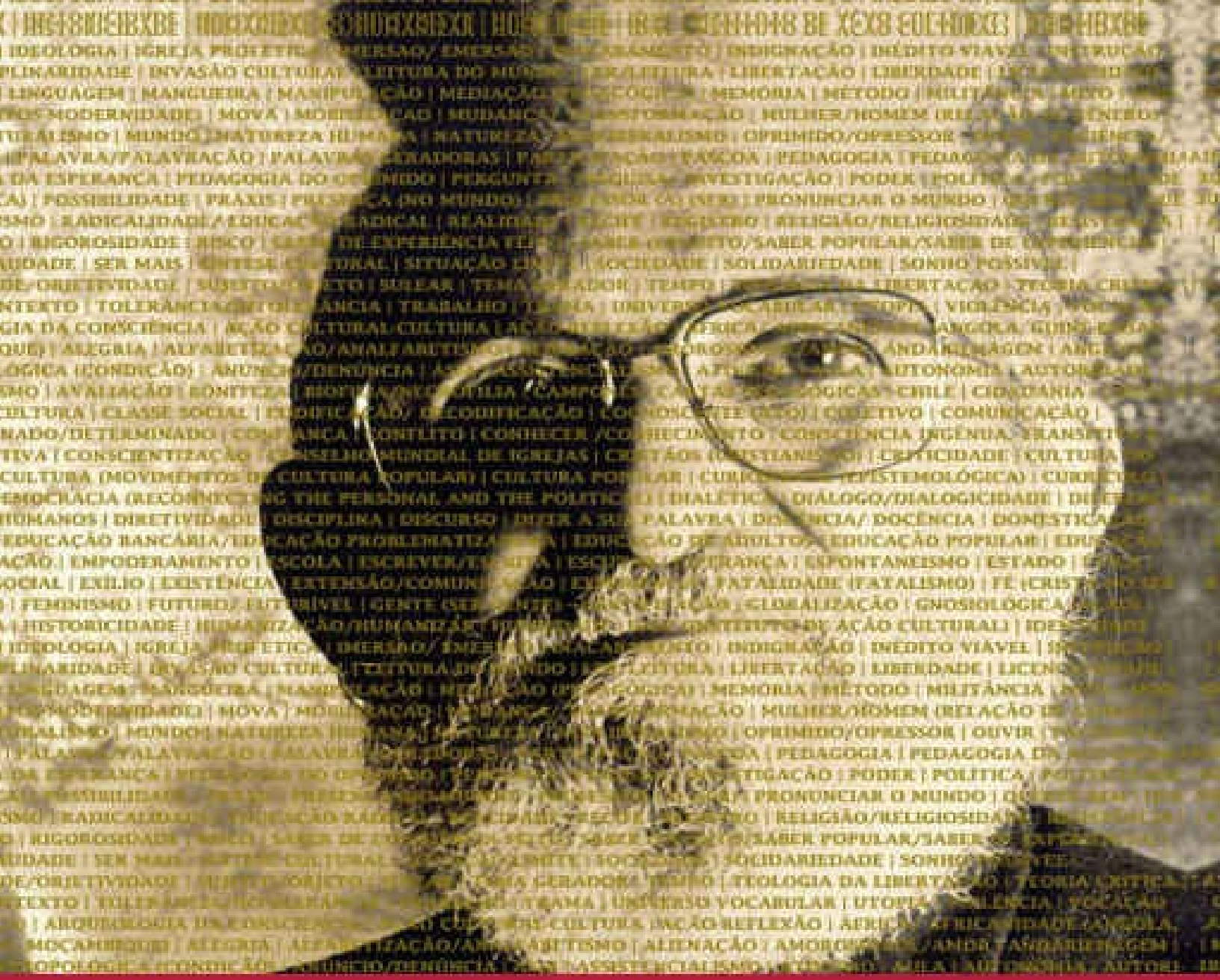

Dicionário

Paulo Freire

2ª edição
revista e ampliada

Danilo R. Streck, Euclides Redin
e Jaime José Zitkoski (orgs.)

autêntica

Dicionário Paulo Freire

Danilo R. Streck
Euclides Redin
Jaime José Zitkoski
(Orgs.)

