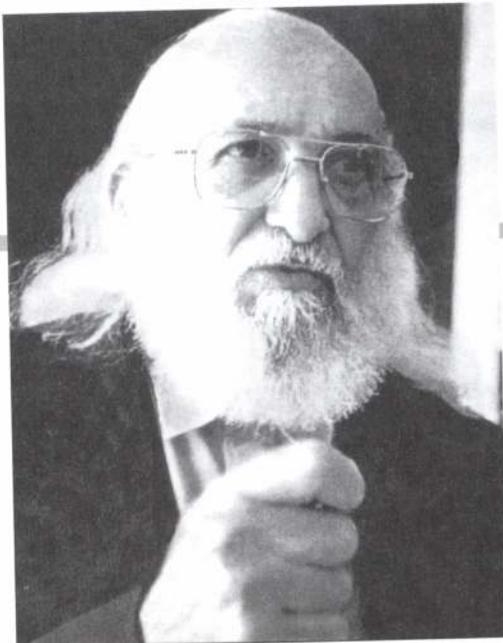
“A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será”.

(Pedagogia do Oprimido, 14ª edição, p. 149)



“Uma das impressões mais visíveis da minha trajetória profissional é a busca consistente pela unidade entre teoria e prática. É nesse sentido que meus livros, bons ou ruins, são crônicas teóricas ‘dando que foi feito’, ligadas aos eventos nos quais estive envolvido.”

Paulo Freire



PAULO FREIRE VIVE!

Você está recebendo uma breve resenha em forma de caderno do que foi a vida e a obra de Paulo Freire.

Apresentarmos o significado de Paulo Freire para nosso povo, para os trabalhadores do Brasil, para os camponeses em particular – para a humanidade em geral – é uma tarefa muito difícil. Difícil dizer com palavras, porque sua obra e generosidade foram tão grandes e significativas que extrapolam nossa capacidade de explicar.

Paulo Freire foi, sem dúvida, a síntese do verdadeiro pedagogo popular. Que uniu, durante a vida inteira, a teoria e a prática. O ensino e o aprendizado. O discurso e o exemplo.

Paulo Freire é a síntese de um verdadeiro lutador do povo brasileiro. Que jamais fraquejou. Que jamais titubeou sobre de que lado estava: esteve sempre ao lado dos pobres, dos oprimidos, do povo.

Nunca se envaideceu por cargos públicos, por homenagens. Íntegro e digno, como todo ser humano deve ser.

Paulo Freire teve um significado especial para nós que militamos no meio rural, que lutamos contra a pobreza e desigualdade social. Foi lá na sua terra, no Nordeste, em Pernambuco, que ensinou e aprendeu com os camponeses pobres e analfabetos. E depois esparramou para todo Brasil sua *práxis*. Mais tarde, humilhado pela truculência da ditadura militar, esteve exilado no Chile. E de novo vinculou-se à reforma agrária, misturou-se aos camponeses chilenos. Vivenciou com centenas de militantes sociais, agrônomos, técnicos, extensionistas, assistentes sociais, pedagogos em geral, as dificuldades de levar adiante uma verdadeira reforma agrária. E dessa experiência, sistematizou muitas idéias e nos ensinou que era impossível fazer uma reforma agrária para os camponeses. Que a única reforma agrária que poderia dar certo seria aquela feita pelos próprios camponeses. Que aos agrônomos, extensionistas e funcionários públicos

APRESENTAÇÃO

cabia um papel pedagógico de duplo sentido. De ensinar e aprender. De respeito pela cultura popular.

Mais uma vez a mão ignorante do capital, na forma de golpes militares, o alcança no Chile e lá vai ele de novo para outras terras. E de novo se envolve, com paixão, com os camponeses da África e da Ásia.

Paulo Freire, com seus conhecimentos, com suas sistematizações, com seus saberes, com seu exemplo, conseguiu colocar uma espécie de óculos em milhões de pobres camponeses, analfabetos, que puderam então começar a enxergar não apenas as letras, mas sobretudo a realidade. E ao olhá-la com saber, quiseram transformá-la.

Por tudo isso, Paulo Freire se transformou no pensador brasileiro mais importante do século XX. Que teve maior influência sobre o maior número de pessoas. Certa vez uma enciclopédia estrangeira, ao nomear as cem personalidades que mais contribuíram para o progresso da humanidade no século passado, o incluiu na lista, juntamente com Osvaldo Cruz. Os únicos dois brasileiros que deram contribuições significativas para toda humanidade.

Paulo Freire recebeu homenagens em todo mundo. Dezenas de títulos *honoris causa* de universidades.

Por tudo isso, como veremos nessa síntese, é que todo militante social seja educador, agrônomo, assistente social, organizador de co-

operativa, de assentamento, servidor público todos que trabalham com e para a libertação do povo brasileiro, devem muito a Paulo Freire. E devemos colocar em prática muitos de seus ensinamentos, como a vontade de aprender sempre.

Esse caderno é uma homenagem. Esperamos que ela sirva sobretudo de motivação, para aprendermos mais com Paulo Freire.

E certamente praticando seus conhecimentos e seus saberes, estaremos cumprindo nossa homenagem, pois Paulo Freire disse que viveria naqueles que continuassem ajudando o povo a enxergar as letras e a realidade.

Esperamos que cada um possa utilizar esse caderno da melhor maneira possível, debatendo em sala de aula, nas associações, nos assentamentos, nos cursos de formação, nas comunidades em geral.

Com orgulho, nós todos militantes do MST, deveríamos nos considerar filhos, netos, alunos, afilhados, de nosso querido mestre Paulo Freire.

Paulo Freire Vive!
Coletivo Nacional de Educação,
MST



Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, no bairro Casa Amarela, estrada do Encantamento. Filho de Joaquim Temístocles Freire, riograndense do norte e sargento do Exército, e de Edeltrudes Neves Freire, dona de casa, bordadeira e pernambucana. Uma família de classe média que aos poucos foi vendo chegar a pobreza, especialmente a partir da crise de 1929.

Paulo Freire aprendeu a ler e a escrever com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras de infância, de sua prática, de sua experiência, fato que certamente influenciou seu trabalho de alfabetizador anos depois. Quando foi para a escola, sua

primeira professora o encontrou alfabetizado, fazendo cópias e “lendo direitinho”.

Freire viveu uma infância feliz. Mas conheceu muito cedo, como a quase totalidade dos nordestinos brasileiros, o significado da fome e da miséria. Tinha oito anos quando a família teve que se mudar para Jaboatão, a 18 km de Recife. Aos 13 anos perdeu o pai e seus estudos tiveram que ser adiados. Entrou no ginásio com 16 anos, através de uma bolsa de estudos. Aos 20 conseguiu uma vaga na Faculdade de Direito do Recife. Desde os 17 dava aulas de Português e estudava, por conta própria, as questões da linguagem.

Na época da faculdade conheceu Elza Maia Costa de Oliveira, professora primária e alfabetizadora com quem se casou em 1944. Tiveram 5 filhos. Foi Elza quem estimulou Paulo a se dedicar aos estudos, de forma sistemática, chegando mesmo a colaborar no método que o tornou conhecido. Elza morreu em

PAULO FREIRE: UM EDUCADOR DO POVO

24 de outubro de 1986, depois de 42 anos de companheirismo e paixão.

Em 1946, morando novamente em Recife, Paulo Freire começou a trabalhar no Serviço Social da Indústria – SESI, coordenando os trabalhos dos professores com as crianças, além de trabalhar com as famílias delas. Nesses círculos, no exercício das relações entre a escola e as famílias, foi aprendendo que não era com um discurso abstrato que iria convencer os pais, por exemplo, a deixarem de bater nos seus filhos. Era preciso começar discutindo sobre a situação de miséria destas pessoas que levavam a atitudes deste tipo. E para isto tinha que encontrar um jeito de conversar com as famílias de modo que elas o entendessem. O estudo da linguagem do povo foi um dos pontos de partida da elaboração pedagógica de Paulo Freire, para o que também foi muito significativo o seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular – MCP do Recife, com bastante força nesta época.

A partir desta experiência, e incentivado por Elza, Paulo Freire passou a se dedicar inteiramente ao trabalho educativo. Formou-se advogado, mas abandonou a advocacia logo depois da primeira causa.

Paulo Freire foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro diretor. Através deste trabalho elaborou os primeiros estudos de um novo *Método de Alfa-*

betização de Adultos, que expôs em 1958 num Seminário Regional.

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Freire foi convidado pelo presidente João Goulart e pelo ministro Paulo de Tarso, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional, assim como Darcy Ribeiro havia sido chamado para fazer a Reforma Universitária e Lauro de Oliveira Lima para a Reforma do Ensino Secundário. Em 1964 estava prevista a instalação de 20 mil *Círculos de Cultura* para dois milhões de analfabetos. O golpe militar interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular já conquistada.

Paulo Freire foi preso, acusado de comunista pelo governo militar. Ficou detido por 70 dias e depois exilado. O Brasil não podia conviver com um educador tão subversivo! Foram 16 anos de exílio, dolorosos, mas também muito produtivos: uma estadia de cinco anos no Chile como consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; uma nomeação em 1969 para trabalhar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mu-



dança Social da Universidade de Harvard; uma mudança para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau, e ajudou em campanhas no Peru e Nicarágua; em 1971 criou o Instituto de Ação Cultural em Genebra; em 1973 teve um breve retorno ao Chile após o assassinato de Salvador Allende,

onde foi acusado por Pinochet de subversivo; em 1979 conseguiu fazer sua primeira visita ao Brasil, sob a anistia política. Em 1980 voltou definitivamente ao Brasil, passando a ser professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas.

O período do exílio foi de intensa produção intelectual além de atividades práticas. Algumas das obras importantes que escreveu neste período foram: "Pedagogia do Oprimido", "Ação Cultural para a Liberdade", "Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo" e "Extensão ou Comunicação?".

PAULO FREIRE: UM EDUCADOR DO POVO

No retorno ao Brasil, uma das experiências significativas de Paulo Freire foi ter participado como Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão de Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores, entre 1989 e 1991.

Paulo Freire morreu em 2 de maio de 1997, em São Paulo, vítima de problemas cardíacos, em plena atividade de educador e de pensador de uma pedagogia do povo. Tinha acabado de editar seu 25º livro, "Pedagogia da Autonomia" e estava escrevendo outro, chamado "Cartas Pedagógicas". Estava casado com Ana Maria (Nita) Araújo Freire, também educadora. Morreu muito preocupado com a situação de nosso país, mas sempre esperançoso sobre as possibilidades de mudança: "E o que é que nós iremos fazer face à atual capacidade (que é enorme) do capitalismo de gerar problemas sociais? Isso, confesso a vocês, me leva a duvidar da longevidade deste movimento neoliberal... Nenhum movimento anterior da história humana foi tão voraz em produzir pobreza e excluir os não-alinhados..."

Na sua trajetória de educador, Paulo Freire nos deixou um legado muito importante:

- 1º) uma profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de educar-se como sujeito da história;
- 2º) uma postura política firme e coe-

rente com as causas do povo oprimido, temperada com a capacidade de sonhar e de ter esperanças, com a ousadia de fazer e de lutar pelo que se acredita. E junto com isto, a humildade de quem sabe que nenhuma obra grandiosa se faz sozinho, e que é preciso continuar aprendendo sempre;

- 3º) um jeito do povo se educar para transformar a realidade. Uma pedagogia que valoriza o saber do povo, ao mesmo tempo em que o desafia a saber sempre mais;
- 4º) uma preocupação especial com a superação do analfabetismo, e com uma pedagogia que alfabetize o povo para ler o mundo.

Conhecer, dialogar e conviver com o legado de Paulo Freire nos ajuda a refletir sobre nossa prática, e a crescer em nossa identidade de Sem Terra, de classe trabalhadora, de povo brasileiro.¹

¹Mais detalhes sobre a vida de Paulo Freire e o seu método de alfabetização podem ser encontrados em *A história do menino que lia o mundo*, obra escrita entre janeiro e fevereiro de 2001, por Carlos Rodrigues Brandão, para o MST.

Carta retirada do livro *Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo* (Editora Paz e Terra, 4ª ed., p. 96-102). Estas cartas foram escritas no período de 1975 a 1976, quando Paulo

Freire estava exilado na Suíça e foi chamado a contribuir no Programa de Alfabetização de Adultos do povo de Guiné-Bissau, na África, logo após as lutas de libertação nacional daquele país. Mário Cabral, a quem Paulo escreve esta carta, era o assim chamado Comissário do Estado para a Educação e Cultura do governo revolucionário que assumiu o país em outubro de 1974.

Engenheiro Mário Cabral

Comissário do Estado para a
Educação e Cultura Bissau

Genebra, 28-7-1975

Prezado camarada,

Desde fevereiro passado, quando lhe escrevi pela primeira vez, falando das possibilidades de uma contribuição do Instituto de Ação Cultural, IDAC, no campo da alfabetização de adultos, a que se junta a do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, vimos dedicando algum tempo de nossa atividade a uma re-

flexão em torno do problema.

Na medida em que nós, como sublinhei na carta passada, não nos vemos como especialistas estrangeiros, mas, pelo contrário, nos sentimos comprometidos com a causa da Guiné-

Bissau, nos pareceu não só interessante mas necessário pôr o Camarada a par, pelo menos, de algumas de nossas reflexões. Daí, então, esta carta-relatório que ora lhe faço e que, espero, nos ajudará a todos nas conversas que aí teremos, no próximo mês de setembro.

Nos nossos encontros em Genebra, vimos fixando nossa preocupação sobre três áreas de reflexão, ligadas entre si:

a) a de uma primeira aproximação à realidade da Guiné-Bissau através do estudo de todos os materiais que obtemos, privilegiando a obra excepcional de Amílcar Cabral;

b) a de uma tomada de distância crítica das diferentes experiências de alfabetização de adultos de que participamos, direta ou indiretamente, no Brasil ou em outros países da América Latina, no sentido de pensar e repensar as positivities e



CARTA À GUINÉ-BISSAU A MÁRIO CABRAL



negatividades das mesmas. Um tal exercício nos parece frutífero pelos ensinamentos que podemos dele retirar, em face do trabalho a ser realizado na Guiné-Bissau, advertidos, porém, como enfatizei na carta anterior, de que as

experiências não se transplantam, se reinventam.

c) a do papel que deve jogar a alfabetização de adultos, enquanto ação cultural, na construção da nova Guiné-Bissau.

Gostaria de insistir, mais uma vez, em que esta carta-relatório não pretende tocar em todos os pontos que temos pensado e discutido nas três áreas acima anotadas. Ela é muito mais uma conversa entre camaradas, daí também que não vá ser tão didática ou sistemática quanto sugere a sua primeira página.

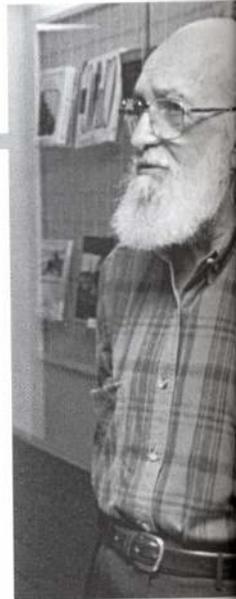
Gostaria ainda de salientar que o clima que caracteriza nossas reuniões de estudo não poderia ser outro senão o da curiosidade crítica, o da busca. Nelas, nos desafiemos, ora ao ler um texto de Amílcar Cabral, procurando decifrá-lo em suas implicações; ora ao retomar diferentes momentos do processo de

alfabetização de adultos, em experiências anteriormente vividas.

Em última análise, tais reuniões aqui, tão longe daí, são uma introdução ao nosso aprendizado da Guiné-Bissau, sem um mínimo do qual não será viável a nossa colaboração. Aprendizado que terá, com a nossa ida aí, sua continuidade em termos mais concretos.

Quanto mais re-estudamos a obra teórica de Amílcar Cabral, expressão de sua prática na prática de seu povo, tanto mais nos convençamos de que a ela teremos sempre de voltar. Suas análises do papel da cultura na luta pela libertação não se reduzem ao momento histórico da guerra. Na verdade, aquela luta que era, ao mesmo tempo, como ele dizia "um fato cultural e um fator de cultura", continua agora, apenas em forma diferente. Ontem, a luta pela libertação perseguia a vitória sobre o colonizador através da "libertação das forças produtivas" de que resultassem "novas perspectivas ao processo cultural" do País. Hoje, a libertação como processo permanente significa não apenas a consolidação da vitória mas também a concretização de um modelo da sociedade, já em certo sentido desenhado na etapa da luta.

Este modelo, que é eminente-



mente político, deve envolver, necessariamente, um projeto cultural global em que a educação, nela incluída a alfabetização de adultos, se insere. Projeto cultural que, sendo fiel de um lado, às matrizes populares sem contudo idealizá-las, seja fiel, de outro, ao esforço de produção do País.

Neste sentido, nos parece que uma ação cultural, desde o nível mesmo da alfabetização de adultos, tem muito o que fazer. Referido à luta pela produção, comprometido com o aumento desta produção, o trabalho da ação cultural deve ir mais além, de um lado, da alfabetização meramente mecânica; de outro, da capacitação puramente técnica dos camponeses e dos trabalhadores urbanos. Deve ser uma contribuição fundamental ao esclarecimento dos níveis da consciência política do povo. Enquanto numa sociedade capitalista o treinamento técnico da chamada mão-de-obra qualificada implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores, na Guiné-Bissau a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares.

É neste sentido que um Ministério de Educação, não importa em que sociedade, é sempre um ministério eminentemente político. Políti-

co, se serve aos interesses da classe dirigente, numa sociedade de classes; político, se serve aos interesses do povo, numa sociedade revolucionária.