Coordenação-geral
Danilo R. Streck

2ª edição
Revista e ampliada
1ª reimpressão

autêntica

VERBETES

A

Ação-Reflexão 23
Ad-mirar 24
Afetividade 26
África/Africanidade (Angola, Guiné-Bissau, Moçambique) 27
Alegria 29
Alfabetização 30
Alienação 33
Alteridade 34
América Latina 36
Amorosidade 37
Analfabetismo 39
Andarilhagem 41
Angicos 42
Antropológica (Condição) 43
Anúncio/Denúncia 45
Arqueologia da conscientização (Arqueologia da consciência) 47
Ásia 48
Assistencialismo 49
Ativismo 51
Aula 52
Autonomia 53
Autoridade 54
Autoritarismo 56
Avaliação 57

B

Biofilia/Necrofilia 59
Boniteza 60

C

Camponês 64
Cartas pedagógicas 65
Chile 66
Cidadania 67
Círculo de cultura 69
Classe social 70
Codificação/Decodificação 71
Coerência 73
Cognoscente (Ato) 75
Coletivo 77
Comunicação 78
Condicionado/Determinado 80
Confiança 81
Conflito 83
Conhecer/Conhecimento 85
Consciência (Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica) 86
Conscientização 88
Conselho Mundial de Igrejas (CMI) 89
Contradição 91
Corpo 92
Corpo (s) consciente (s) 94
Cristão (Cristianismo) 96
Criticidade 97
Cultura 98
Cultura (Movimentos de cultura popular) 100
Cultura do silêncio 101
Cultura popular 103
Curiosidade epistemológica 107
Currículo 109

D

Decência 111
Democracia (Reconexão do pessoal e do político) 112
Dialética 115
Diálogo/Dialogicidade 117
Diferença 118
Direitos humanos 120
Diretividade 122
Discência/Docência 123
Disciplina 124
Discurso 126
Dizer a sua palavra 127
Domesticação 129

E

Ecologia 131
Educação 133
Educação bancária/Educação Problematizadora 134
Educação de adultos 136
Educação e infância 138
Educação popular 139
Educação profissional 141
Educador/Educando 143
Emancipação 145
Empoderamento 147
Engajamento 148
Ensinar e aprender 149
Epistemologia 152
Escola 154
Escola Cidadã 156
Escrever/Escrita 158
Escutar 159
Esperança 161
Espontaneísmo 162
Estado 163
Estética 165
Ética 166
Exclusão social 168
Exílio 170
Existência 171
Experiência 172
Extensão 173
Extensão/Comunicação 174

F

Família 176
Fatalismo/Fatalidade 177
Fé (cristã/no ser humano) 179
Felicidade 180
Feminismo 182
Fenomenologia 185
Fome 189
Futuro/Futurível 191

G

Gente/Gentificação 193
Gestão democrática 195
Globalização 196
Gnosiológica (Situação) 199

H

Helgel/Hegelianismo 201
Hermenêutica 204
História 205
Historicidade 207
Homem/Ser humano 208
Humanização/Desumanização 210
Humildade 212

I

Instituto de Ação Cultural (Idac) 214
Identidade cultural 216
Ideologia 217
Igreja profética 218
Imersão/Emersão 220
Inacabamento 221
Indignação 222
Inédito viável 223
Instrução 226
Intelectual/Intelectuais 227
Interdisciplinaridade 229
Intersubjetividade 230
Introjecção/Extrojeção 231
Invasão cultural 233

J

Justiça/Justiça Social 235

L

Leitura do mundo 238
Ler/Leitura 240
Liberdade 241
Libertação 243
Licenciosidade 244
Liderança 245
Linguagem 247
Luta 248

M

Mangueira 252
Manipulação 253
Marx/Marxismo 254
Mediação (pedagógica) 256
Medo/Ousadia 257
Memória/Esperança 260
Método Paulo Freire 263
Metodologia de trabalho popular 264
Militância 265
Mito 267
Mobilização 269
Modernidade/Pós-Modernidade 270
Mova 272
Movimentos sociais/Movimento popular 274
Mudança/Transformação social 276
Mulher/Homem (Relação de gênero, relações dignas) 277
Multiculturalismo 279
Mundo 282

N

Natureza 284
Natureza humana 286
Neoliberalismo 288

O

Ontologia (Freiriana) 292
Oprimido/Opressor 294
Ouvir 295

P

Paciência/Impaciência 297
Palavra/Palavração 299
Paradigmas do oprimido 300
Participação 302
Partido político 303
Páscoa 305
Pedagogia(s) 306
Pedagogia da autonomia 308
Pedagogia da esperança 309
Pedagogia do oprimido 310
Pensar certo 312
Pergunta 314
Pesquisa/Investigação 315
Poder 317
Poesia 319
Política 321
Politicidade 323
Possibilidade 324
Práxis 325
Presença (No mundo) 327
Problematização 328
Professor (Ser) 330
Profetismo (Freiriano) 331
Pronunciar o mundo 333

Q

Que fazer 335
Querer bem 337

R

Racismo 340
Radicalidade/Educação radical 342
Realidade 343
Rebeldia/Rebelião 345
Recife 348
Registro 355
Reinventar/Reinvenção 356
Religião/Religiosidade 357
Resistência 359
Revolução 360
Rigor/Rigorosidade 362
Risco 363

S

Saber de experiência feito 365
Saber (Erudito/saber popular/saber de experiência) 367
Saudade 368
Ser mais 369
Silêncio 371
Síntese cultural 373
Situações-limites 375
Sociedade 376
Solidariedade 378
Sonho possível 380
Subjetividade/Objetividade 381
Sujeito/Objeto 382
Sujeito social 384
Sulear 385

T

Tema gerador 388
Tempo 390
Teologia da libertação 392
Teoria crítica 394
Texto/Contexto 395
Tolerância (Intolerância) 397
Trabalhador/Formação profissional 399
Trabalho 401
Trabalho docente 403
Trabalho/Educação 404
Trama 406
Transcedência 407
Trânsito/Transitividade (Sociedade) 408

U

Unidade na Diversidade 410
Utopia 412

V

Violência 414
Vocação ontológica 416

AUTORES

Adriana R. Sanceverino Losso -230
Adriano Vieira - 65
Afonso Celso Scocuglia - 27, 270, 356
Agostinho Mario Dalla Vecchia - 26
Alceu Ravalleno Ferraro - 39
Aldino Luiz Segala - 286, 357
Aline Lemos da Cunha - 340
Álvaro Moreira Hypólito - 403
Ana Lúcia Souza de Freitas - 88, 107, 149, 355, 365, 380, 412
Ana Maria Araújo Freire - 222, 223, 348
Ana Maria Saul - 57, 109, 159, 368
Avelino da Rosa Oliveira - 70, 168, 294
Balduino Andreola - 48, 66, 148, 171, 229, 282
Bruno Botelho Costa - 408
Carlos Alberto Torres - 217
Carlos Eduardo Moreira - 97, 145
Carlos Rodrigues Brandão - 41, 69, 100, 103, 263
Cecília Irene Osowski - 98, 101, 247, 375, 382
Célia Linhares - 45
Celso Ilgo Henz - 43, 327
Cênio Weyh - 276, 302
Cheron Zanini Moretti - 207, 265, 345, 359
Cleoni Fernandes - 37, 81, 193, 337
Conceição Paludo - 139, 162, 253, 264
Cristiane Redin Freitas - 410
Cristóvão Domingos de Almeida - 299, 314
Daianny Costa - 321, 323
Daniel Schugurensky - 156
Danilo R. Streck - 36, 42, 161, 179, 252, 274, 299, 306, 314, 335, 362
Domingos Kimieciki - 208
Edla Eggert - 277
Eldon Henrique Mühl - 328
Elza Maria FonsecaFalchenbach - 395, 397
Euclides Redin - 29, 60, 138, 212, 257, 371
Evaldo Luis Pauly - 303, 308, 309, 310
Fábio da Purificação de Bastos - 78, 126, 127, 315, 333
Felipe Gustsack - 118, 216, 233, 373
Fernando Becker - 152

Fernando César Bezerra de Andrade - 414
Fernando Torres Millán - 218, 305
Gomercindo Ghiggi - 54, 56, 124, 231, 331, 403
Greg William Misiaszek - 217
Hernando Vaca Guttiérrez - 71, 174
Henry A. Giroux - 112, 260
Humberto Calloni - 131, 284
Jaime José Zitkoski - 59, 80, 115, 117, 177, 210, 274, 312, 335, 369
Jean-Christophe Noël - 235
Jenifer Crawford - 342, 360
Jerônimo Sartori - 51, 122, 134
Jevdet Rexhepi - 170
João Francisco de Souza - 279
José Eustáquio Romão - 52, 133, 196, 226, 288, 292, 300
José Fernando Kieling - 33, 49, 381
José Pedro Boufleuer - 75, 85, 199
Jung Mo Sung - 241, 244
Lauren Ila Jones - 243
Leonardo Boff - 407
Liana da Silva Borges - 30
Licínio C. Lima - 195
Luci Mary Duso Pacheco - 64
Lucineide Barros Medeiros - 163, 269, 274
Luis Carlos Trombetta - 111, 166, 221, 416
Luiz Augusto Passos - 185, 191, 238, 388, 390, 406
Luiz Carlos Bombassaro - 204
Luiz Gilberto Kronbauer - 23, 47, 86
Luiz Gonzaga - 94
Lutgardes Costa Freire - 176
Márcia Alves da Silva - 182
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo - 92
Marcos Macedo Caron - 201, 254
Mari Margarete dos Santos Forster - 143
Maria Alice de Paula Santos - 272
Maria Clara Bueno Fischer - 401
Maria Isabel da Cunha - 123, 330
Maria Stela Graciani - 173
Mário Ribeiro - 89, 96
Marita Martins Redin - 165
Marlene Ribeiro - 248, 404
Martinho Kavaya - 231, 331
Matthias Preiswerk - 392
Miguel Escobar - 24
Moacir de Góes - 77, 83
Moacir Gadotti - 154, 317, 343