Se percebemos a alfabetização numa tal perspectiva, compreendemos como jamais pode ser ela sequer pensada isoladamente ou reduzida a um conjunto de técnicas e de métodos. Isto não significa que métodos e técnicas não sejam importantes. Significa que aqueles e estas estão a serviço de objetivos contidos no projeto cultural que, por sua vez, se encontra envolvido e envolvendo os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade a ser concretizado. Daí a ênfase que sempre demos nos seminários de capacitação, não aos métodos e às técnicas – mesmo sem desprezá-los – mas à clareza política dos educadores. Ênfase que se fará tão mais necessária quando se trate de capacitar jovens pequeno-burgueses que não tenham feito ainda o “suicídio de classe” a que Amílcar Cabral se refere e que ele fez de maneira exemplar.

Somente na medida em que os seminários de capacitação promovam a unidade da prática e da teoria, dando ênfase à análise do condicionamento ideológico de classe e à necessidade daquele “suicídio”, é que se convertem em verdadeiros

CARTA À GUINÉ-BISSAU A MÁRIO CABRAL



contextos de capacitação. Proporcionando a unidade da prática e da teoria eles preparam o "suicídio" que só se dá realmente na comunhão com as classes oprimidas, na luta pela libertação. No caso da Guiné-Bissau, hoje, na luta ainda, sem guerra, com o povo, pela criação da nova sociedade.

Por isso é que, num seminário de capacitação de alfabetizadores na Guiné-Bissau, se nos afigura fundamental discutir com os participantes, antes de analisar dificuldades técnicas de qualquer natureza, certas afirmações de Amílcar Cabral, como as que se seguem:

"Outros oradores tiveram a oportunidade de fazer o perfil e o elogio bem merecido do Dr. Eduardo Mondlane. Nós queremos simplesmente reafirmar nossa admiração pela figura de Africano patriota e de eminente homem de cultura que ele foi. Queremos igualmente dizer que o grande mérito de Eduardo Mondlane não foi o de sua decisão de lutar pela libertação de seu povo. Seu mérito maior foi o de haver sabido se integrar à realidade de seu país, o de se identificar com seu povo e se aculturar através da luta que ele dirigia com coragem, sabedoria e determinação".

Ou, em outro momento do mesmo texto, referindo-se, mais uma vez, à necessidade de identifi-

cação dos intelectuais com as massas populares:

"Uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – se revela indispensável à sua (dos intelectuais) verdadeira integração ao movimento de libertação. Uma tal reconversão – reafrikanização no nosso caso – diz ele, pode se operar antes da luta, mas não se completa a não ser no curso daquela, no contacto quotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige".

Sem esta "reconversão", sobre que Amílcar Cabral sempre insistiu, não era possível ao intelectual pequeno-burguês, ontem, encarnar a luta de libertação e nela "reencarnar-se".

Sem esta "reconversão" não será possível, hoje, a jovens urbanos, pequeno-burgueses, participar com os camponeses de um autêntico esforço cultural de que a alfabetização de adultos pode ser um ponto de partida.

Sem esta "reconversão" a tendência do alfabetizador é *alfabetizar* os alfabetizandos, é transmitir-lhes "seus" conhecimentos, sua visão urbanamente deformada. A alfabetização deixa de ser um ato criador e se "burocratiza" na repetição mecâni-

ca dos ba-be-bi-bo-bu. Na memorização de palavras, de frases, que quase nunca tem nada que ver com a realidade dos educandos.

“La,le,li, lo,lu; ba, be, bi, bo, bu; ta, te, ti, to, tu, diz o educador da repetição, da memorização enfadonha. Todos comigo! continua ele. Todos comigo! mais uma vez. Fechem os olhos! De novo!”

Na sua posição de classe, ideologizado, o educador não percebe, mesmo quando verbaliza uma opção revolucionária, que conhecer não é comer conhecimento, que o ato de ensinar pressupõe o de aprender e vice-versa. Desta forma, se arvora em educador do povo sem aceitar ser educando do povo. A sua oralidade revolucionária se contrapõe uma prática alienante, reacionária. A Amílcar Cabral não passaria despercebido este aspecto. Daí que tenha dito que no movimento de libertação “nem tudo o que reluz é necessariamente ouro: dirigentes, políticos mesmo os mais célebres – podem ser alienados culturalmente”.

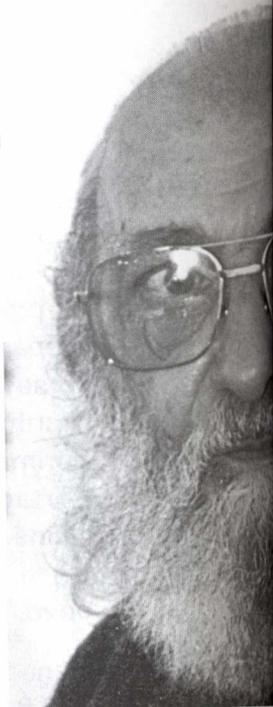
Em todas as experiências de que participamos, no Brasil e fora dele, tivemos que confrontar este problema.

Observávamos, por exemplo, que os participantes do seminário de capacitação aceitavam totalmente

nossas análises em torno da alfabetização de adultos como um ato criador, em que os alfabetizando, por isso mesmo, deveriam assumir o papel de sujeitos no processo de aprendizagem de sua língua e de expressão de sua linguagem. Entendiam e aceitavam, intelectualmente, que seu papel não poderia ser o de transferidores de conhecimento, como se fossem eles os que soubessem tudo e os alfabetizando os que nada soubessem. Entendiam facilmente certos procedimentos metodológicos coerentes com esses princípios.

Na prática, porém, muitos deles, condicionados por sua posição de classe, pelos mitos de sua “superioridade” em face dos camponeses e dos operários urbanos, mitos assimilados em sua educação, também de classe, reduziam os alfabetizando a meros depósitos de “seus” conhecimentos. Em lugar de desafiar os camponeses a fazer a “leitura” de sua realidade, faziam o seu discurso aos camponeses numa linguagem que não era a destes.

Seus erros metodológicos tinham, pois, uma razão ideológica. A correção dos mesmos exigia algo



CARTA À GUINÉ-BISSAU A MÁRIO CABRAL



mais que uma insistência sobre os métodos em si mesmos. Exigia a revisão permanente de seu condicionamento ideológico de classe.

Daí a necessidade que tivemos, cada vez maior, de insistir nos seminários de capacitação, na análise da realidade nacional, na clareza política do educador, na compreensão dos condicionamentos ideológicos, na percepção das diferenças culturais, antes mesmo de discutir técnicas e métodos de alfabetização. Daí a necessidade que sentimos, também, de, nos seminários, unir a teoria da alfabetização à sua prática.

Outro problema com que nos defrontamos residia em como conciliar esta necessidade com a exigência de capacitar rapidamente um grande número de alfabetizadores. Terminamos por nos convencer - mesmo que não tenhamos podido generalizar - de que o ideal seria começar capacitando 15. Quando esses 15 estivessem no meio de sua capacitação, instalaríamos 15 "Círculos de cultura", com 20 alfabetizando em cada um. Por outro lado, impunha-se um debate claro com os 300 alfabetizando desses 15 círculos de cultura sobre a importância

de sua contribuição. Eles não viriam aos círculos de cultura para receber, passivamente, as "letras", como se fossem um presente que os alfabetizadores lhes fariam. Viriam aos círculos para ajudar também aos alfabetizadores a tornar-se alfabetizadores. Sem eles, este aprendizado não se poderia dar. Desta forma, desde o começo, os alfabetizando seriam chamados a assumir o papel de sujeitos no processo de sua aprendizagem em que eles, igualmente, ensinavam algo. Ao mesmo tempo este contacto direto dos alfabetizadores com os alfabetizando no curso de sua capacitação constituía a matéria-prima de uma reflexão crítica sobre sua experiência imediata, alcançando-se assim a unidade entre teoria e prática.

Quando os 15 estivessem chegando ao término - somente aparente - de sua capacitação, começaríamos a de mais 15. Estes tinham uma vantagem sobre os primeiros - já se iniciavam na unidade da prática e da teoria. Desde o início de sua capacitação, poderiam formar-se observando e refletindo sobre a prática do primeiro grupo. Dias após, mais 15 círculos de cultura deveriam ser abertos, com mais 300 alfabetizando, com quem se faria a mesma discussão antes referida.

Altamente importante seria a troca de experiência entre os membros do primeiro grupo de alfabetizadores e os do segundo. Entre eles, a equipe de capacitação iria selecionando quadros de capacitadores com os quais se multiplicaria e intensificaria o programa.

Já agora, com 30 envolvidos no trabalho de formação, que é permanente, receberíamos mais 30, com quem se seguiria o mesmo ritmo descrito. Depois, 60, depois 100 etc.

Ainda que não tenha sido generalizada esta prática, ela foi positiva onde pudemos segui-la.

Um outro ponto sobre o qual nos temos detido também em nossa reflexão em Genebra é o que se refere ao aproveitamento, tanto quanto a realidade nos permita, de pessoal local para o trabalho de educação popular. Algumas das melhores experiências de alfabetização de adultos que vi no Chile e de que participei tinham, como educadores, jovens camponeses que, devidamente capacitados, revelavam uma indiscutível eficiência. Trabalhavam no campo, participando do esforço da produção, que não era, para eles, algo vago. Era um grupo de jovens que não sonhava com urbanizar-se. Seus sonhos se identificavam com os de sua comunidade.

Apoiado nas experiências de que participei e na análise de outras de que não participei – mesmo que reconheça que as experiências não se transplantam, se reinventam – não temo dizer que, na hipótese de não poder contar:

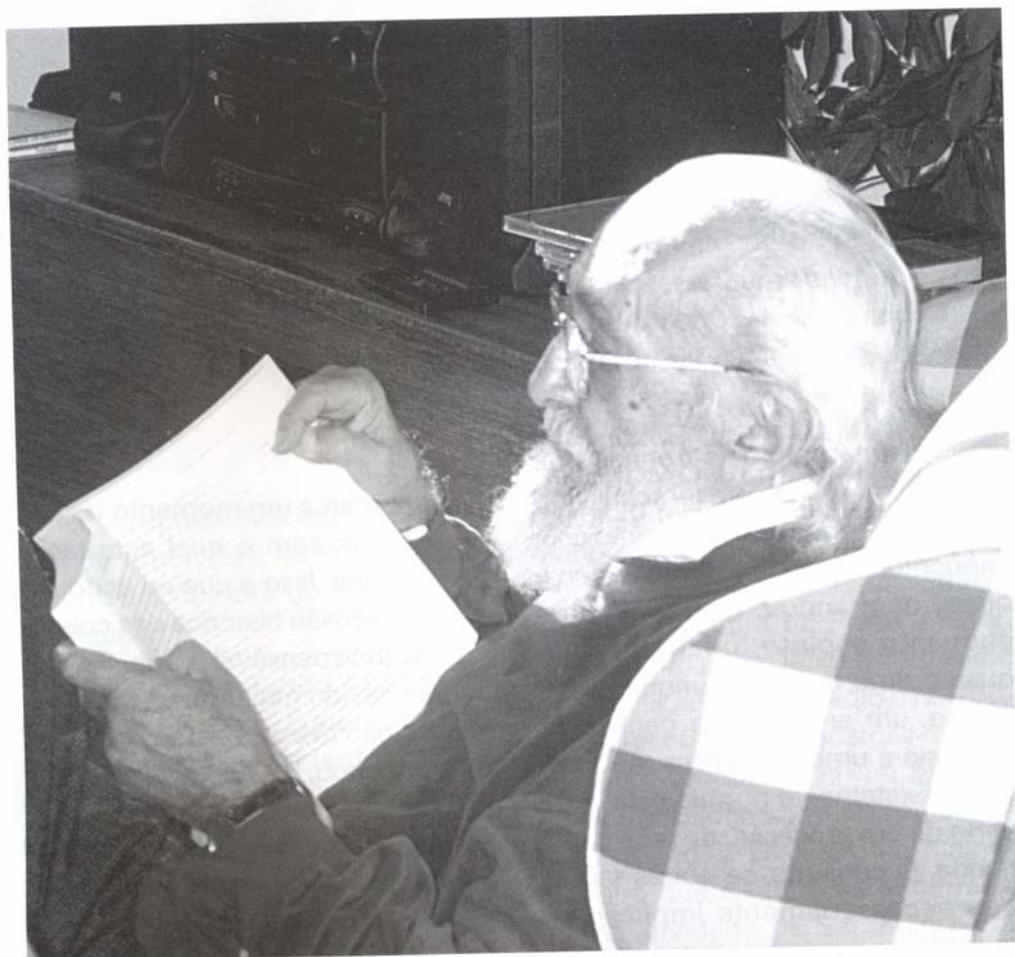
I – com camponeses que pudessem ser rapidamente capacitados, como no caso chileno, para o trabalho de alfabetização,

II – com jovens urbanos capazes de cometer o “suicídio de classe” e de “saber integrar-se a seu país e se identificar com seu povo”, preferia dedicar algum tempo à capacitação mais demorada de camponeses para que se tornassem educadores autênticos de seus camaradas.

Finalmente, entre outros tantos aspectos que vêm sendo discutidos por nós e a que não fiz referência na carta de hoje, há um outro que nos preocupa: o linguístico. Preferimos, contudo, discuti-lo pessoalmente, tal a sua complexidade.

Aguardamos a vinda da camarada Edna Pereira a partir do dia 21 de agosto. Peço-lhe, por favor, confirmar o dia de sua chegada.

*Com o abraço cordial
de Paulo Freire*



“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha da sua história. Isto é, biografar-se, existencializar-se, historicizar-se”

Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire

Este texto é uma transcrição direta da fala feita por Paulo Freire no Assentamento Conquista da Fronteira, em Bagé, Rio Grande do Sul, em 25 de maio de 1991, no lançamento do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos dos Assentamentos do MST.

Minhas amigas e meus amigos!

Esta tarde, realmente, é uma das tardes mais bonitas que nós, a Nita e eu, temos vivido nos últimos anos. Não enquanto céu, enquanto chão, que a gente andou e quase nem andou, mas uma tarde enquanto espírito, uma tarde enquanto alma, uma tarde enquanto encontro, um encontro de gente. Por que esta é uma das tardes mais bonitas? Exatamente porque esta tarde parte de um processo, de uma caminhada. O conjunto de outras tardes que necessariamente implicariam manhãs, que necessariamente passaram ou se anteciparam às noites, também manhãs, tardes e noites de lutas, de brigas, de sonhos, de ilusões e desilusões, de esperanças e desesperanças, de dúvidas, de anseios, de medos também, de dor, de gostos, de cores, de alegrias; esta tarde é um momento de processo de outras tardes, outras manhãs, de outras noites.



Ela marca um momento de briga anterior, sem o qual esta tarde não existiria. Isso é que eu acho ser a compreensão histórica das coisas. E acho indispensável a nós. Se não tivesse havido muita chuva que choveu, se não tivesse havido muito sol que queimou, se não tivesse havido muita esperança que se desfez, esta tarde de hoje, possivelmente não ocorreria. Foi preciso que alguns morressem, foi preciso que alguns desistissem, foi preciso que fortalecessem sua coragem de briga e iluminassem o seu sonho de refazer o mundo para que esta tarde ocorresse. O que eu quero com isso dizer é que as tardes não ocorrem de graça. Nada puramente acontece. Veja bem, o que aconteceu, ele é muito gostoso do ponto de vista poético. Ele tem muita alma. Mas a história, as coisas acontecerem na história significa uma coisa mais profunda, mais causal, mais contraditória do que o puro acontecer da poesia. Se bem que a história também seja poética e não pos-



FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA

sa ser compreendida fora da paixão, fora do amor, fora da fraternidade, fora do sonho, fora do desejo, fora da intuição.

A história, no fundo, é tudo isso. Mas é preciso que fique claro que se não fossem outras tardes, outras manhãs, outros anos bem longe dos de hoje, não fosse em última análise a existência de outras brigas, essa tarde não existiria. Mas esta tarde, dentro deste processo grande, da briga de vocês, que é briga nossa, eu peço licença para me meter dentro do corpo, do gosto, do espírito desta briga daqui. Eu não tenho dúvida, talvez eu não seja humilde, mas nem sempre a humildade vale. Por causa de brigas como estas de vocês eu passei 16 anos proibido de voltar ao Brasil. Eu fui preso, eu fui expulso da Universidade onde eu trabalhava, eu fui obrigado a deixar o país, precisamente porque eu acreditava que era preciso e possível ter tardes como estas.

Outra razão também pra que

esta tarde e agora pra mim pessoalmente e pra Ana Maria, que chamo amorosamente de Nita, minha mulher, outra razão pra ser esta tarde bonita para nós dois é que esta tarde ao lado de vocês, com vocês, num momento de briga de vocês, esta tarde, é a última em que eu participo como Secretário, ainda, de Educação da cidade de São Paulo. Segunda-feira eu me despeço da Secretaria de Educação e deixo de ser teu colega, mas continuo teu amigo, teu companheiro brigão, teu aluno e teu professor (referência a Esther Grossi, Secretária de Educação da Prefeitura de Porto Alegre, presente no ato). Deixo a Secretaria de Educação de São Paulo e não podia haver coisa mais gostosa do que falar pela última vez como secretário de uma cidade grande como São Paulo a vocês. Essa seria a melhor maneira que eu teria de encerrar a minha atividade de Secretário, era falando fora de São Paulo, era falando ao Brasil (palmas).

A outra razão que agora vai ser a última sobre a qual eu direi algumas coisas de porque esta tarde é tão bonita para nós, é que esta tarde é o começo de algo que já começou. Começou até no momento mesmo das primeiras posições de lutas que vocês assumiram, mas



essa tarde marca o começo mais sistematizado de um novo processo ou de um desdobramento do primeiro, de um grande processo da luta, que é um processo político, que é um processo social e que é também um processo pedagógico. Não há briga política que não seja isso. Mas o começo mais sistemático a que me refiro que hoje se inicia, tem a ver exatamente com dois direitos fundamentais, entre outros, mas dois direitos fundamentais que poucos têm e pelos quais temos que brigar. O direito a conhecer, a conhecer o que já se conhece, e o direito a conhecer o que ainda não se conhece.