Nilton Bueno Fischer - 295, 363, 367
Osmar Fávero - 73
Pedrinho Guareschi - 147, 220, 257, 394, 410
Peter Mayo - 227
Peter McLaren - 342, 360
Remí Klein - 158, 240
Ricardo Rossato - 129, 297, 325
Rita de Cássia de Fraga Machado - 53, 189
Rosane Kreusburg Molina - 172
Rosiska Darcy de Oliveira - 214
Rute Baquero - 136
Sandro Pitano - 384
Sérgio Pedro Herbert - 67, 245, 324
Sérgio Trombetta - 34, 111, 166, 221, 267, 416
Silvia Maria Manfredi - 141, 399
Solon Eduardo Annes Viola - 120
Telmo Adams - 36, 256, 376, 378, 385
Terezinha Azerêdo Rios - 180
Thiago de Mello - 319
Vanice Wentz - 205
Vinícius Lima Lousada - 295, 363, 367

APRESENTAÇÃO

Danilo R. Streck
Euclides Redin
Jaime José Zitkoski (Orgs.)

Temos a satisfação de apresentar a edição revista e ampliada do Dicionário Paulo Freire. O livro passa a contar com 230 temas relacionados com a vida e obra de Paulo Freire. Colaboraram nesta edição 104 autores e autoras convidados a compartilhar as suas reflexões e vivências.

Paulo Freire foi um semeador e um cultivador de palavras. Não de quaisquer palavras, mas de palavras "grávidas de mundo", como dizia. Palavras que têm o dom de gerar mundos, de pronunciar novas realidades. A intencionalidade que orientou a organização deste *Dicionário Paulo Freire* foi a de apreender algumas dessas palavras vivas, travar com elas um diálogo e devolvê-las ao público para que continuem a sua trajetória humanizadora. Ninguém terá pretendido dizer a palavra derradeira sobre nada. No sentido de Freire, como reafirmado várias vezes ao longo deste *Dicionário*, buscou-se, isso sim, fazer um exercício do *pensar certo* na perspectiva de uma reflexão rigorosa e metódica.

Sabíamos logo que seriam necessárias muitas mãos para dar conta do desafio. Por isso, a obra é o resultado de um mutirão, em que pessoas se juntaram em torno de um mesmo propósito, movidos por uma sensação de que o tempo estava maduro para uma visão de conjunto da obra de Paulo Freire, somando-se às já excelentes biografias e profundos estudos sobre temas de sua obra. Prova disso é o entusiasmo com que a ideia foi recebida pelos autores convidados e pelo carinho com que cada uma e cada um se dedicou à parte que lhe coube.

A ideia do *Dicionário* surgiu na viagem de regresso do *II Fórum de Estudos: Leituras Paulo Freire*[1], no ano 2000. No caminho de Santa Maria (RS), depois das discussões, alguém lembrou que um dicionário poderia ser um importante instrumento para educadores e educadoras: quem busca uma primeira aproximação, seria ajudado a encontrar os seus próprios caminhos; leitores e leitoras já iniciados na obra de Paulo Freire teriam uma oportunidade de confrontar-se com leituras diferentes da mesma obra; profissionais e pesquisadores de outras áreas teriam um meio de se orientar nas atuais discussões pedagógicas.

Nestes 10 anos, houve várias paradas e retomadas no planejamento do *Dicionário*. Não eram apenas as dificuldades de tempo, mas era sobretudo a magnitude do desafio que fazia com que houvesse recuos. Vemos hoje que este processo foi salutar porque possibilitou muitos diálogos ao longo de outros caminhos. Registre-se um reconhecimento especial aos que fazem do *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire* um lugar especial de intercâmbio e de estudo.

Foram definidos parâmetros mínimos que guiassem os autores e autoras em suas pesquisas e em sua elaboração e garantissem uma unidade ao trabalho. Primeiro, recomendou-se que a explicitação dos verbetes auxiliasse a localizar e compreender as palavras, as expressões e os conceitos na própria obra de Paulo Freire. Segundo, solicitou-se que as reflexões auxiliassem a entender o entorno teórico-prático do verbete proposto. Estabeleceu-se também uma delimitação do texto, seguida à risca por alguns e "flexibilizada" por outros. Buscamos respeitar esta diversidade de formas de dizer essas suas palavras, uma vez que as diferentes extensões não inviabilizaram o conjunto da obra. Também os estilos são

diferentes, bem como os pontos de vista. Acreditamos que esta “unidade na diversidade” é coerente com o espírito de Paulo Freire.

A seleção dos verbetes teve como referência o lugar que a palavra, expressão ou conceito ocupa na obra de Paulo Freire e a recorrência de seu uso. Há no *Dicionário* ainda palavras e conceitos menos usados por Freire, mas que têm um papel fundamental para compreender a construção teórica de Paulo Freire.

O *Dicionário* pretende ser um degrau para a produção de estudos mais profundos e completos da obra de Freire, estendendo-se para o campo da Educação, em geral, e para outras áreas do conhecimento. Esperamos que este punhado de sementes encontre chão fértil nas práticas e reflexões de educadoras e educadores que lutam por uma educação melhor num mundo melhor e na interlocução com acadêmicos de outras áreas do conhecimento que reconhecem a educação como lugar privilegiado da produção de sentidos.

Por fim, cabem as palavras de agradecimento, limitadas às mais necessárias:

- Às *autoras* e aos *autores*, pessoas de muitos afazeres, que acreditaram no projeto. Entre estudo e escrita, são incontáveis as horas de trabalho investidas neste *Dicionário*;

Às colegas e amigas Cecília I. Osowski e Flávia C. Mädche, que acompanharam o nascimento e estruturação do *Dicionário*;

- À Rita de Cássia Machado, Vanice Wentz e Josiete Schneider, bolsistas de iniciação científica, que executaram um sem-número de tarefas ao longo do projeto;

- À Ana Maria Araújo Freire por gentilmente ceder o arquivo completo e atualizado das obras de Paulo Freire, bem como a foto da capa;

- À Rejane Dias dos Santos, editora da Autêntica, pela visão e paixão com que abraçou o projeto deste *Dicionário*.

Nota: Colaboraram os bolsistas Vítor Schütz (Unisinos), Diulli A. Lopes (FAPERGS), Daiane Almeida de Azevedo (CNPq), Dênis Wagner Machado (Unisinos), Mirele Alberton (CNPq) e Letícia da Silva (FAPERGS).

---

1 O *Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire* foi realizado pela primeira vez na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 1999. Desde então as reuniões anuais foram sediadas por nove diferentes universidades no Estado do Rio Grande do Sul, reunindo pesquisadores e educadores que têm as ideias e a prática de Paulo Freire como referência.

PAULO FREIRE: UMA BREVE CARTOGRAFIA INTELECTUAL

Danilo R. Streck
Euclides Redin
Jaime José Zitkoski (Orgs.)

VIDA E OBRA: TEMPOS E LUGARES[2]

Diante da experiência concreta da fome que atingia seu "corpo consciente", um nordestino, brasileiro, latino-americano, em plena década de 30 no século passado – quando as principais potências mundiais investiam todos seus esforços na produção de armas, invenção tecnológica e acúmulo de riquezas com o objetivo de prepararem-se para aquela que viria a ser a guerra mais sangrenta, destrutiva e trágica de toda a história da humanidade – um menino, com apenas 11 anos de idade, se perguntava sobre o que ele poderia fazer para o mundo ser menos feio. Um mundo onde, por exemplo, ninguém mais precisasse sentir o estômago "mordendo a si próprio" por não ter o que comer.

Esse menino, crescendo e convivendo com as dificuldades do povo nordestino, pelo esforço da família e sua dedicação exemplar aos estudos, ainda muito jovem formou-se em Direito, mas desistiu dessa profissão na "primeira causa" em que se constituiu advogado de defesa de um jovem dentista que estava, sob muita pressão, querendo "ganhar mais um tempo" na condição de trabalhador para poder quitar sua dívida que contraíra na busca de montar seu próprio consultório dentário. Triste a abatido pelo contexto da injustiça social desse caso e impotente diante da burocracia jurídica, o jovem advogado decide ser um educador.