Esses dois direitos do domínio da cultura, do domínio do saber, que se imbricam necessariamente no direito de comer, no direito de saber, no direito de dormir, no direito de sonhar, no direito de chorar, e que já que eu falei deste último direito, o direito de chorar, eu diria, eu perguntaria a nós (referindo-se à mesa) e não só a vocês (público): quantos dias um camponês, um operário urbano tem, por exemplo, como direito seu para chorar a mulher que morreu? Quantos dias tem uma mulher camponesa ou urbana para chorar o companheiro que morreu? Possivelmente meio dia. Se chorar o dia

inteiro perde o emprego. Mas a classe dominante chora quanto tempo queira chorar. Seu luto é quase que em certo ponto divino, porque goza dele demais. Mas esses dois outros direitos a que me refiro cujo processo sistemático começa hoje, numa das suas dimensões, são o direito de conhecer melhor o que já se conhece e o direito de conhecer aquilo que ainda não se conhece. O que eu quero dizer com isso?

Em primeiro lugar, conhecer melhor o que já se conhece tem que ver com o que a gente chama de saber popular, sabedoria popular, ao lado do saber que a gente chama de saber erudito que a canção cantada aqui se referia com relação à caneta e à enxada. E foi dito aqui como uma verdade histórica que desde o começo estes dois saberes representados, pela caneta de um lado e a enxada de outro, foram divididos, separados pela burguesia. E esses dois saberes no fundo precisam completar-se. E não se contradizer antagonicamente e inconciliavelmente. Então saber o que já conhece significa também saber que a prática, por exemplo, de sofrer, a prática de caminhar, a prática de produzir, sobretudo a prática de produzir, a prática de refletir, de pensar, que está sempre associada à prática de fazer, essa prática em todos nós gera um certo saber, gera um certo conhecimento, uma certa sabedoria socialmente, quer dizer, essa prática é uma prática social, de que a gente

FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA

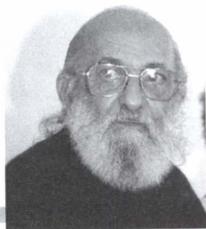
participa com a dimensão individual que cada um de nós tem.

O que há em mim que é estritamente Paulo Freire? Não existe outro cara no mundo que seria Paulo Freire, nem ninguém no mundo é você. Você é singular. No mundo não há outra menina igual a você Susan (referência a uma menina que estava sentada à sua frente). O que tu tens de ti mesma, mais profundo de ti não basta para te explicar. Não é suficiente. Porque tu te explicas como eu, socialmente, culturalmente, historicamente, quer dizer, no fundo nós somos feitos e perfeitos na prática social. Mas nós temos algo de peculiar a dar a esta opção social. Quando eu digo que um dos direitos do povo é saber melhor o que já sabe, eu quero me referir ao fato de que todos os que estamos aqui, sabemos alguma coisa.

Eu disse num desses livros que escrevi que ninguém sabe tudo, nem que ninguém ignora tudo. Todo mundo sabe alguma coisa e todo mundo ignora alguma coisa. O direito de saber melhor o que já se sabe significa ultrapassar os níveis de conhecimento que tenho hoje sobre o mundo. Por exemplo: hoje é possível que olhando o céu eu diga, é possível não, hoje olho o céu e digo o sol nasce a leste. Amanhã eu posso descobrir que esse verbo nascer não tem rigor nesta frase, porque o sol na verdade não nasce nem se põe. Esse saber que me faz dizer que o sol nasce e o sol se põe é um

saber que a gente chama o saber do senso comum, do sentido comum. O saber do sentido comum é muito importante. Há certos acadêmicos que desprezam o saber popular, são reacionários, ou seja, ignorantes inocentes. O saber do sentido comum, esse que a gente diz, eu penso que isso é assim, esse saber que não tem rigorosidade, esse saber que toma meu corpo e meus sentidos sobre os quais eu não exerço uma certa vigilância, esse saber é importante, mas não é o suficiente. Então o povo tem o direito de ter o outro saber que vai corrigir este, mas que deve partir dele. Que deve partir para não ficar com ele. Tem que partir, porém, dele. É esse ir mais além desse primeiro saber que existe só pelo fato de que eu estou vivo e estando vivo eu trabalho, eu transformo o mundo, esse outro saber que eu tenho, e é um direito ter esse saber que eu ainda não tenho, e o saber que a ciência ainda pode nos dar.

O primeiro é o saber que a gente chama de saber prático sem o qual a gente não realiza as coisas. O outro saber é o saber que a gente chama de saber teórico sem o qual a gente também se perde. O povo tem o direito de saber a teoria da prática do povo. Quer dizer: a prática do povo é absolutamente funda-



mental, mas a prática não é a teoria dela mesma. É preciso que o povo domine porque tem esse direito, domine a prática, ou a teoria da prática, ou o saber teórico. Por que só os intelectuais têm esse direito? Por que só os intelectuais, os chamados intelectuais, quando o povo também é intelectual? Por que só os que trabalham aparentemente apenas com a cabeça, com a mente e não com as mãos? Por que só os primeiros têm o direito à linguagem difícil, têm o direito à teoria e o povo não?

Eu acho que uma séria transformação revolucionária da sociedade terá, se ela for realmente democrática, se ela for radical, se ela for às raízes, ela terá que oferecer ao povo, ela terá que democratizar o saber. Ela terá que aprofundar o saber nos grupos populares. E hoje aqui, nesta tarde, o início, mesmo que seja um início que continua o trabalho de alfabetização, tem que vir marcado por isto.

O que vocês estão ajudando a fazer ou estarão ajudando a fazer possibilitando aos companheiros que ainda não lêem a palavra, mas já lêem o mundo, quer dizer, já têm um certo saber pouco rigoroso do mundo, da sua realidade; o que vocês estão agora começando a possibilitar é que lendo a palavra,

aprendendo a ler a palavra, a escrever a palavra lida, os adultos jovens, os adultos e os jovens companheiros possam reler a leitura anterior do mundo, quer dizer, possam refazer sua compreensão de saber mais ou menos ingênuo ou do sendo comum, por uma sabedoria política mais lúcida, mais rigorosa, mais clara com relação à vida mesma e com relação à transformação. Quer dizer, é preciso que ao aprender a ler e a escrever a palavra, a releitura da leitura anterior do mundo ultrapasse a força dos próprios *slogans*.

Por exemplo: agora aqui vamos ver nos gritos de ordem de vocês que continuam a ser importantes: *educar pra liberdade, justiça e igualdade!* E este outro: *MST, agora é pra valer!* Exato, MST agora é pra valer. Vamos pegar esse exemplo. MST agora é pra valer. O que significa isso? É uma pura coincidência de palavras? É uma rima? MST agora é pra valer, é um som puro? O que é isso? O que é que isto significa na história da gente? O que é que isto significa na briga da gente? O que é que significa *agora é pra valer*? Se eu digo agora é pra valer, é porque houve tempo que não era pra valer? E o que significa *pra valer*? O que é que significa esse discurso?

Olha meus amigos e minhas amigas, por isso a alfabetização é algo muito sério, não só sério, mas profundo, político, muito mais do que um puro exercício lingüístico do comando da linguagem. E precisa-

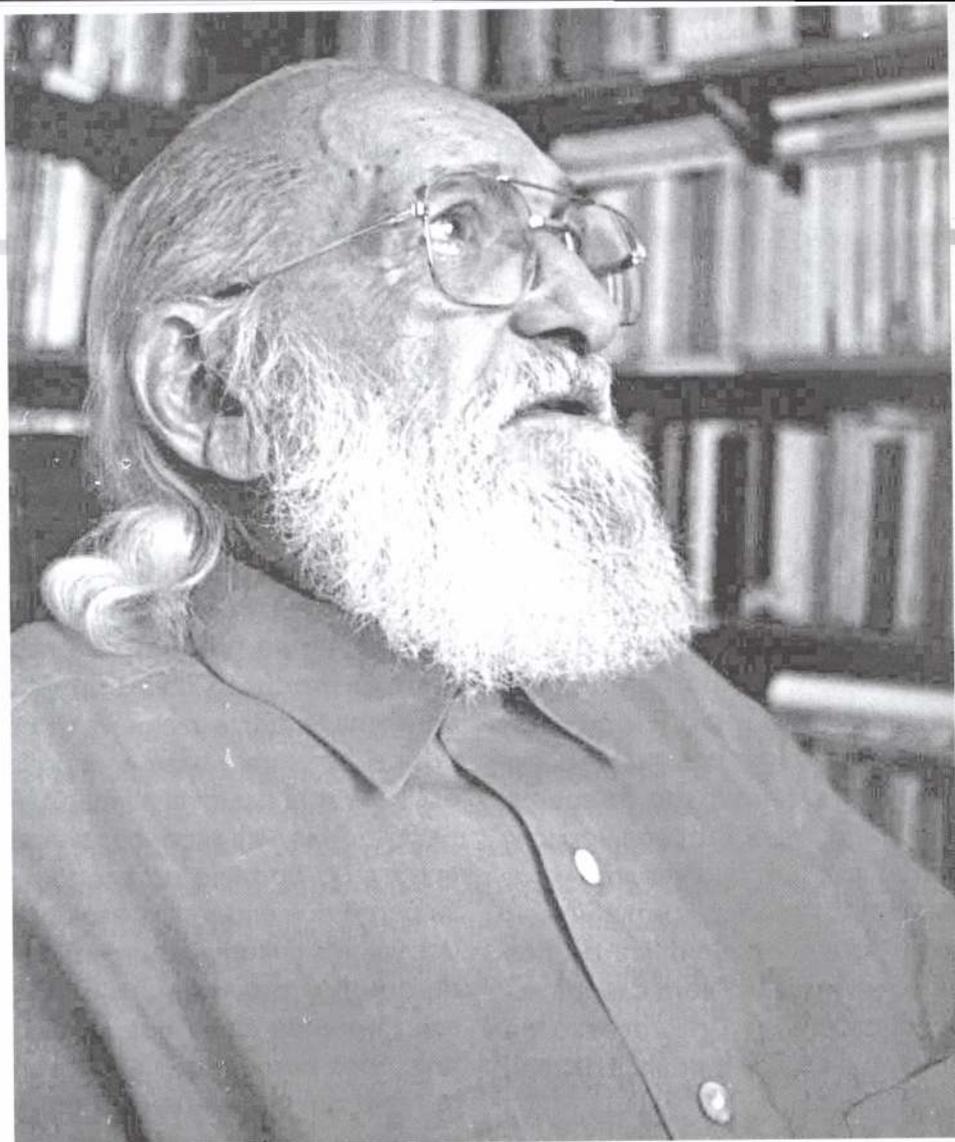
FALA DE PAULO FREIRE AOS SEM TERRA

mente porque é comando de linguagem é mais do que fonemas, é mais do que sons. É história mesmo. É vida. É desvelamento da ideologia que está contida na própria linguagem, no próprio discurso. Então não bastam os gritos. Temos que nos aprofundar na compreensão dos gritos de guerra, os gritos de luta. É preciso que eu saiba porque digo que agora é pra valer! E esse revelar dos discursos, por sua vez, expressa um determinado momento concreto, do real. Tem que ver com consciência, tem que ver com o conhecimento teórico, tem que ver com a formação científica de nós todos. Tem que ver com a teoria associada à prática do processo de compreensão e de mudança do real, do concreto.

Não é possível a nós separar, e é preciso que cada vez mais lutemos com toda a força que tenhamos contra qualquer tentativa de separação das duas experiências criadoras, a da prática de um lado e da teoria do outro. Nem a prática sozinha, nem a teoria sozinha. A prática sozinha sem a teoria termina por não se saber a si mesma. Termina por provocar a perda dos endereços dos que praticam. A teoria sozinha sem a incursão até o concreto, se perde numa coisa que a gente chama de blá, blá, blá... É preciso que juntemos as duas coisas constantemente. Não há prática sem teoria e não há teoria que não se submeta ao ajuizamento da prática.

É preciso que a gente viva assim, aqui também, uma experiência como esta de vocês, deste assentamento, tem que ser e a cada dia virar mais um centro de formação de cultura, um centro de produção do saber, não apenas produção econômica (palmas). Porque também não poderia ser só produção de saber nem só produção do econômico; com uma tentativa exclusiva de produzir saber sem a base econômica, esse saber já nasceria alienado. Fenerceria. Mas se a produção se mete apenas no domínio do econômico se perde dos endereços espirituais, dos valores culturais e humanizantes de que nós precisamos. Aqui, e é este o grande apelo que eu faço a nós todos porque eu me sinto agora tanto quanto vocês também um membro deste assentamento. É um apelo que eu vos faço, que este assentamento se fortaleça como produtor de cultura, como produtor de liberdade, como produtor de democracia, como produtor de saber.

*O meu grande abraço a vocês
e o abraço da Nita também.*



Ensinar – aprender. Leitura do mundo – leitura da palavra

Esta carta foi retirada do livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar* (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38), onde Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao

engajamento nesta mesma luta. Este livro foi escrito durante dois meses do ano de 1993, pouco tempo depois de sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo.

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige

CARTA AOS PROFESSORES

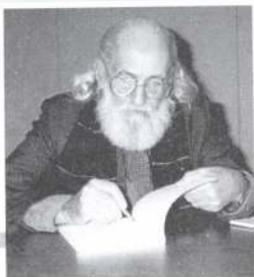
a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um *burocrata da mente*, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade - razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às *adivinhações* dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade - o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O

ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tomem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Partamos da experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente *estudar*. Obviamente, minha intenção não é escrever prescrições que devam ser rigorosamente seguidas, o que significará uma chocante contradição com tudo o que falei até agora. Pelo contrário, o que me in-



teressa aqui, de acordo com o espírito mesmo deste livro, é desafiar seus leitores e leitoras em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo em que há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também.

Não gostaria, assim, sequer, dar a impressão de estar deixando absolutamente clara a questão do *estudar*, do *ler*, do *observar*, do *reconhecer* as relações entre os objetos para conhecê-los. Estarei tentando clarear alguns dos pontos que merecem atenção nossa na compreensão crítica desses processos.

Começemos por *estudar*, que envolvendo o *ensinar* do ensinante, envolve também, de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje ou, de outro lado, aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de sua escolarização.

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que – fazer crítico, criador, recriador, não importa que

eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela *escola* ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros.

Assim, ao nível de uma posição crítica, a que não dicotomiza o saber do senso comum do outro saber, mais sistemático, de maior exatidão, mas busca uma síntese dos contrários, o ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto.

Se, na verdade, estou estudando e estou lendo seriamente, não posso ultrapassar uma página se não consegui, com relativa clareza, ganhar sua significação. Minha saída não está em memorizar porções de períodos lendo mecanicamente duas, três, quatro vezes pedaços do texto fechando os olhos e tentando repeti-las como se sua fixação puramente maquinal me desse o conhecimento de que preciso.

Ler é uma operação intelligen-

te, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar, buscar, criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação.

E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escrita é o de como nos darmos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática a que me venho referindo como "leitura da leitura anterior do mundo", entendendo-se aqui como "leitura do mundo" a "leitura" que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazen-

do-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível.

Certa vez, uma alfabetizanda nordestina discutia, em seu círculo de cultura, uma codificação¹ que representava um homem que, trabalhando o barro, criava com as mãos, um jarro. Discutia-se, através da "leitura" de uma série de codificações que, no fundo, são representações da realidade concreta, o que é cul-

¹ Sobre codificação, leitura do mundo-leitura da palavra-senso comum-conhecimento exato, aprender, ensinar, ver:

Freire, Paulo: *Educação como prática da liberdade – Educação e mudança – Ação cultural para a liberdade – Pedagogia do oprimido – Pedagogia da esperança – Paz e Terra.*

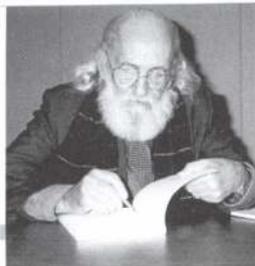
Freire e Sérgio Guimarães: *Sobre educação – Paz e Terra.*

Freire e Ira Shor: *Medo e ousadia, o cotidiano do educador – Paz e Terra.*

Freire e Donaldo Macedo: *Alfabetização, Leitura do Mundo e Leitura da palavra – Paz e Terra.*

Freire, Paulo: *A importância do ato de ler – Cortez.*

Freire e Márcio Campos: *Leitura do mundo – Leitura da palavra – Courier de L'UNESCO, fevereiro, 1991.*



tura. O conceito de cultura já havia sido apreendido pelo grupo através do esforço da *compreensão* que caracteriza a leitura do mundo e/ou da *palavra*. Na sua experiência anterior, cuja memória ela guardava no seu corpo, sua *compreensão* do processo em que o homem, trabalhando o barro, criava o jarro, compreensão gestada sensorialmente, lhe dizia que fazer o jarro era uma forma de trabalho com que, concretamente, se sustentava. Assim como o jarro era apenas o objeto, produto do trabalho que, vendido, viabilizava sua vida e a de sua família.

Agora, ultrapassando a experiência sensorial, indo mais além dela, dava um passo fundamental: alcançava a capacidade de *generalizar* que caracteriza a "experiência escolar". Criar o jarro com o trabalho transformador sobre o barro não era apenas a forma de sobreviver, mas também de fazer *cultura*, de fazer *arte*. Foi por isso que, relendo sua leitura anterior do mundo e dos que fazeres no mundo, aquela alfabetizanda nordestina disse segura e orgulhosa: "Faço cultura. Faço isto".