Paulo Freire, ao tomar essa decisão, corajosa e desafiadora, estava se lançando para um luta humanista e esperançosa por um mundo mais livre e decente para todos. Enquanto educador, sua obra foi sendo gestada junto àqueles que mais necessitam da verdadeira solidariedade para desenvolverem sua própria humanidade – seu "ser mais".

Já com uma inserção institucional no SESI, em Recife/PE, e com experiência de ser educador em diferentes níveis de ensino, o professor Paulo Freire elabora um método de alfabetização, que inicialmente foi aplicado em programas de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro. Em 1964, essa experiência seria estendida para todo o Brasil se não fosse o golpe militar de 1º de abril de 1964, que abortou esse projeto e tantas outras oportunidades de democratização.

Com o golpe militar, Freire é forçado a deixar o Brasil e viver longos anos de exílio. Mas sua persistência e luta esperançosa, somadas à solidariedade de um verdadeiro humanista, o fizeram um "andarilho da utopia" em prol de um mundo mais humanizado. Assim, lutou ao lado de camponeses no Chile de 1964-1969. Ali escreveu uma de suas principais obras: a *Pedagogia do oprimido*. Além dessa, vários outros escritos foram elaborados por ele no Chile, tais como: *Extensão ou comunicação?*; *Ação cultural para a liberdade*; entre outros.

Depois do Chile, Freire foi convidado para lecionar nos EUA, na Universidade de Harvard, onde sua obra já vinha sendo discutida e tinha uma inserção "curiosa" na academia e nos movimentos sociais

progressistas. Ainda no ano de 1970, ele recebeu um convite para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas Cristãs, com sede em Genebra/Suíça, e prontamente se lança nessa nova missão. Trabalhou até 1979 com essa organização a partir da qual participa de inúmeros projetos de alfabetização de adultos e assessorias aos ministérios de educação em diferentes países que buscavam romper com uma cultura da dominação e, dessa forma, apostavam em uma educação libertadora.

A experiência nos países africanos provocou uma influência significativa no pensamento de Freire. Várias obras foram publicadas nesse período: *Cartas a Guiné-Bissau*; *Aprendendo com a própria história*; *Sobre educação* (v. I); *Conscientização*; entre outros textos dialogados e em parceria com outros autores.

Em 1979, com a anistia do regime militar aos exilados políticos, Freire pode retornar a sua pátria e declara que "chegava para reaprender o Brasil". Inicia, então, um novo desafio para esse grande educador, já famoso internacionalmente, mas pouco conhecido e discutido em seu próprio País.

Com a humildade que é característica de todo grande intelectual, Freire se lança a novos desafios, dentre os quais destacamos: busca uma nova inserção no contexto da universidade brasileira; enfrenta a discussão de sua obra pedagógica em um novo contexto político do Brasil – a redemocratização; mantém ativo o debate de sua obra com autores internacionais e busca a reinvenção da Educação Popular no contexto da educação escolar, principalmente da escola pública.

Freire sofre, em seu retorno ao Brasil, vários "pré-conceitos" diante de sua obra, conforme bem explicitou na *Pedagogia da esperança*. Mas, com persistência, humildade e esperança, jamais se deixou abater e enfrentou os desafios apontados com muita criatividade e ousadia.

Para além da academia, assumiu a Secretaria Municipal de Educação da maior cidade brasileira – São Paulo – na gestão da prefeita Luiza Erundina. Nesse período, buscou repensar as propostas de Educação Popular, que sempre marcaram a intencionalidade de seu pensamento, a partir do contexto da escola pública. Como consequência, surge o debate sobre gestão escolar, planejamento pedagógico, organização curricular e avaliação escolar na perspectiva da Escola Cidadã.

Esse debate vem produzindo importante acúmulo de experiências na tentativa de reinventar a escola pública brasileira na perspectiva da reinvenção da democracia e da afirmação autêntica da cidadania das classes populares. Durante os anos 1990, tivemos ricas experiências a partir das administrações populares em importantes cidades brasileiras, tais como: São Paulo, Porto Alegre, Caxias do Sul, Belo Horizonte, entre outras.