Noutra ocasião presenciei experiência semelhante do ponto de vista da inteligência do comportamento das pessoas. Já me referi a este fato em outro trabalho mas não faz

mal que o retome agora. Me achava na Ilha de São Tomé, na África Ocidental, no *Golfo da Guiné*. Participava com educadores e educadoras nacionais, do primeiro curso de formação para alfabetizadores.

Havia sido escolhido pela equipe nacional um pequeno povoado, Porto Mont, região de pesca, para ser o centro das atividades de formação. Havia sugerido que a formação dos educadores e educadoras se fizesse não seguindo certos métodos tradicionais que separam prática de teoria. Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a prática fixando-se só na *teoria*. Pelo contrário, minha intenção era que, desde o começo do curso, vivêssemos a relação contraditória entre prática e teoria, que será objeto de análise de uma de minhas cartas.

Recusava, por isso mesmo, uma forma de trabalho em que fossem reservados os primeiros momentos do curso para exposições ditas teóricas sobre matéria fundamental da formação dos futuros educadores e educadoras. Momento para discursos de algumas pessoas, as consideradas mais capazes para falar aos outros.

Minha convicção era outra. Pensava numa forma de trabalho em que, numa única manhã, se falasse de al-

CARTA AOS PROFESSORES

guns conceitos-chave – codificação, decodificação, por exemplo – como se estivéssemos num tempo de *apresentações*, sem, contudo, nem de longe imaginar que as *apresentações* de certos conceitos fossem já suficientes para o domínio da compreensão em torno deles. A discussão crítica sobre a prática em que se engajariam é que o faria.

Assim, a idéia básica, aceita e posta em prática, é que os jovens que se preparariam para a tarefa de educadoras e educadores populares deveriam coordenar a discussão em tomo de codificações num círculo de cultura com 25 participantes. Os participantes do círculo de cultura estavam cientes de que se tratava de um trabalho de afirmação de educadores. Discutiu-se com eles antes sua tarefa política de nos ajudar no esforço de formação, sabendo que iam trabalhar com jovens em pleno processo de sua formação. Sabiam que eles, assim como os jovens a serem formados, jamais tinham feito o que iam fazer. A única diferença que os marcava é que os participantes liam apenas o mundo enquanto os jovens a serem formados para a tarefa de educadores liam já a palavra também. Jamais, contudo, haviam discutido uma codificação assim como jamais haviam tido a mais mínima experiência alfabetizando alguém.

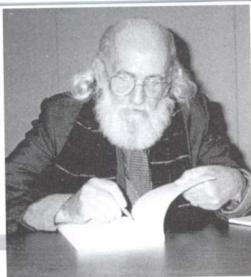
Em cada tarde do curso com duas horas de trabalho com os 25 participantes, quatro candidatos assumiam a direção dos debates. Os

responsáveis pelo curso assistiam em silêncio, sem interferir, fazendo suas notas. No dia seguinte, no seminário de avaliação e formação, de quatro horas, se discutiam os equívocos, os erros e os acertos dos candidatos, na presença do grupo inteiro, desocultando-se com eles a teoria que se achava na sua prática.

Difícilmente se repetiam os erros e os equívocos que haviam sido cometidos e analisados. A teoria emergia *molhada* da prática vivida.

Foi exatamente numa das tardes de formação que, durante a discussão de uma codificação que retratava Porto Mont, com suas casinhas alinhadas à margem da praia, em frente ao mar, com um pescador que deixava seu barco com um peixe na mão, que dois dos participantes, como se houvessem combinado, se levantaram, andaram até a janela da escola em que estávamos e olhando Porto Mont lá longe, disseram, de frente novamente para a codificação que representava o povoado: “É. Porto Mont é assim e não sabíamos”.

Até então, sua “leitura” do lugar, de seu mundo particular, uma “leitura” feita demasiado próxima do “texto”, que era o contexto do povoado, não lhes havia permitido *ver* Porto Mont como ele era. Havia uma certa “opacidade” que



cobria e encobria Porto Mont. A experiência que estavam fazendo de "tomar distância" do objeto, no caso, da *codificação* de Porto Mont, lhes possibilitava uma nova leitura mais fiel ao "texto", quer dizer, ao *contexto* de Porto Mont. A "tomada de distância" que a "leitura" da codificação lhes possibilitou os *aproximou* mais de Porto Mont como "texto" sendo lido. Esta nova leitura refez a leitura anterior, daí que hajam dito: "É. Porto Mont é assim e não sabíamos." *Imersos* na realidade de seu pequeno mundo, não eram capazes de vê-la. "Tomando distância" dela, *emergiram* e, assim, a viram como até então jamais a tinham visto.

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

Por isso também é que *ensinar* não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar

a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto.

A forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo está, de um lado, na não negação da linguagem simples, "desarmada", ingênua, na sua não desvalorização por constituir-se de conceitos criados na cotidianidade, no mundo da experiência sensorial; de outro, na *recusa* ao que se chama de "linguagem difícil", impossível, porque desenvolvendo-se em tomo de conceitos abstratos. Pelo contrário, a forma crítica de compreender e de realizar a leitura do texto e a do contexto não exclui nenhuma das duas formas de linguagem ou de sintaxe. Reconhece, todavia, que o escritor que usa a linguagem científica, acadêmica, ao dever procurar tomar-se acessível, menos fechado, mais claro, menos difícil, mais simples, não pode ser simplista.

Ninguém que lê, que estuda, tem o direito de abandonar a leitura de um texto como difícil porque não entendeu o que significa, por exemplo, a palavra *epistemologia*.

Assim como um pedreiro não pode prescindir de um conjunto de instrumentos de trabalho, sem os quais não levanta as paredes da casa que está sendo construída, assim também o leitor estudioso precisa de instrumentos fundamentais sem os quais não pode ler ou escrever com eficácia. Dicionários², entre eles

CARTA AOS PROFESSORES

o etimológico, o de regimes de verbos, o de regimes de substantivos e adjetivos, o filosófico, o de sinônimos e de antônimos, enciclopédias. A leitura comparativa de texto, de outro autor que trate o mesmo tema cuja linguagem seja menos complexa.

Usar esses instrumentos de trabalho não é, como às vezes se pensa, uma perda de tempo. O tempo que eu uso quando leio ou escrevo ou escrevo e leio, na consulta de dicionários e enciclopédias, na leitura de capítulos, ou trechos de livros que podem me ajudar na análise mais crítica de um tema – é tempo fundamental de meu trabalho, de meu ofício gostoso de ler ou de escrever.

Enquanto leitores, não temos o direito de esperar, muito menos de exigir, que os escritores façam sua tarefa, a de escrever, e quase a nossa, a de compreender o escrito, explicando a cada passo, no texto ou numa nota ao pé da página, o que quiseram dizer com isto ou aquilo. Seu dever, com escritores, é escrever, simples, escrever *leve*, é facilitar e não dificultar a compreensão do leitor, mas não dar a ele as coisas feitas e prontas.

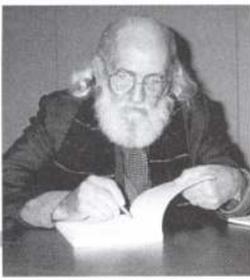
A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, *ler*, *estudar*, é um

trabalho paciente, desafiador, persistente.

Não é tarefa para gente demasiado apressada ou pouco humilde que, em lugar de assumir suas deficiências, as transfere para o autor ou autora do livro, considerado como impossível de ser estudado.

É preciso deixar claro, também, que há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles níveis é demasiado grande, quando um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da *compreensão* é inútil. Não está havendo, neste caso, uma consonância entre o indispensável tratamento dos temas pelo autor do livro e a capacidade de apreensão por parte do leitor da linguagem necessária àquele tratamento. Por isso mesmo é que estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pre-

²Ver Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido* – Paz e Terra, 1992.



tendendo tudo de uma vez, luta para *fazer a vez* de conhecer.

A questão do uso necessário de instrumentos indispensáveis à nossa leitura e a nosso trabalho de escrever levanta o problema do poder aquisitivo do estudante e das professoras e professores em face dos custos elevados para obter dicionários básicos da língua, dicionários filosóficos etc. Poder consultar todo esse material é um direito que têm alunos e professoras a que corresponde o dever das escolas de fazer-lhes possível a consulta, equipando ou criando suas bibliotecas, com horários realistas de estudo. Reivindicar esse material é um direito e um dever de professores e estudantes.

Gostaria de voltar a algo a que fiz referência anteriormente: a relação entre ler e escrever, entendidos como processos que não podem separar-se. Como processos que se devem organizar de tal modo que *ler* e *escrever* sejam percebidos como necessários para algo, como sendo alguma coisa de que a criança, como salientou Vygotsky³, necessita e nós também.

Em primeiro lugar, a oralidade precede a grafia mas a traz em si desde o primeiro momento em que os seres humanos se tornaram socialmente capazes de ir exprimindo-

se através de símbolos que diziam algo de seus sonhos, de seus medos, de sua experiência social, de suas esperanças, de suas práticas

Quando aprendemos a *ler*, fazemos sobre a escrita de alguém que antes aprendeu a ler e a escrever. Ao aprender a ler, nos preparamos para imediatamente escrever a fala que socialmente construímos

Nas culturas letradas, sem ler sem escrever, não se pode estudar buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto.

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar *ler* de *escrever*, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita, tomando esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre como estudantes e professores. "Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. Não sei *escrever*", é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que

³Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of sociohistorical Psychology – Edited by Luis C. Moll Cambridge University Press – First paper back edition – 1992

CARTA AOS PROFESSORES

estudar e do que é ensinar.

É preciso que o nosso corpo, que socialmente vai se tornando atuante, consciente, falante, leitor e "escritor" se aproprie criticamente de sua forma de vir sendo que faz parte de sua natureza histórica e socialmente constituindo-se. Quer dizer, é necessário que não apenas nos demos conta de como estamos sendo, mas nos assumamos plenamente com estes "seres programados, mas para aprender", de que nos fala François Jacob⁴. É necessário, então, que aprendamos a aprender, vale dizer, que entre outras coisas, demos à linguagem oral e escrita, a seu uso, a importância que lhe vem sendo cientificamente reconhecida.

Aos que estudamos, aos que ensinamos e, por isso, estudamos também, se nos impõe, ao lado da necessária leitura de textos, a redação de notas, de fichas de leitura, a redação de pequenos textos sobre as leituras que fazemos. A leitura de bons escritores, de bons romancistas, de bons poetas, dos cientistas, dos filósofos que não temem trabalhar sua linguagem a procura da boniteza, da simplicidade e da clareza.⁵

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivel-

mente um número bastante menor de pór graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever.

Se estudar, para nós, não fosse quase sempre *um fardo*, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação.

Este é um esforço que deve começar na pré-escola, intensificar-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

A leitura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre outros, assim como a leitura de especialistas que tratam não propriamente da alfabetização mas do processo de leitura como Marisa Lajolo e Ezequiel T. da Silva é de indiscutível importância.

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e

⁴François Jacob – Nous sommes programmés mais pour apprendre. Le Courrier de L'UNESCO – Paris -fevereiro, 1991.

⁵Ver Freire, Paulo – *Pedagogia da esperança* – Paz e Terra, 1992.

na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guardá-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica.

Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar.

Ao deixar claro que o uso da linguagem escrita, portanto o da leitura, está em relação com o desenvol-

vimento das condições materiais da sociedade, estou sublimando que minha posição não é *idealista*.

Recusando qualquer interpretação *mecanicista* da *História*, recuso igualmente a *idealista*. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todopoderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas.⁶

O que não é correto, porém, é esperar que as transformações materiais se processem para que depois comecemos a encarar corretamente o problema da leitura e da escrita.

A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo.

⁶Ver a este propósito: Freire, Paulo – *Pedagogia da esperança* – Paz e Terra, 1992.



“É difícil lutar em favor da natureza, da ética universal do ser humano, como eu a chamo. Só que a história não se faz ao lado de sua vida, nem da minha. Às vezes nem em 100 anos, só em 200. Eu me vejo muito e faço questão de trabalhar numa dimensão histórica em que me perco como indivíduo... A dimensão histórica do meu, do nosso devir, é fundamental para nós. Não é fácil fazer isso”

Paulo Freire, em entrevista do dia 16 de abril de 1997



“Se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que o mantém.”

PAULO FREIRE

Este texto é uma transcrição do depoimento de Paulo Freire que foi gravado em vídeo para os educadores e as educadoras do MST em novembro de 1996.

Uma de minhas preocupações enquanto educador, portanto, enquanto político, tem sido o problema da Reforma Agrária no Brasil, quer dizer, a questão, e até o que eu poderia dizer algumas das considerações que eu venho fazendo silenciosamente, por

que na verdade, até eu não escrevi detalhadamente sobre a questão, algumas das considerações, eu acho que são de natureza universal, por exemplo, se a gente se põe diante da Reforma Agrária, enquanto abstração, até se a gente se perguntar, em torno de que, ou de outra forma, o que é que implica, o que é que pode estar implícito na Reforma Agrária, na ação da Reforma Agrária, na prática da Reforma Agrária.

Eu tenho a impressão que, se a gente fizer um arrolamento de diferentes campos que participarão necessariamente do projeto da Reforma Agrária, de uma prática da Reforma Agrária; a gente tem, por exemplo, a questão do alimento, quer dizer, a gente tem o problema alimentar que vai ser tocado diretamente pela Reforma Agrária; a gente tem a questão da saúde que não pode ser separado de um processo de transformação da realidade concreta e de transformações de relações sociais que passam a dar-se dentro do projeto da Reforma Agrária em ação. A gente não pode se distanciar, ou esquecer a questão da saúde. A saúde é um dos problemas que um projeto de Reforma Agrária tem necessariamente que enfrentar, quer dizer, a melhoria da saúde, dos níveis da saúde. Mas obviamente em outra dimensão fundamental, que é a maior rentabilidade do trabalho agrícola, quer dizer, quando a gente faz uma reforma agrária, tem que se preocupar, com o aumento, por exemplo, da produção dentro

DEPOIMENTOS AO MST

das áreas. O ideal, aliás, é sem sacrificar a experiência da mão-de-obra, o direito que a pessoa tem de trabalhar, é modernizando o instrumental que a gente alcança o mundo concreto, é aumentar a produção, diminuindo até a área de uso da plantação, por exemplo: este problema que envolve necessariamente a questão do processo produtivo, portanto, ao mesmo tempo agrícola, é também econômico, é um outro dado que não se pode esconder, negar num projeto desses.

Por isto mesmo há uma outra questão indiscutível no processo produtivo da Reforma Agrária, que é a preocupação com a geografia física da área que você vai atuar com a Reforma Agrária, e a geografia humana que existe aí dentro, e a geografia econômica... É claro que esta é uma dimensão mais sofisticada, mas que a Reforma Agrária, um dia vai chegar nela também. Mas você não pode tocar em geografia sem tocar em história, quer dizer, a geografia se prolonga na história; indiscutivelmente não tem nenhuma geografia que não seja simultaneamente cultura e história, toda a análise geográfica, necessariamente se despeja num veio cultural, num veio histórico.

Ora, a educação, a prática educativa, se acha no centro destas preocupações, quer dizer, a prática educativa viabiliza os conhecimentos em torno destas preocupações, quer dizer, a prática educativa tem

que estar vinculada à questão da produção, tem que estar vinculada à questão da cultura, tem que estar vinculada à história. No fundo o processo de Reforma Agrária inaugura uma nova história dos homens e das mulheres. Inaugura uma nova cultura, a cultura que nasce de um processo de transformação do mundo, e por isto mesmo, ela implica em transformações sociais.

A cultura como agente das transformações, também quer dizer a superação, por exemplo, de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que um camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção, excluído do processo de produção. Quando ele se reincorpora ao processo de produção, evidentemente ele ganha uma posição social, histórica e cultural que ele não tinha. Ele termina a partir das transformações que ele vê realizando-se socialmente na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma, então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura; então, da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença na história, não mais

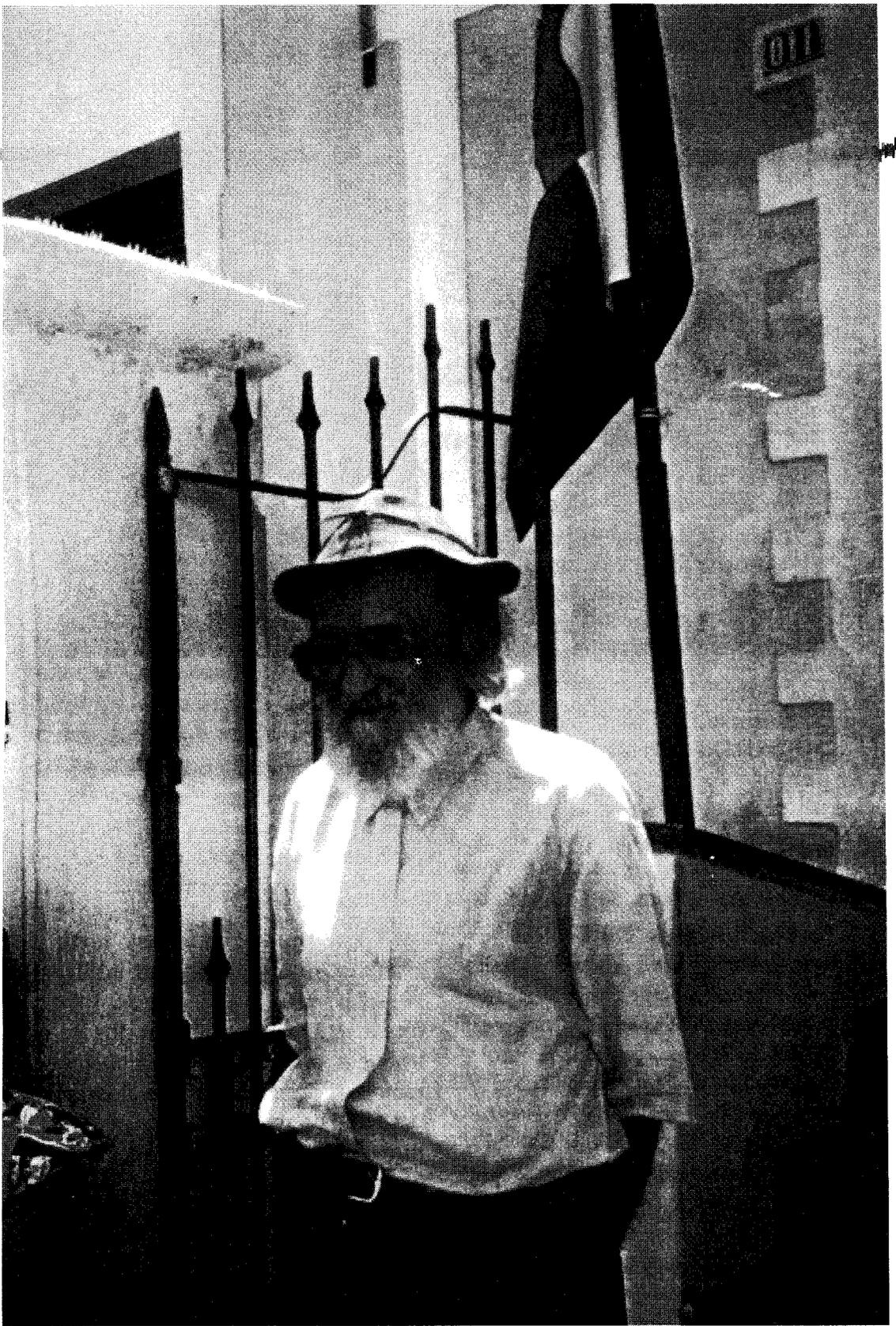
como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Ora, isto tudo são tarefas educativas e políticas. Então, trabalhar no sentido de ajudar os homens e mulheres do Brasil a exercer o direito de estar de pé, no chão, cavando e retificando o chão, fazendo com que o chão produza melhor, é um direito e um dever nosso. E a educação, é uma das portas, ou é umas das chaves para abrir estas portas. Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês Sem Terra, de um assentamento enorme no Rio Grande do Sul, aonde eu fui: *Um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele, mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o arame da nossa ignorância, e então ali eu percebi,*

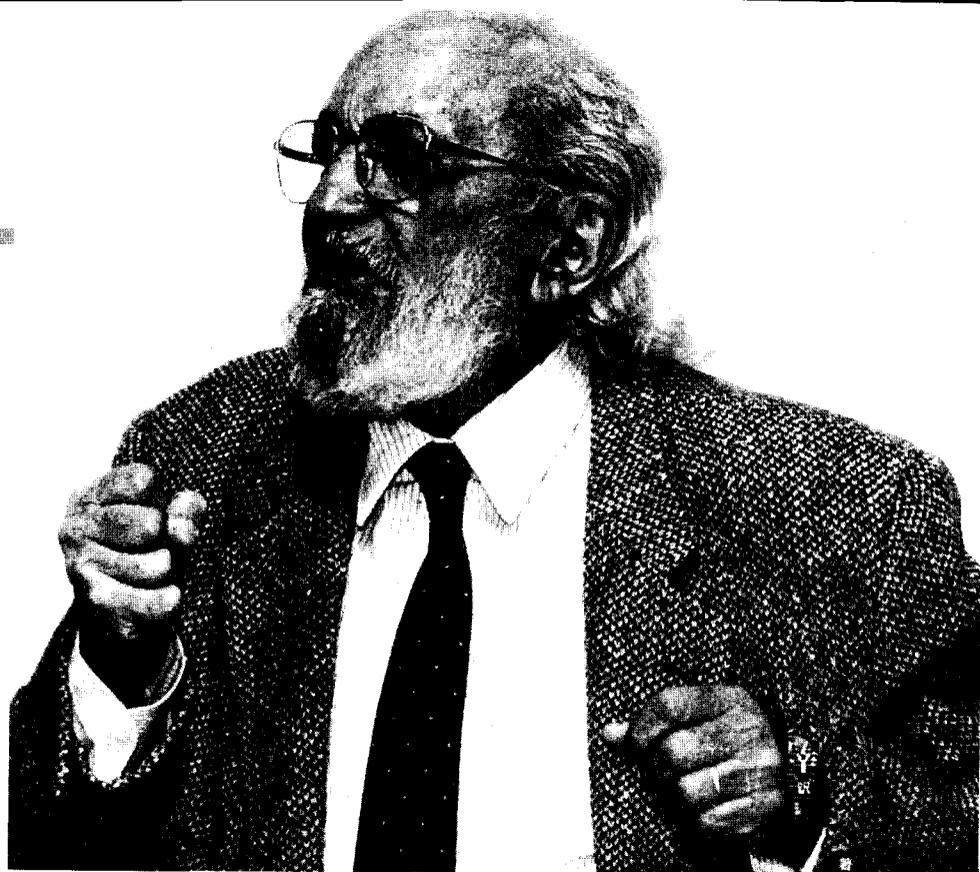
melhor ainda naquele dia, que quanto mais ignorante, quanto mais inocente diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sabido, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo.

Então eu acho que isto não é uma tarefa só política, que não é só ideológica, e que sendo política e ideológica é, sobretudo, pedagógica. Não há Reforma Agrária sem isto...

E eu vou mandar um recado, para os jovens professores e professoras, que é exatamente o seguinte: *Vivam por mim, já que eu não posso viver a alegria de trabalhar com crianças e adultos, que com sua luta e com sua esperança estão conseguindo ser eles mesmos e elas mesmas.*



PAULO FREIRE
VIVE



Segunda carta do direito e do dever de mudar o mundo

Esta carta compõe um dos livros que foram editados depois da morte de Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e outros escritos* (Editora UNESP, p. 53-61), organizado por sua esposa Nita Freire. Esta carta foi concluída no dia 17 de abril de 1997, logo após Paulo ter acompanhado pela televisão a chegada da Marcha dos Sem Terra a Brasília: *"É isso, minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós... Esse país não pode continuar sendo o de*

poucos... Lutemos pela democratização desse país. Marchem, gente de nosso país...", dizia ele de pé diante das imagens e com voz emocionada, segundo o testemunho de Nita neste mesmo livro.

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros espectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.

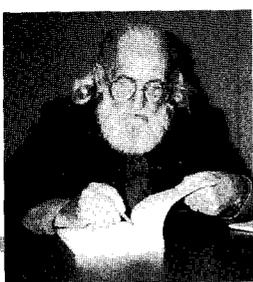
É certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, para fazê-lo menos injusto, mas a partir da realidade concreta a que "chegam" em sua geração. E não fundadas ou fundados em devanei-

os, falsos sonhos sem raízes, puras ilusões.

O que não é, porém, possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto. As puras ilusões são os sonhos falsos de quem, não importa que pleno ou plena e boas intenções, faz a proposta de quimeras que, por isso mesmo, não podem realizar-se. A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos. É que o momento de que uma geração faz parte, porque histórico, revela marcas antigas que envolvem compreensões da realidade, interesses de grupos, de classes, preconceitos, gestação de ideologias que se vêm perpetuando em contradição com aspectos mais modernos. Não há hoje, por *isso* mesmo, que não tenha "presenças" que, de há muito, perduram no clima cultural que caracteriza a atualidade concreta. Daí a natureza contraditória e

processual de toda realidade. Neste sentido é tão atual o ímpeto de rebeldia contra a agressiva injustiça que caracteriza a posse da terra entre nós, de maneira eloqüente encarnado pelo movimento dos trabalhadores sem-terra, quanto a reação indecorosa dos latifundistas, muito mais amparados, obviamente, por uma legislação a serviço preponderantemente de seus interesses, a qualquer reforma agrária, por mais tímida que seja. A luta pela reforma agrária representa o avanço necessário a que se opõe o atraso imobilizador do conservadorismo. Mas o que é preciso deixar claro é que o atraso imobilizador não é um estranho à realidade. Não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem. É neste sentido que se acham contraditoriamente presentes em nossa atualidade fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata, obstaculizando avanços da modernidade. São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança.

Precisamente porque a reação imobilizante faz parte da atualidade é que ela, de um lado, tem eficácia, de outro, pode ser contestada. A luta



ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar, como pai, como professor, como empregador, como empregado, como jornalista, como soldado, cientista, pesquisador ou artista, como mulher, mãe ou filha, pouco importa, o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter.

Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que se expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator *condicionante* um poder *determinante*, diante do qual nada se pode fazer.

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ci-

ência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível, não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. Reduzida à ação de viabilizar o já determinado, a política perde o sentido da luta pela concretização de sonhos diferentes. Esgota-se a eticidade de nossa presença no mundo. É neste sentido que, reconhecendo embora a indiscutível importância da forma como a sociedade organiza sua produção para entender como estamos sendo, não me é possível, pelo menos a mim, desconhecer ou minimizar a capacidade reflexiva, decisória, do ser humano. O fato mesmo de se ter ele tornado apto a reconhecer quão condicionado ou influenciado é pelas estruturas econômicas o fez também capaz de intervir na realidade condicionante. Quer dizer, saber-se condicionado e não fatalistamente submetido a este ou àquele destino abre o caminho à sua intervenção no mundo. O contrário da intervenção é a adequação, a acomodação ou a pura adaptação à realidade que não é assim contestada. É neste sentido que entre nós, mulheres e homens, a *adaptação* é um momento apenas do processo de *intervenção* no mundo. É nisso que se funda a diferença primordial entre *condicionamento* e *determinação*. Só é possível, inclusive, falar em ética se há escolha que advém da capacidade de comparar se há responsabilidade assumida.

por estas mesmas razões que nego a *desproblematização do futuro* a que sempre faço referência e que implica sua inexorabilidade. A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da história, o futuro é já sabido. A luta por um futuro já conhecido *a priori* prescinde de esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de que, é uma ruptura com a natureza humana, social e historicamente constituindo-se.

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.

Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer em face de sua força intocável, para os segundos não apenas é possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis.

Se as estruturas econômicas, na verdade, me dominam de maneira tão senhorial, se, moldando meu pensar, me fazem objeto dócil de sua força, como explicar a luta política, mas, sobretudo, como fazê-la e em nome de quê? Para mim, em nome da ética, obviamente não da ética do mercado mas da ética universal do

ser humano,¹ para mim, em nome da necessária transformação da sociedade de que decorra a superação das injustiças desumanizantes. E tudo isso porque, condicionado pelas estruturas econômicas, não sou, porém, por elas determinado. Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. Nem a subjetividade faz, *totalmente*, a objetividade nem esta perfila, inapelavelmente, a subjetividade. Para mim, não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida em sua dialética relação com a objetividade. Não há subjetividade na hipertrofia que a torna como fazedora da objetividade nem tampouco na minimização que a entende como puro reflexo da objetividade. É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, *inacabados*, se tomaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da *determinação*, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como obje-

¹ Ver Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa, op. cit.



tos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. Não há, por isso mesmo, como falar-se em subjetividade nas compreensões objetivistas mecanicistas nem tampouco nas subjetivistas da história. Só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética relação com a objetividade. É percebendo e vivendo a história como possibilidade que experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher, de decidir, de romper. E é assim que mulheres e homens eticizam o mundo, podendo, por outro lado, tomar-se transgressores da própria ética.

A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história, de direita ou de esquerda, e sim

na sua inteligência como tempo e possibilidade, necessariamente subvertam a importância da educação.

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto por estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade devida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de fato dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tende a ser recusada, por quem tem, maior ou menor permanência de *status quo*, a defesa de seus interesses. Ou por quem, atrelado aos interesses dos poderosos, a eles serve. Mas, porque, reconhecendo os limites da educação,

CARTA PEDAGÓGICA

mal e informal, reconheço também a sua força, assim como porque constato a possibilidade que têm os seres humanos de assumir tarefas históricas, que volto a escrever sobre certos compromissos e deveres que não podemos deixar de contrair se nossa opção é progressista. O dever, por exemplo, de, em nenhuma circunstância, aceitar ou estimular posturas fatalistas. O dever de recusar, por isso mesmo, afirmações como: "é uma pena que haja tanta gente com fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo". "O desemprego é uma fatalidade do fim do século." "Galho que nasce torto, torto se conserva." O nosso testemunho, pelo contrário, se somos progressistas, se sonhamos com uma sociedade menos agressiva, menos injusta, menos violenta, mais humana, deve ser o de quem, dizendo *não* a qualquer possibilidade em face dos fatos, defende a capacidade do ser humano de avaliar, de comparar, de escolher, de decidir e, finalmente, de intervir no mundo.

As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos. As crianças precisam ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo. Se as liberdades não se constituem entregues a si mesmas, mas na assunção ética

de necessários limites, a assunção ética desses limites não se faz sem riscos a serem corridos por elas e pela autoridade ou autoridades com que dialeticamente se relacionam.

Recentemente participei de perto da frustração bem, "tratada" de uma avó, minha mulher, que passara vários dias cuidando de sua alegria, a de ter consigo, em casa, Marina, a neta bem-amada. Na véspera do dia esperado, a avó foi cientificada por seu filho que sua neta já não viria. Programara com amigas da vizinhança uma reunião para a criação de um clube de diversões e esportes.

Programando, a neta está aprendendo a programar e a avó não se sentiu negada ou mal querida porque a decisão da neta, com que está aprendendo a decidir, não correspondia a seu desejo.

Seria uma lástima se a avó, fazendo "beicinho", expressasse um desconforto indevido em face da decisão legítima de sua neta ou que seu pai, revelando insatisfação, tentasse, autoritariamente, impor à filha que fizesse o que não queria. Isto não significa, por outro lado, que, no aprendizado de sua autonomia, a criança em geral, a neta, no caso, não aprenda também que é preciso, às vezes, sem nenhum desres-

peito à sua autonomia, atender à expectativa do outro. Mais ainda, é necessário que a criança aprenda que a sua autonomia só se autentica no acatamento à autonomia dos outros.

A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios. É claro e imperioso, porém, que o meu testemunho antifatalista e que a minha defesa da intervenção no mundo jamais me tornem um voluntarista incoseqüente, que não leva em consideração a existência e a força dos condicionamentos. Recusar a determinação não significa negar os condicionamentos.

Em última análise, se progressista coerente, devo permanentemente testemunhar aos filhos, aos alunos, às filhas, aos amigos, a quem quer que seja a minha certeza de que os fatos sociais econômicos, históricos ou não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes de nossa ação sobre eles. Não somos apenas objetos de sua "vontade", a eles adaptando-nos, mas sujeitos históricos também, lutando por outra vontade

diferente: a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações.

O Movimento dos Sem Terra, tão ético e pedagógico quanto cheio de boniteza, não começou agora, nem há dez ou quinze, ou vinte anos. Suas raízes mais remotas se acham na rebeldia dos quilombos e, mais recentemente, na bravura de seus companheiros das Ligas Camponesas que há quarenta anos foram esmagados pelas mesmas forças retrógradas do imobilismo reacionário, colonial e perverso.

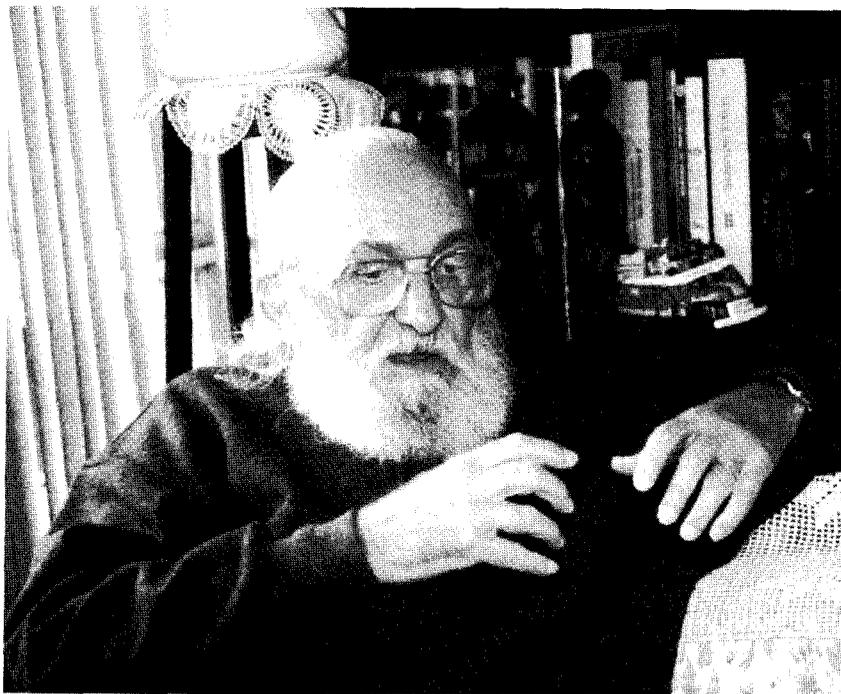
O importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como "façanha da liberdade". No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: "a realidade é assim mesmo, não adianta lutar". Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está.