Nesse contexto, Freire publica muito e o resultado desses escritos ampliam os horizontes de sua obra que, agora passa a ser vista, não mais apenas como uma contribuição para a educação não formal, mas como uma pedagogia com fundamentos consistentes para todo e qualquer projeto de educação. Dentre os livros mais importantes desse período podemos citar: *Pedagogia da esperança*; *À sombra dessa mangueira*; *Educação e política*; *A educação na cidade*; *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da indignação*.

A Obra de Freire: um pensador dialógico em busca de novas sínteses

Freire situa-se na origem de um novo paradigma pedagógico, que emerge na América Latina e se afirma, hoje, enquanto obra coletiva em processo de construção e reinvenção nas diferentes experiências de luta e organização das classes populares no mundo todo. O próprio Freire, em registros como no livro *Pedagogia da esperança*, aponta para a importância da *Pedagogia do oprimido* transformar-se, de fato, em um *projeto coletivo* enquanto obra de todos aqueles que lutam juntos e se solidarizam por um mundo mais justo e humanizado para todos.

> Talvez, porém, deva deixar claro aos leitores e leitoras que, ao reportar-me à Pedagogia do oprimido e falar hoje das tramas vividas nos anos 70, não estou assumindo uma posição saudosista. Na verdade, o meu encontro com a Pedagogia do Oprimido não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo. [...] As tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me aparecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje. (Freire, 1994, p. 13)

Nesse sentido, a obra de Freire dialoga com muitos estudiosos que se dedicaram, durante décadas, à construção de fundamentos teórico-metodológicos para uma educação libertadora. Dentre os vários aspectos que poderíamos destacar, chamamos a atenção para as características mais marcantes, segundo nossa leitura, do pensamento freiriano que fazem de sua obra uma referência imprescindível na educação latino-americana e mundial:

a) Ousadia epistemológica: Freire não repete as estruturas de pensamento da tradição filosófica, mas busca inovar a partir do desafio da realidade do oprimido em diálogo com os instrumentos de análise da reflexão teórica. Nessa perspectiva, é que encontramos em Freire uma síntese entre, por exemplo, a fenomenologia e a dialética.

> Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. (Freire *apud* Torres, 1998, p. 82)

Tal síntese não é mera construção teórica, mas é a criatividade de seu pensar crítico tendo como compromisso central a realidade (social, cultural, histórica e política) latino-americana. Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva freiriana, precisa ter como ponto de partida os fenômenos concretos que constituem o universo existencial de nosso povo. E, a partir desse universo, o desafio dialógico-crítico converge para a luta em prol das transformações sociais necessárias e imprescindíveis para atingirmos uma vida mais digna, principalmente para os setores sociais que mais sofrem a opressão ou exclusão.

b) Engajamento político: o pensamento freiriano se constitui a partir de uma posição política clara em favor dos oprimidos. É importante retomarmos a epígrafe da *Pedagogia do oprimido*: "Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (1993, p. 23). Nessa perspectiva, o ponto de partida do pensamento de Freire, como já assinalamos, é a realidade social opressora.

A partir daí é que Freire, dialeticamente, faz a denúncia de um mundo no qual se ampliam e sofisticam as formas de opressão e, ao mesmo tempo, destaca a importância e a viabilidade do processo educativo humanizador e sua relação direta com o desafio da práxis social transformadora:

> É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (Freire, 1996, p. 87)

A obra de Freire, portanto, é uma fonte fecunda para mobilizar as lutas dos oprimidos no mundo todo.

É um pensamento engajado, com força e criatividade que continua a nos provocar, principalmente para reinventá-lo.

c) Pensar esperançoso: Freire distingue entre pensar certo e pensamento ingênuo, ou antidialético. O pensar certo é crítico e esperançoso diante do futuro, pois não se fecha diante das condições históricas que nos desumanizam. A visão de mundo que reforça o valor do sonho e da utopia numa perspectiva da história como possibilidade é coerente com a forma de pensar a educação como um caminho para a emancipação dos oprimidos.