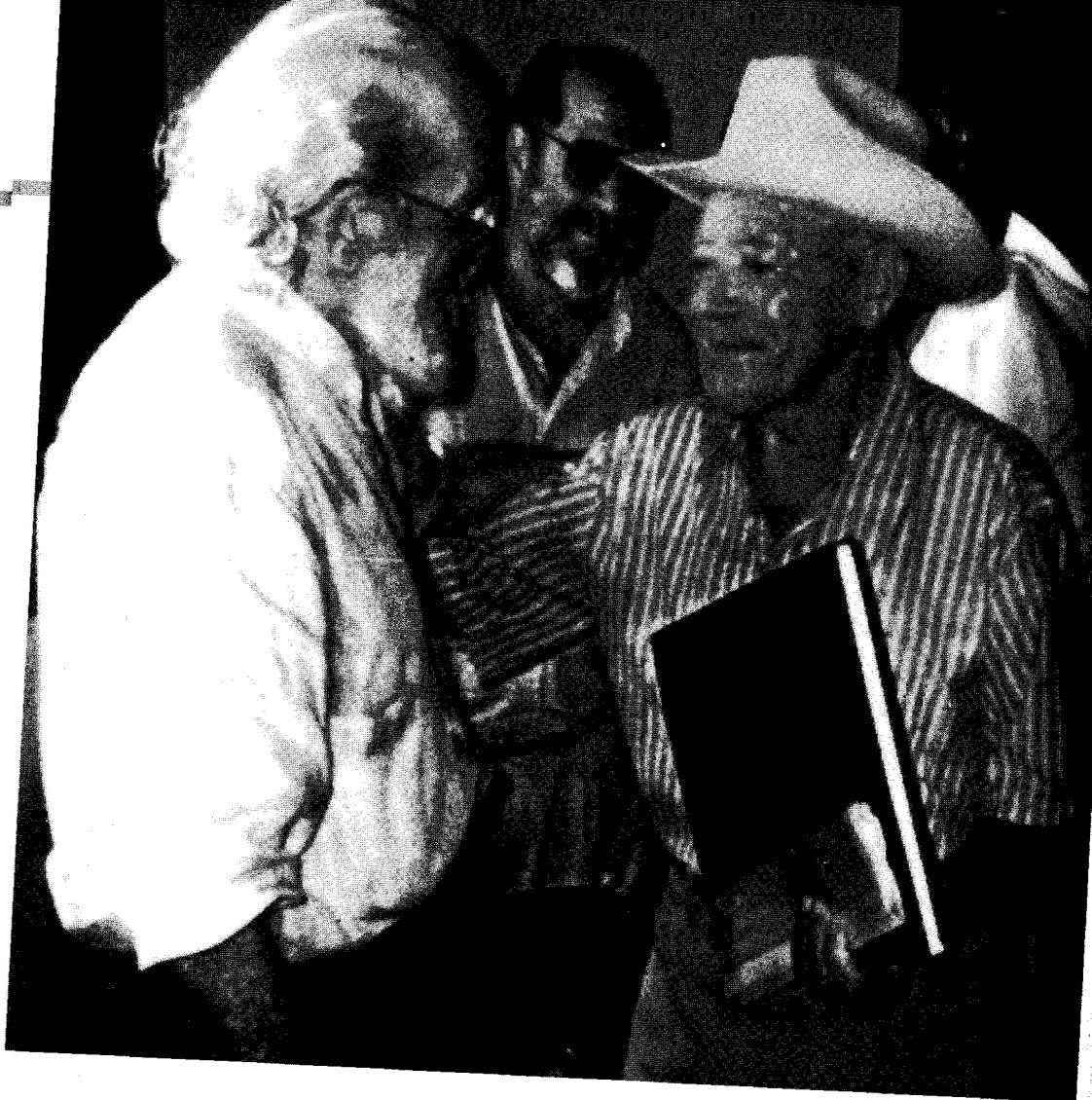
Se os sem terra tivessem acreditado na "morte da história", da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um "neobobismo" que nada

constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é "pouca conversa, menos política e só resultados", se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada.

A eles e elas, sem terra, a seu inconformismo, à sua determinação de ajudar a democratização deste país devemos mais do que às vezes

podemos pensar. E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem teto, dos sem escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.





Frei Betto

// Pedro viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se

uva é natureza ou cultura.

Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É criação. É natureza. Paulo Freire ensinou a Pedro que semear a uva é ação humana e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos e anos de evolução do Cosmo.

Colher a uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinou Paulo Freire. O trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam. Trabalho

PAULO FREIRE: A LEITURA DO MUNDO

que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou a sua pedagogia revolucionária com os operários do SESI de Pernambuco, Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-frias, que ganham pouco, e comercializam por atravessadores, que ganham melhor.

Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico o advogado ou o dentista, com todo seu estudo, não era capaz de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementavam na vida social.

Pedro viu a uva e Paulo mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto que Pedro extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa. Práxis – Teoria-Práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Pedro viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. O

mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na Terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Pedro vê a uva, a parreira, e todas as relações que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio. Deixa-nos uma obra inesquecível e um testemunho admirável de competência e coerência.

Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de Doutor Honoris Causa, da Universidade de Havana. Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar fui rezar com Nita, sua mulher, e os filhos, em torno de seu semblante tranqüilo: Paulo via Deus.

São Paulo, 03 de maio de 1997

Frei Betto é escritor, autor,
em parceria com Paulo Freire
de Essa escola chamada vida (Atica).

PAULO FREIRE
VIVE



Moacir Gadotti¹

O que o mais importante educador brasileiro deixa para as gerações futuras:

“Há dois legados duráveis que podemos transmitir a nossos filhos: um, raízes; outro, asas”, disse o jornalista americano Hodding Carter.

Faz alguns dias que Paulo Freire faleceu, vítima de um infarto. Convivi muito com ele nos últimos 23 anos. Dia 1º de maio, um dia antes de sua morte, estávamos discutindo vários projetos a serem desenvolvidos pelo Instituto Paulo Freire (IPF) que era, para ele, um espaço de discussão e busca de novas perspectivas educacionais. Havia projetado ministrar vários cursos. Faleceu no auge de sua produção intelectual, com um livro inacabado e muitos projetos.

Os leitores deste artigo, o primeiro que escrevo após a sua morte, devem compreender que é muito difícil para mim dizer alguma coisa sobre ele neste, momento. Es-

tu sob o impacto da sua morte. Não consegui ainda transformar a dor em saudades. Mesmo assim, vou tentar falar um pouco do seu legado.

O que um educador pode deixar como legado? Em primeiro lugar, pode deixar uma vida, uma biografia. E Paulo nos encantou, em vida, com a sua ternura, doçura, carisma, coerência, compromisso e seriedade. Suas palavras e ações foram de luta por um mundo “menos feio, malvado e desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixa um legado de indignação diante da injustiça. Diante dela, dizia que não podemos “adocicar” nossas palavras.

Além do testemunho de uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos, ele nos deixa uma imensa obra, estampada em muitas edições de livros, artigos e vídeos espalhados pelo mundo. Perguntaram-me, certa vez, por que a sua pedagogia teve tanto êxito. Respon-di que era porque a sua “pedagogia do diálogo” não humilhava o aluno. A pedagogia conservadora humilha o aluno e a pedagogia de Paulo Freire deu dignidade ao aluno, colocando o professor ao lado dele com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo - mas como um

52
PAULO FREIRE
VIVE

O LEGADO DE PAULO FREIRE

ser que também busca, como o aluno. Ele também é um aprendiz. Esse é o legado de Freire.

Paulo Freire não encarou a educação apenas como uma técnica embasada numa teoria do conhecimento, mas como um que fazer social, político e antropológico. Porque embasou a sua teoria e a sua prática numa antropologia é que ele construiu uma pedagogia profundamente ética. É preciso conscientizar, mas sem violentar a consciência do outro.

Na constituição de seu método pedagógico, Paulo Freire fundamentava-se nas ciências da educação, principalmente a psicologia e a sociologia; teve importância capital a metodologia das ciências sociais. A sua teoria da codificação e da decodificação das palavras e temas geradores (interdisciplinaridade), caminhou passo a passo com o desenvolvimento da chamada pesquisa participante.

O que chamou a atenção dos educadores e políticos na década de 60 era o fato de que o método Paulo Freire "acelerava" o processo de alfabetização de adultos. Paulo Freire não estava aplicando ao adulto o mesmo método de alfabetização aplicado às crianças. É verdade, outros já estavam pensando da mesma forma. Todavia, foi ele o primeiro a sistematizar e a experimentar um método inteiramente criado para a educação de adultos.

No desenvolvimento da sua teoria da educação, Paulo Freire con-

seguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 60, que pretendia, pelo menos na América Latina, que a escola fizesse tudo; de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 70, quando se dizia que a escola era puramente reprodutivista. Fazendo isso, superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis.

Várias gerações de educadores, antropólogos, cientistas sociais e políticos, profissionais das áreas de ciência exatas, naturais e biológicas foram influenciados por ele e ajudaram a construir uma pedagogia fundada na liberdade. O que ele escreveu faz parte da vida de uma geração que aprendeu a sonhar com um mundo de igualdade e justiça, lutou e está lutando por ele. Muitos deverão continuar sua obra mesmo sem ser "discípulos". Nada menos freireano do que a idéia de discípulo, de seguidor de idéias. Ele sempre nos desafiou a "reinventar" o mundo, criar vínculos, perseguir a verdade e não copiar idéias. Paulo Freire nos deixou raízes, asas e sonhos.

¹ Moacir Gadotti é professor da USP – diretor do Instituto Paulo Freire. Entre outras obras, escreveu "Convite à Leitura de Paulo Freire e Paulo Freire: uma Biografia".



Miguel Arroyo¹

A educação no Brasil está num momento muito rico porque os movimentos sociais estão vivos. A Educação Popular tem sido a expressão mais avançada do movimento de renovação pedagógica. Um movimento que começa no final da década de 50 se estende pela de 60 e se mantém na educação de jovens e adultos e nos movimentos sociais urbanos e rurais.

Há uma história de Educação

Popular. Não estamos começando do zero. Assim como temos uma herança de luta neste país, temos também uma herança cultural, uma verdadeira pedagogia de luta, transformação, libertação. A educação Popular se alimenta dessas lutas e desses movimentos de libertação. É sua expressão pedagógica. Quando educadores colocam como contribuir para a construção de um Projeto Popular para o Brasil, como

¹ Miguel Arroyo é professor aposentado da UFMG/ Faculdade de Educação; foi Secretário de Educação Adjunto do Governo Patrus Ananias em Belo Horizonte de 93 a 96, quando desenvolveu na Rede Municipal a proposta da Escola Plural; presta assessoria a projetos de educação aos governos populares; acompanha de perto o Setor de Educação do MST; tem muitos livros publicados. Assumiu em 1999 a Cátedra Paulo Freire na PUC/SP.

PAULO FREIRE E O PROJETO POPULAR PARA O BRASIL

interpretá-lo pedagogicamente, o melhor caminho pode ser aprender com o movimento de renovação pedagógica vivenciado pela Educação Popular nas últimas quatro décadas.

Paulo Freire é símbolo disso tudo. Faz parte desse movimento histórico-educativo. Toda a América Latina o considera um dos nomes mais importantes e renovadores na área de educação nos últimos 50 anos, cuja tarefa pedagógica tem a ver com o título deste encontro: "Formar para Transformar". Aí é possível entender Paulo Freire dentro deste contexto histórico. Possivelmente ele diria, captar, explorar pedagogicamente as dimensões formadoras que se dão em todo gesto de transformação.

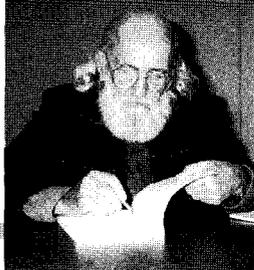
No período que vai dos fins de 50/pré-64, Paulo como pedagogo soube captar aquele momento de lutas pela libertação. Teve uma intuição da dimensão pedagógica daquele momento (isto é ser pedagogo). Ele sempre tinha muito a aprender, escutar, dialogar com os movimentos sociais. Redescobri-lo na prática atual é a única forma de não esquecer sua prática, seu pensamento. Paulo não gostava de ser lembrado como mito, mas como um educador concreto, histórico que entende a dinâmica educativa de seu tempo.

Se queremos ser educadores neste momento histórico brasileiro, precisamos aprender com Paulo a

captar a dimensão pedagógica de nosso tempo. Temos que aprender com as experiências concretas. Lembro-me que, pouco antes de morrer, Paulo Freire nos chamou para um seminário onde exporíamos a experiência da Escola Plural (Belo Horizonte), da Escola Cidadã (Porto Alegre) e as experiências que estavam sendo desenvolvidas em Brasília. Ele, sentado na primeira fila, anotava tudo. Paulo sempre achou que tinha muito a aprender; sempre respeitava o trabalho dos outros. Sempre chamava outros educadores para dialogar, nunca para dizer isto está certo, isto está errado. Mantinha-se atento ao movimento social, político, cultural.

Este pode ser um primeiro aprendizado para todos nós educadores comprometidos com um Projeto Popular para o Brasil. Seguir essa picada aberta, interpretar os processos educativos a partir dos movimentos sociais. Fazer nossa leitura e intervenção pedagógica a partir do que há de mais dinâmico, mais esperançador na produção de um futuro.

Pensando na tarefa que me foi dada, falar sobre "Paulo Freire e a Construção do Projeto Popular para o Brasil", organizei minha exposição em 9 pontos:



1. Paulo Freire não inventou um método

Educação para ele é muito mais que isto. Ele não inventou uma chave, um conjunto de técnicas, uma ferramenta, uma muleta para responder a questões do tipo: me ensina a fazer, como fazer, por onde começar, onde chegar? Seu pensamento não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa seguir ou não.

Paulo foi na contra mão do tecnicismo, do que vinha acontecendo na área de educação. Ele não admitia educação como método ou técnica neutra. Ele nega esta neutralidade. Para ele, educação é ato político.

2. Educação para Paulo Freire é uma conduta

Um conjunto de valores pedagógicos; um compromisso; uma postura. É isto que precisamos refletir, se queremos construir um Projeto Popular para o Brasil: que valores nortearão nossa prática pedagógica? Que valores estão em jogo no Projeto Popular?

Temos que construir uma nova cultura pedagógica que reinterprete o povo brasileiro. Na cultura política o povo sempre foi visto como

analfabeto, ignorante, bárbaro. A educação viria então para resolver estes "problemas". Esta cultura política dominante invadiu a cultura pedagógica. Educar o povo para controlar os bárbaros, os violentos, os incultos.

Uma prova concreta de que esta cultura ainda permanece foi uma reportagem que saiu a respeito da regulamentação da venda de armas. Propunha que estas só deveriam ser vendidas para pessoas instruídas, informadas que vão saber usá-las e não para o povo ignorante, bárbaro, perigoso. Esta é a idéia que está posta na nossa sociedade.

Paulo Freire sempre se contrapôs a esta cultura política e pedagógica; a esta idéia de educação do bárbaro para "conter" a violência. Educação para domá-los, domesticá-los. Isto não é educação, é adiestramento. Há projetos que ainda pensam assim: o povo carente é ignorante, sem cultura, sem educação, não tem valores, são bárbaros, são perigosos. O problema da miséria estaria em tornar o povo violento, por isso ela incomoda; não pelo que há de desumano na própria miséria, mas pelas suas consequências ameaçadoras. Isto já era pregado pelos pais do liberalismo: o povo precisa ser educado, caso contrário ele representa perigo. É a idéia de Estado tutelando o povo através da educação.

Paulo Freire se contrapõe a esta cultura elitista sobre o povo. Amar-

PAULO FREIRE E O PROJETO POPULAR PARA O BRASIL

gou anos no exílio porque ousava acreditar no saber, na cultura e nos valores do povo. Ele tinha uma visão positiva do povo e isto era e é subversivo, perigoso para a cultura política e pedagogia dominantes.

Por vezes até para nossa cultura progressista. Essa idéia tão arraigada nos contamina no campo progressista. Falamos em educar para a cidadania consciente. Pode nos guiar aí uma idéia de que o povo tem falsa consciência ou que ele é "lamentavelmente inconsciente". Esta pode ser uma forma "progressista" de se aproximar dessa cultura política pre-conceituosa. Justificamos nossos projetos da educação do povo porque achamos que as pessoas simples estão dominadas pela cultura ideológica dominante. Nossa função de esquerda ilustrada, iluminada, consciente seria então mostrar os caminhos para os ignorantes, para os incultos. Para os inconscientes e despolitizados.

Consciência, em Paulo Freire é algo muito mais totalizante. Não vem de fora. Está atrelada às práticas culturais e políticas vivenciadas na produção da existência. Nos movimentos de libertação, sobretudo. A obra de Paulo em que expressa com maior força sua visão dos processos educativos não tem por título pedagogia para educar os oprimidos, mas a Pedagogia do Oprimido. Este é o sujeito da pedagogia. A ação pedagógica é do oprimido. A postura e conduta, a sensibilidade

que Paulo espera e teve é captar esses tensos processos de produção da cultura e dos saberes populares.

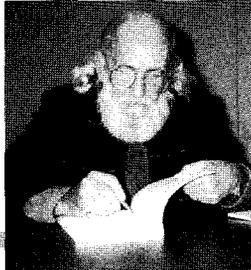
Nesta radicalidade pedagógica se contrapõe a visão negativista, inculta, ignorante, inconsciente do povo tão enraizada na política e na pedagogia.

3. Paulo Freire não tinha uma visão conteudista de educação

Crítica radicalmente a educação bancária, transmissiva. A idéia de transmissão de "conteúdos críticos" pode não ultrapassar a visão bancária de educação. Para ele educar não é aplicar conteúdos e lições às pessoas, como se fossem depósitos em conta bancária, onde se deposita trocados de conhecimentos alienantes ou críticos.

Podemos mudar os conteúdos e mantermos a mesma postura. Trocamos as mentiras da burguesia pelas nossas verdades, nossos "saberes revolucionários". É por isso que toda a educação bancária não suporta Paulo Freire, porque ela é símbolo e proprietária dos "conhecimentos historicamente acumulados". O povo é visto apenas como receptor, conta bancária.

Para Paulo Freire, educação é



outra coisa. Na medida em que parte de uma concepção oposta de povo, de um novo olhar, ele chega a outra concepção e prática de educação. Ele reinterpreta radicalmente o povo, e por isso mesmo, reinterpreta radicalmente a concepção de conhecimento e de educação. Por tudo isso Paulo Freire é considerado lá fora (do Brasil), o educador mais importante da segunda metade do século XX. Visita matrizes pedagógicas esquecidas e as repõe no pensamento educativo mais radical.

4. Educar é uma relação entre pessoas, sobretudo uma relação entre gerações

O educador tem que ser um adulto, um pedagogo. Paulo Freire é mais forte pelo que ele foi como ser humano do que pelo que ele disse ou escreveu. O importante era sua forma de relacionar-se com as pessoas, com os educandos, era o respeito pelo outro. Sua presença educava.

Ser educador era seu modo de ser (não apenas estar professor, ensinante). Sua figura recuperou essa dimensão permanente da prática educativa: ser um diálogo, um encontro de seres se humanizando. Aprendendo e trocando cultura, saberes, as artes do ser humano.

Nos encontros de educadores do MST de que participo encontro frases estimulantes de Paulo Freire. Entretanto o que mais se destaca é sua figura humana ao lado de outras figuras como Florestan Fernandes, Zumbi, Che Guevara... Figuras históricas que são educativas pelo que foram como gente, por sua relação com o povo e com os movimentos de libertação. Figuras que apontam posturas educativas que nos dizem: vão ao povo como gente, sejam vocês mesmos, estejam abertos ao diálogo, aprendam com o povo (este deve ser o "método" de construção do Projeto Popular para o Brasil). Não leve ao povo uma mensagem, seja essa mensagem.

Quais são as conseqüências deste pensamento e dessa postura educativa?

- O educador tem que crescer como sujeito (ninguém educa se não é educado, compromissando).

- A educação é uma empreitada coletiva; buscar caminhar junto com o povo;

- Reconhecer que o educando (mesmo a criança) é sujeito; tem saberes, cultura, valores (sem exaltação basista).

- Aprender a reconhecer, captar o saber popular; o que é diferente de mostrar caminhos; o desafio é buscar caminhos, alternativas, trilhas, projetos, juntos, de mãos dadas com o povo e não pegá-lo pela

PAULO FREIRE
VIVE

PAULO FREIRE E O PROJETO POPULAR PARA O BRASIL

mão e levá-lo pelos caminhos que nós escolhemos.

- Reconhecer o povo como sujeito; ele tem saberes, ele não é tábua rasa ou tábua cheia de besteiras colocadas pela ideologia dominante, pelos meios de comunicação, pela ideologia e cultura dominante. Apesar de tudo isso o povo pensa, tem seus valores e sua cultura. Há uma busca de sentido no povo. É o caminho para explorar pedagogicamente a construção de um Projeto Popular.

5. Como captar as redes sociais em que estes saberes são construídos e são reproduzidos?

Este é o desafio! Em qualquer comunidade, bairro há uma rede de trocas e há mestres. Há redes sociais através das quais estão fortemente amarrados valores, identidades.²

O povo não é tão desestruturado. Há um tecido social pedagógico-educativo, onde seres humanos se constroem, se destroem, constroem suas identidades, seus valores. Temos que entender os pontos de encontro destas redes, não para destruí-los, mas para reforçá-los, para construirmos o Projeto Popular como projeto coletivo, socialmente enraizado.

6. Paulo Freire não foi "professor" isolado

Ele sempre apostou no caráter coletivo do projeto educativo. O ser

humano não é como uma semente de mangueira que jogada ao solo, tendo sol e chuva, ainda que isolada, se transformará numa grande árvore. O ser humano só se educa em relação com outros seres humanos. Aprendemos as artes de ser humanos, a libertação, os valores no convívio, nas lutas coletivas. A Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Libertação refletem os aprendizados que Paulo fez aproximando-se, estando atento aos movimentos de libertação contra a opressão que se manifestavam com tanta radicalidade nas décadas de 50 e 60. Os educadores para Paulo foram esses coletivos, os movimentos sociais.

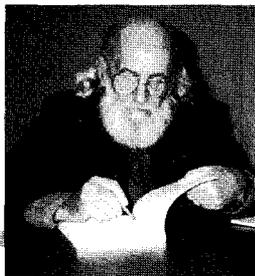
O que fazer então para que o Projeto Popular seja educativo?

- Troca de experiências (mostrar o que já se faz, o que já somos, as nossas lutas).

- Temos importantes sujeitos coletivos educativos (os movimentos sociais); temos que explorar suas potencialidades, torná-los cada vez mais pedagógicos³; o MST é um grande pedagogo (qual a sua peda-

²Ler "O Tecido da Rede", poema de Carlos Rodrigues Brandão.

³Ler o livro "Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra", da Roseli Caldart (Vozes, 2000).



gogia?) Aprender a pedagogia dos movimentos sociais. Do próprio Projeto Social.

- Temos que nos perguntar: qual é a pedagogia do movimento onde atuou? Ou somos meros franco-atiradores?!

- Não podemos perder a dimensão pedagógica do Partido (Gramsci), do sindicato, do movimento, sem o que não há capacidade de construir um projeto coletivo, tão pouco uma outra cultura, outra identidade popular.

7. Compreender o caráter ritual de todo projeto educativo

Educação e cultura têm que ser recuperadas como um vínculo estreito. "O ser humano aprende a ser humano, aprendendo os significados que outros humanos dão à vida, à terra, ao amor, à opressão e à libertação...".

Temos que partir do significado que a terra tem para quem nela trabalha (daí a importância dos rituais, dos símbolos, da mística). Isto explora o que há de mais forte no processo educativo, ou seja, a cultura popular.

Por que o MST incomoda tanto? É pelos gestos que ele faz. Isto é

pedagógico, revela os conteúdos (aprender o ABC na cartilha da liberdade). Paulo repetidamente afirma: educação como ação cultural. Recupera a centralidade libertadora da cultura popular. Repõe os estreitos vínculos entre educação e cultura. Saber mais da cultura da resistência, da libertação, que anima os movimentos sociais, as lutas populares.

8. Não esquecer a diversidade dos sujeitos

Os sujeitos não são iguais (trabalhadores camponeses, homens, mulheres, negros, índios, brancos, jovens, adultos). A sensibilidade para com as diversidades culturais, humanas, sociais, de grupo e raça, de idade, de vivências, de memória... é um traço marcante no pensamento e na postura pedagógica de Paulo Freire.

A centralidade que ele dá à cultura nos processos de formação leva a respeitar as diversidades culturais e de identidade. Sua sensibilidade para com os movimentos sociais o levou a captar as lutas pela diversidade. Na mesma fronteira onde se defendem direitos iguais, se luta pelo direito à diversidade. Há muitas lutas resultantes desta diversidade na história recente de nosso país. Paulo Freire é representante de uma época onde surgiram vários movimentos sociais que têm símbolos fortes, exemplos de luta por liberdade, emancipação. Lembrá-los sig-

PAULO FREIRE E O PROJETO POPULAR PARA O BRASIL

nifica recuperar algo fundamental; é fazer educação colada com grandes lutas, grandes ideais de igualdade e diversidade.

A Pedagogia do Oprimido é muito atual, trata da dramaticidade daquele e deste momento histórico; coloca o ser humano como centro na busca de seus direitos. Só tem sentido um projeto popular em cima da busca dos direitos humanos, da radicalidade dos valores socialistas, de emancipação humana, da igualdade e diversidade.

O projeto de Paulo Freire é um projeto dialogal com as grandes lutas, grandes questões humanas que influenciam as vivências cotidianas do povo.

Todo projeto educativo tem que estar enraizado no passado das lutas por direitos. Não estamos inventando agora a pedagogia popular. Nas músicas do MST há uma recuperação deste movimento educativo por liberdade, emancipação. Só se aprende o ABC na cartilha da liberdade. Isto é muito forte no pensamento de Paulo Freire: repõe a educação no que há de mais permanente, as lutas históricas pela emancipação humana.

9. Levar em conta a memória coletiva que se transmite por gerações.

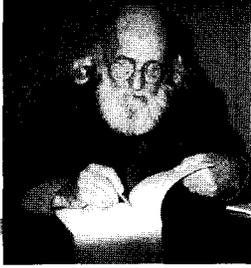
Perguntar-nos quem são os

mestres da memória no meio do povo? O povo não deixa de lembrar, para não deixar de ser. Para a pedagogia burguesa o passado não importa ("preparar para o futuro", é só isso que eles pensam). A pedagogia popular se enraíza no presente e na memória dos projetos de libertação. Os direitos que motivaram no passado, tantos movimentos sociais ainda não transformaram a realidade no presente. Estão na memória coletiva. Não podemos zerar a história e começar ignorando a memória coletiva. Não devemos dar a impressão de que antes de nós chegarmos tudo era negativo, sem uma história para contar e comemorar.

Temos que dar dimensão de continuidade histórica ao Projeto Popular.

Há muito mais positividade no povo brasileiro do que pensamos; por uma década falamos do projeto neoliberal. Falemos mais do Projeto Popular buscando no povo o que há de positivo em suas lutas. Há muita positividade no povo, a ser incorporado em um Projeto. Nos preocupamos mais em ver as negatividades da elite e esquecemos de ver as positivities dos movimentos sociais.

Enquanto as políticas educacio-



nais do MEC, por exemplo, distraem os professores dos problemas fundamentais, os Movimentos Sociais colocam a educação vinculada às grandes questões, às lutas populares.

O projeto pedagógico popular tem que descobrir o tecido social educativo, onde os movimentos aprendem uns com os outros. O povo tem projeto de futuro para si, para seus filhos. É preciso dialogar com ele, descobrir seus sonhos. Ele tem memória. Quem são os contadores dessa história? O povo comemora, celebra a memória coletiva.

Um Projeto Popular pode lembrar celebrar, comemorar e incorporar essa memória. Memória da realidade opressora marcada na pele. Memória também, das resistências e das conquistas. Essa é uma pedagogia para um Projeto Popular

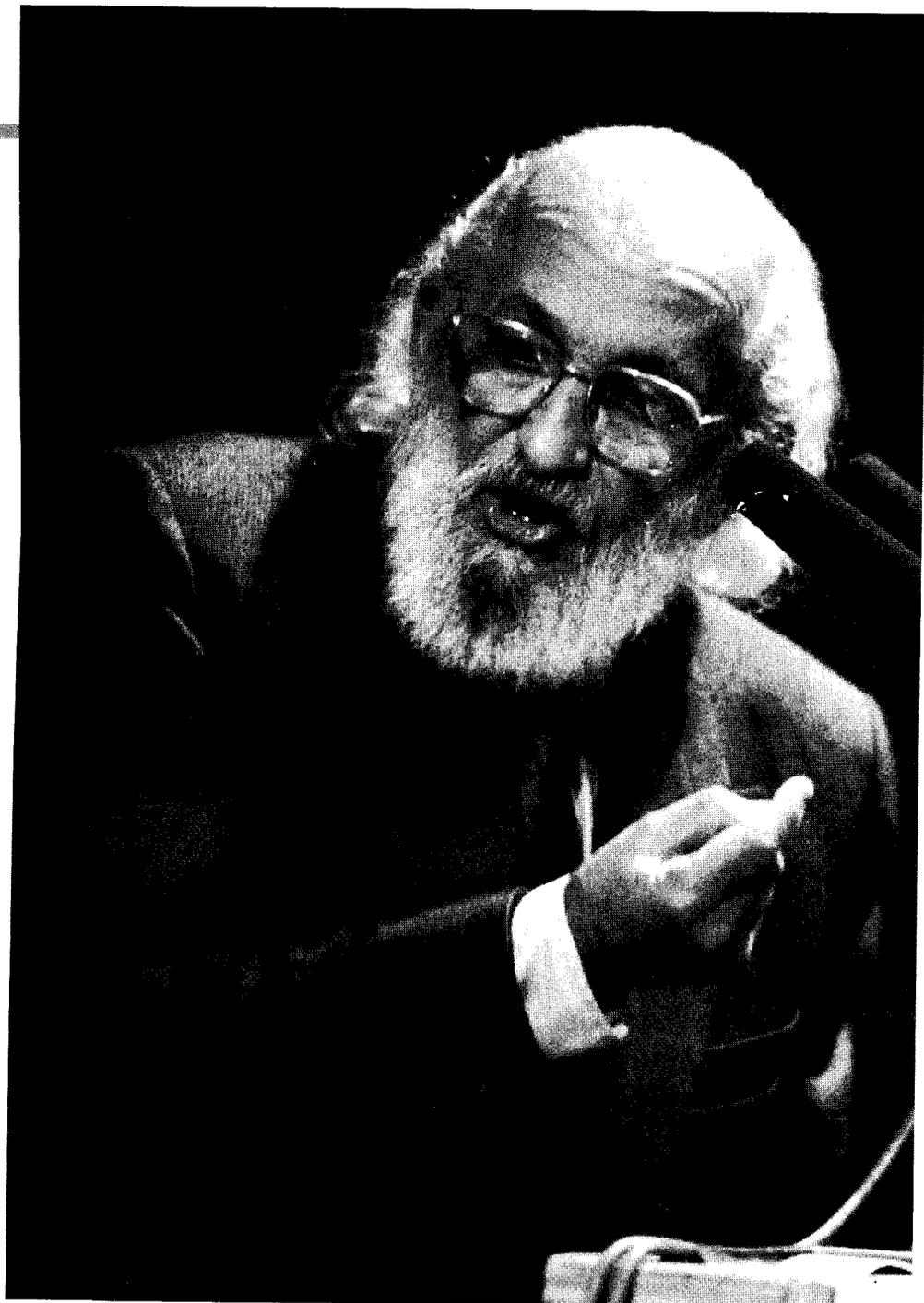
praticada por Paulo Freire e pela Educação Popular.

Buscando interpretar o pensamento e a prática educativa de Paulo Freire poderíamos sintetizar:

Todo projeto educativo tem que ser um projeto de humanização; isto implica reconhecer a desumanização, ainda que seja uma dolorosa constatação.

Juntar os cacos de humanidade de tantos milhões de brasileiros triturados pela injustiça, fome, provocadas pela brutalidade do capitalismo. Buscar a viabilização da sua humanização no contexto real, concreto, do Brasil. Este é o desafio pedagógico do Projeto Popular:

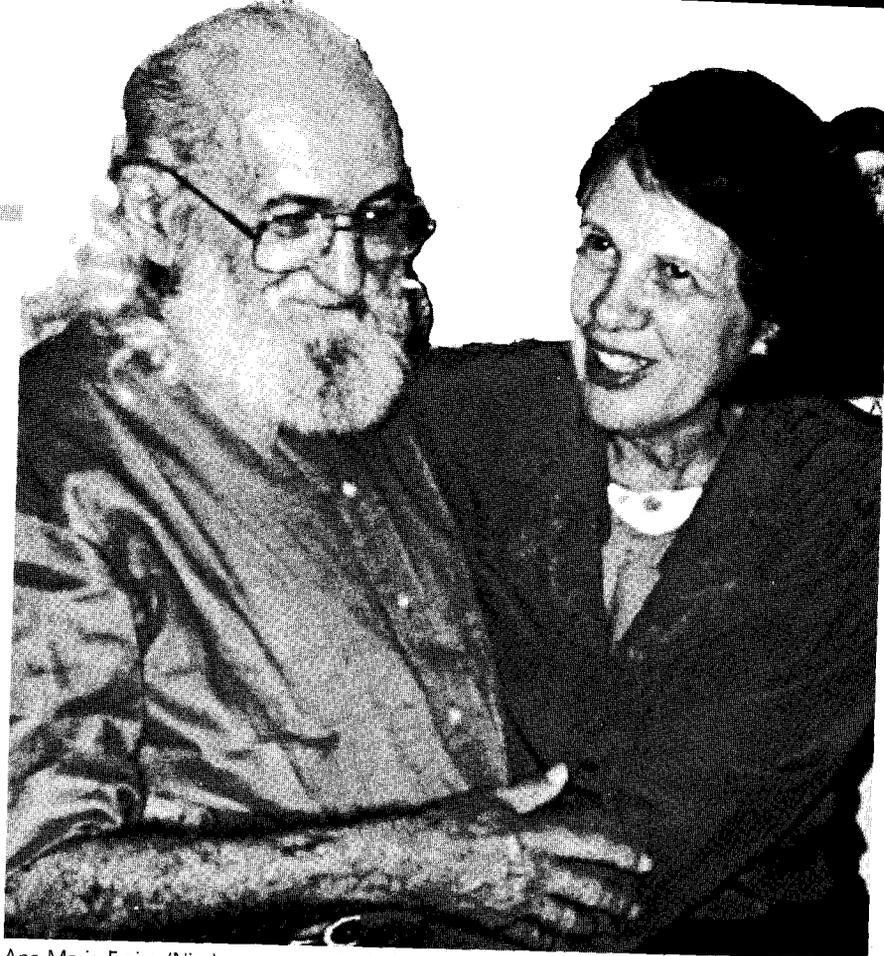
**RECUPERAR A HUMANIDADE
ROUBADA DO POVO.**



PAULO FREIRE

VIVE

63



Ana Maria Freire (Nita), esposa de Paulo Freire

Ana Maria Freire (Nita)

Meu querido Paulo,

Resolvi lhe escrever esta carta porque recebi hoje, aqui no meu apartamento, duas pessoas que me deixaram muito feliz. Você gostaria também de ter conversado com eles. Conversa amena, cheia de vida, sobre a VIDA. Do que você entende poder ser uma verdadeira VIDA, Paulo. Sobre a possibilidade de resgate da humanidade que temos em cada um de nós e que vem sendo negada histo-

ricamente à grande parte da nossa população. Negada secularmente, sobretudo, aos ditos "desvalidos", na verdade os desvalorizados socialmente que vêm sendo interditados de ter, de poder, de querer e de saber. Interditados, em suma, dos espaços privilegiados de nossa sociedade¹. O projeto em torno do qual falamos é, portanto, o do resgate da humanidade roubada, como você preferia dizer², desses e dessas aos quais você dedicou toda a sua vida adulta.

Foram companheiros do Setor

PAULO FREIRE
VIVE

¹Conferir em *Analfabetismo no Brasil*, de Ana Maria Araújo Freire.

²Conferir na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

CARTA A PAULO FREIRE

de Educação do MST que me visitaram. Eles vieram me falar, discutir comigo sobre o desejo dos educadores e educadoras do "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" de que você esteja cada vez mais junto deles todos e todas. Eu então lhes disse que entendia este momento como a continuidade do movimento que você fez desde a sua juventude indo aprender/ensinar *com* o povo, mudando apenas aparentemente de sentido, mas com o mesmo objetivo e entusiasmo, com o mesmo caminhar de busca esperançosa de construção de uma sociedade mais justa, portanto realmente democrática.

Todos do MST sabem que você ficou com eles e elas desde quando entendeu e sentiu e depois disse nos seus livros, com beleza e compromisso, que as condições que geram a opressão "não eram dadas pelo destino", ou por opção própria dos oprimidos ou por um "Deus que quer provar o nosso amor a ELE". Ficou com eles e elas desde quando esclareceu que as opressões e injustiças são geradas pelas possibilidades dos atos de homens e mulheres de "desgentificar"³ e desumanizar outros e outras, contraditoriamente desumanizando-se e desgentificando-se.

Os "Sem Terra" querem dizer a você dos sonhos deles. Das lutas deles. Das decepções e dos momentos de festividades e alegrias deles. Das dúvidas sobre suas

leituras de mundo e das dificuldades da leitura da palavra.⁴ Das suas tradições, crenças e mitos. Das suas conquistas, vitórias e satisfações.

E essa troca, Paulo, é possível e necessária de fazer-se mesmo sem a sua presença física entre nós porque você deixou um legado de honradez ética, de seriedade política e de crença na educação em toda a sua obra teórica e em seus trabalhos práticos. Estes e aquela registrados nas mais diferentes formas como estão, podem ser socializados – cumprindo-se, assim, um dos seus grandes desejos! – entre todos e todas que o queiram verdadeiramente como um Mestre⁵, como é o caso dos militantes do MST. Mestre não porque você nasceu um mestre, mas porque cultivou em si as virtudes para tornar-se um deles. Porque se fez Mestre por sua humildade e sabedoria; por sua capacidade de "adivinhar" o que os outros querem e desejam; e por sua per-

³Conferir na *Pedagogia da Indignação*, de Paulo Freire.

⁴ Conferir em *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo.

⁵ Julguei oportuno aproveitar o termo resgatado por Miguel Arroyo, um re-criador de Paulo Freire, em seu novo livro *Ofício de Mestre*.



Ana Maria Freire (Nita)

severança na luta pela democracia, não só por sua inteligência sensível e criatividade libertadora, ou porque soube ensinar a ler o mundo como poucos.

Hoje, Paulo, os e as do MST sentem e sabem com mais convicção e clareza que precisam de você. De suas idéias pedagógicas para empunharem as ferramentas de trabalho no plantio; de sua mansidão para os momentos mais duros da luta por terra; de sua coerência para não se equivocarem na decisão do que é certo fazer porque os engrandece como gente; de sua coragem para não cometerem injustiças; de sua lealdade para forjarem-se cidadãos; de sua tolerância para não se perderem nos caminhos fáceis e equivocados das violências; de sua generosidade e de sua dignidade de portar-se frente ao mundo para não se perderem nas palavras que não pronunciam tempos de esperança. Tempos de paz, de comunhão, de solidariedade.⁶

Eles querem você não só nas escolas aplicando o seu "Método de alfabetização"⁷, alfabetizando nossa gente criança, adulta ou adolescente que foi interdita desse direito, que foi roubada desse direito, mas você com eles e elas também nas horas que eles precisam ter for-

ça ética e clareza política para lutar contra as injustiças que se manifestam em todos os cantos de nosso país pelas dores causadas por esse e outros analfabetismos. Pela fome, doenças e prostituição; pela moradia insalubre, falta de trabalho e de terra para produzir riquezas; por saber menos do que gostariam e poderiam saber ou pelo vilipendia-mento de nossos bens materiais e culturais, construídos com nosso suor secular, pela irresponsabilidade de nossa elite dominante. Você com eles e elas para clarificar as opções dos caminhos autenticamente democráticos de superação dessas distorções desumanas e desumanizantes.

O MST quer, para concretizar estes sonhos, fazer realizar uma "Semana Nacional Paulo Freire", na 1ª semana de maio de 2001, justamente no ano em que você completaria seus 80 anos de vida, para que toda a gente Sem Terra saiba mais claramente como e porquê você esteve com eles e elas mesmo antes desse Movimento nascer. Esteve e está com eles e elas não só porque você é o pedagogo dos oprimidos do mundo, mas mais particularmente porque em seus últimos escritos e falas em vídeo, poucos dias antes

⁶Conferir na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.

⁷Conferência Educação com prática na liberdade.

CARTA A PAULO FREIRE

de sua partida, você dizia com energia e certeza que os verdadeiros militantes do "Movimento dos Trabalhadores Sem Terra" estavam sobretudo e enormemente contribuindo para construir um país melhor. Mais bonito, mais justo, verdadeiramente democrático.

Nesta "Semana", Paulo, você ouvirá a voz da alegria dos militantes "Sem Terrinha" e dos seus pais, mães, avós, avôs, irmãos e irmãs ao identificarem o que você pensou, sentiu e disse em seus textos com o que eles e elas pensam, sentem e querem fazer porque vão aprofundar o conhecimento que têm de suas idéias libertadoras e transformadoras. Vão estudar suas obras. Irão esmiuçar as suas palavras. Querem discutir os caminhos práticos para a libertação de todos os homens e mulheres de nosso país. Será uma semana inteirinha com milhares de crianças, jovens e adultos procurando entender mais corretamente o que se passa no presente deste país, à luz de nosso passado, para saberem o que fazer para que tenhamos todos no futuro dias melhores. Serão esses dias de maio, tenho certeza, de um verdadeiro, profundo e extenso *diálogo* entre você e eles todos e todas. Um momento dialógico por excelência.

Assim formados na dialogicidade de sua pedagogia transformadora e libertadora terão mais condições de debater com mais discernimento político, ético e peda-

gógico os atuais temas brasileiros e assim, obviamente, de como se portarem diante na vida social. Me antecipo em dizer que esses temas certamente serão: educação permanente e a construção de nossos autênticos valores pessoais necessários para a vida social; reforma agrária e a extinção da fome; justiça para os homens e mulheres do campo e a organização do Estado brasileiro; latifúndio e as manifestações culturais regionais como fator de identidade nacional; poluição/devastação ambiental e a produção da riqueza nacional; corrupção e as economias alternativas comunitárias; política neoliberal e globalização da economia e a falta de trabalho e de esperança no futuro; concentração de rendas e a violência; e outros problemas que forem se desdobrando a partir das discussões destes ou de outros temas-geradores⁸ que julgarem mais necessários ou ainda, dos que surgirão certamente do calor dos diálogos, em torno dessas coisas que se quer e se precisa saber com mais segurança e propriedade.

Os acampamentos e assentamentos do MST de todo o país se

⁸Conferir na *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire.



Ana Maria Freire (Nita)

transformarão, portanto, num enorme "Círculo de Cultura", diferente dos que você participou, Paulo, nos anos 50, princípio dos anos 60 e nos anos 90 com nossa gente brasileira. De 1964 a 1979 você viveu no exílio exatamente por causa desses debates conscientizadores nos Círculos, não foi? Todavia os continuou pelo mundo como um "peregrino do óbvio". Agora sem você, infelizmente, mas com sua presença ética, política e pedagógica, os Círculos de debates serão re-vivificados e re-vitalizados na militância dos "Sem Terra".

Como você pode ver, Paulo, a sua compreensão utópica de um mundo melhor está dinâmica e verdadeiramente aumentando de âmbito e de adeptos a cada dia apesar das desesperanças, que, tantas vezes, nos toma o coração e a mente. O humanismo mais autêntico, o que resgata a dignidade pessoal e a cidadania social, a VIDA em sua plenitude ética, política, econômica e cultural para todos e todas, enfim, está criando raízes nas terras brasi-

leiras *à sombra das mangueiras* dos sonhos que você plantou!

Continuo com muitas saudades suas. Sua presença está em mim, Paulo, entre outras formas, pelo meu empenho e esforço de contribuir para trabalhos, como este do MST, que o perpetuam intencionalmente como o Mestre do Brasil.

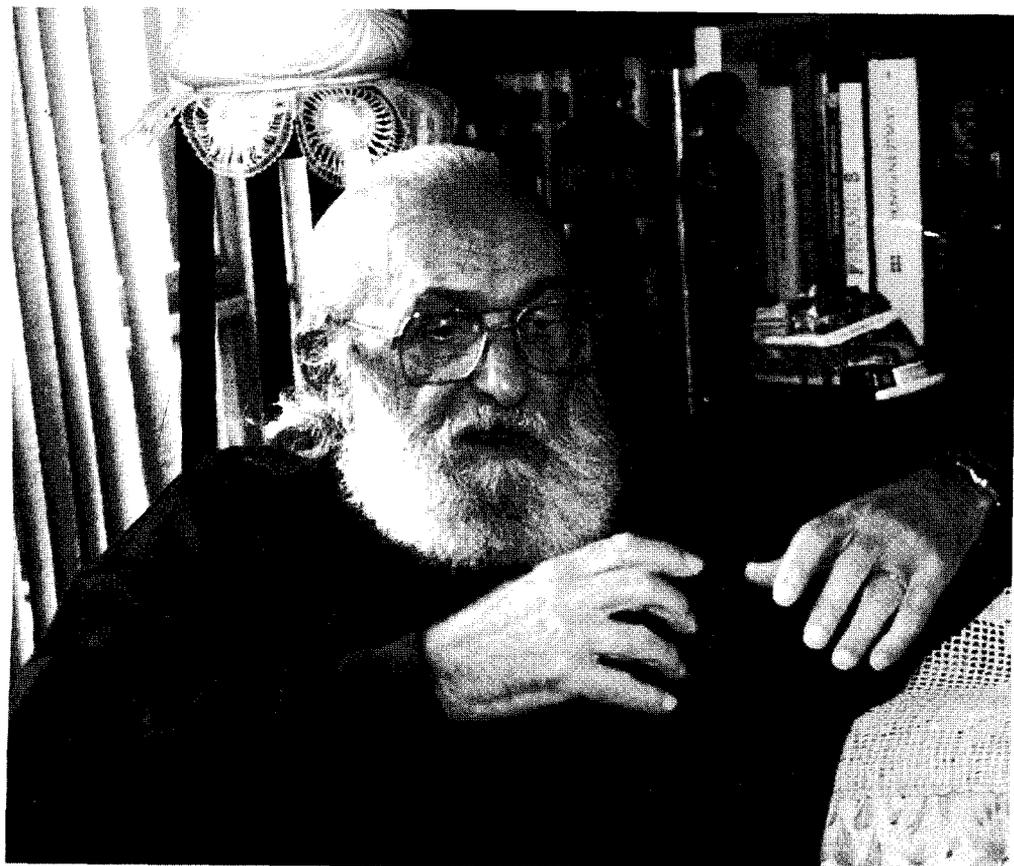
NITA

Ana Maria Araújo Freire

São Paulo, 12 de dezembro de 2000

Para o Caderno Paulo Freire: um Educador do Povo que vai subsidiar a "Semana Paulo Freire", agradecendo tanto os livros ofertados e produzidos lindamente pelos educadores e educadoras do MST, a partir do cotidiano que se viveu pelos militantes, como pela oportunidade de poder "comunicar" a Paulo a criação dessa Semana com seu nome. Por tudo isso, um feliz dia de minha vida. Nita.

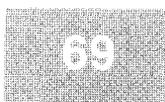
⁹Menção ao conteúdo e título do livro *À sombra desta mangueira*, de Paulo Freire.

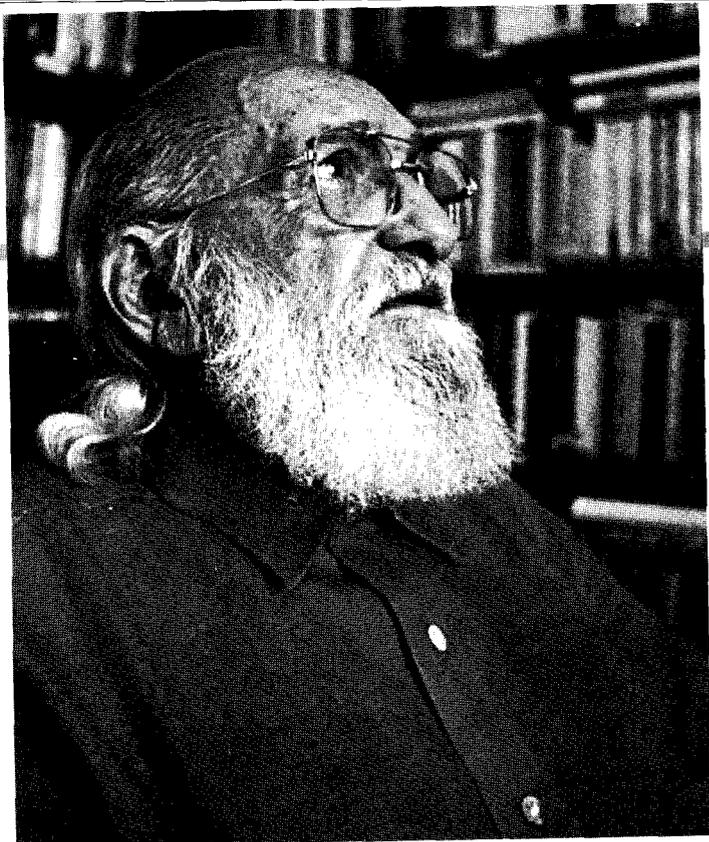


“Mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação.”

Paulo Freire

PAULO FREIRE
VIVE





Organização de Ana Maria (Nita) Freire

1. Educação como prática da liberdade. Introdução de Francisco Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

2. Pedagogia do oprimido. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

3. Extensão ou comunicação? Prefácio de Jacques Chonchol. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

4. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

5. Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

6. Educação e mudança. Prefácio de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

7. A importância do ato de ler e três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1982.

8. A Educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

9. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

10. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

11. Professora sim, Tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

12. Cartas a Cristina. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

13. À sombra desta Mangueira

OBRAS DE PAULO FREIRE

Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

14. Pedagogia de autonomia. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

15. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. Prefácio de Balduino A. Andreola. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Livros de Paulo Freire em parceria ou co-autoria:

1. Com Sérgio Guimarães. Sobre Educação. Vol. I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

2. Com Aldo Vannucchi e Wlademir Santos. Paulo Freire ao vivo. São Paulo: Loyola, 1983.

3. Sérgio Guimarães. Sobre Educação (diálogos) Vol. II Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1984.

4. Com Frei Betto e Ricardo Kotscho. Essa Escola chamada vida. São Paulo: Ática, 1985.

5. Com Antonio Faundez. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

6. Com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães. Pedagogia: diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

7. Com Ira Shor. Medo e Ousadia: o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

8. Com Sérgio Guimarães. Aprendendo com a própria história. Vol.I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

9. Com Adriano Nogueira. Que fazer: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

10. Com Donaldo Macedo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

11. Com Edson Passetti. Conversação libertária. São Paulo: Imaginário, 1998.

12. Com Sérgio Guimarães. Aprendendo com a própria história. Vol. II, Rio de Janeiro: Paz e Terra (no prelo).

13. Com Myles Horton. Nós fazemos o caminho, caminhando. Petrópolis: Vozes, 2000 (no prelo).

Capítulos de Paulo Freire em livros com outros autores:

1. Exílio e Identidade. CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

2. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Prínci-

pe. BRANDÃO, Carlos RODRIGUES (org.). In A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

3. *Criando métodos de pesquisas e alternativas: aprendendo a fazer melhor através da ação.* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). In *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

4. Educação: o sonho possível. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). In *O Educador: Vida e Morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

5. O sentido da avaliação na prática de base. In *A educação popular nas Comunidades Eclesiais de Base*. São Paulo: Paulinas, 1985.

6. O partido como educador-educando. DAMASCENO, Alberto e al.. In *Educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez, 1988

7. Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo D'ANTOLA, Arlete (org.) In *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.

8. The progressive teacher. FIGUEIREDO-COWEN, Maria e GASTALDO, Denise. Paulo Freire at the

Institute. London: Institute of Education University of London, 1995.

9. Educação e participação comunitária; CASTELLS, Manuel e al.. In *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1996.

10. A Response. Edited by Paulo Freire e al., *Mentoring the mentor*. New York: Peter Lang, 1997.

11. Depoimentos: Paulo Freire. GOLDFELD, Zélia. In *Encontros de Vidas*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

12. Depoimento: Paulo Freire. (Entrevista a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau). MAUEFLAMARION (coordenação editorial). *Rememória: Entrevistas sobre o Brasil do século XX*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1997.

13. Novos tempos, velhos problemas. SERBINO, Raquel Volpato (org.) *Formação de professores*. São Paulo: Editora Fundação UNESP, 1998.

14. Um diálogo com Paulo Freire (com Donald Macedo). MC LAREN, Peter (org.) In *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

Nova forma de aprendizado

Zé Pinto

Ninguém educa ninguém
Ninguém se educa sozinho
As pessoas se educam entre si
Descobrimo este novo caminho

Como pensa o MST
E o setor pensa a educação
Muito além do a, e, i, o, u
Ou um canudo de papel na mão

Professor tem que ser militante
Ensinar dentro da realidade
A importância da Reforma Agrária
É a aliança do campo e cidade

Discutindo as tarefas da escola
Ensinando como plano quer
Ir gerando sujeitos da história
Novo homem e nova mulher

Combatendo o individualismo
Se educando contra os opressores
Aprendendo viver coletivo
Construindo assim novos valores