> [...] para a dialética, a importância da consciência está em que, não sendo a fazedora da realidade, não é, por outro lado [...], puro reflexo seu. É exatamente nesse ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento, não só de conteúdo, mas da razão de ser dos fatos [...]. (Freire, 1994, p. 102)

O pensar crítico-dialético e a denúncia dos fatalismos nos impulsiona para ver a condição humana no mundo segundo outro modo de pensar a existência humana. Dizer não aos fatalismos e às posturas sectárias já é comprometer-se com uma nova perspectiva de pensar a educação e agir enquanto cidadãos. Nesse sentido, Freire é otimista em sua forma de entender o ser humano enquanto ser histórico e social. Somos todos vocacionados para ser mais e jamais estamos condenados a repetir o que já somos. Enquanto seres inacabados, estamos em busca de novas possibilidades e podemos realizar algo que hoje apenas *é sonho*, mas que pode tornar-se realidade por ser uma *utopia possível*.

d) Freire e a atualidade: a obra de Freire inspira processos socioeducativos inovadores em várias partes do mundo. Na América Latina, há uma inegável influência do pensamento freiriano na filosofia e na teologia da libertação e em inúmeras práticas educativas e sociais em diversas áreas. É importante nos desafiarmos a ler Freire a partir de novos cenários, principalmente os que emergiram nos anos 90 em relação à realidade latino-americana. Por exemplo: Que perspectivas se desenham para os movimentos sociais na América Latina? Que lugar nós ocupamos no atual contexto da geopolítica mundial? Como o mundo, principalmente os países hegemônicos, nos veem? E qual é nosso olhar sobre nós mesmos?

Assim, a obra de Freire pode nos ajudar a ter mais clareza sobre essas questões, pois seu pensamento dialoga com outras leituras de mundo que convergem para uma perspectiva crítica e humanizadora das sociedades atuais.

UM PONTO DE PARTIDA RADICAL: A LIBERTAÇÃO COMO FORÇA IMPULSIONADORA DA PEDAGOGIA FREIRIANA

O pensamento pedagógico freiriano é um legado que inspira diferentes experiências de educação progressista, que buscam trabalhar na perspectiva da emancipação social a partir dos oprimidos. Nesse sentido, a *Pedagogia do oprimido* é uma obra coletiva. Não é mais um escrito só de Freire, mas um pensamento que se corporifica no processo histórico dos povos oprimidos em suas lutas de libertação. É uma pedagogia engajada nos processos de emancipação social e, como tal, provoca reações e retaliações do *status quo* vigente, pois

> O sistema não teme o pobre que tem fome. Teme o pobre que sabe pensar. O que mais favorece o neoliberalismo não é a miséria material das massas, mas sua ignorância. Esta ignorância as conduz a esperarem a solução do próprio sistema, consolidando sua condição de massa de manobra. A função central da educação de teor reconstrutivo político é desfazer a condição de massa de manobra, como

bem queria Paulo Freire. (Demo, 2001, p. 320)

A proposta de uma educação problematizadora converge para os desafios concretos de construirmos caminhos alternativos para projetos inovadores em educação. Numa perspectiva freiriana, as experiências educativas comprometidas com a humanização revelam o potencial de trabalharmos com uma *Pedagogia da libertação* a partir do diálogo crítico-problematizador. No terceiro capítulo da *Pedagogia do oprimido,* Freire explicita a necessária coerência entre teoria e prática e os fundamentos da verdadeira dialogicidade, que deve fundamentar todo e qualquer *projeto de educação* que pretende afirmar-se de modo coerentemente progressista/emancipatório. Na *Pedagogia da esperança,* a relação intrínseca entre uma visão antropológica humanizadora e uma postura epistemológica crítica é uma temática que Freire coloca no centro de sua reflexão sobre a necessária atualização do pensamento pedagógico da *Educação humanizadora*.

> Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais se dicotomize do ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti-superficial. De um pensar crítico, proibindo a si mesmo, constantemente, de cair na tentação do puro improviso. (Freire, 1994, p. 168)

Segundo Freire, a proposta de uma pedagogia humanista-libertadora impulsiona a construção de uma cultura da libertação. A busca de gestar um novo *ethos* cultural a partir dos processos de educação é uma das temáticas fecundas da *Pedagogia do oprimido*. No seu último capítulo, Freire fala em revolução cultural enquanto um caminho de libertação para toda a humanidade. Ou seja, há uma cultura da dominação/opressão que se reproduz em uma pedagogia planejada pelos opressores e que está efetivamente presente nos processos políticos culturais. O desafio aos oprimidos e aos que com eles se solidarizam e lutam pela libertação é a afirmação de uma nova cultura, que não reproduza jamais a opressão:

> A "revolução cultural" toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação transformadora [...]. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer mecanicistamente, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental. (Freire, 1993, p. 156)

Nesse sentido, Freire elabora uma crítica radical à política hegemônica da atualidade e ao modelo de racionalidade que a fundamenta, pelo cinismo e frieza diante dos problemas sociais. Na *Pedagogia da autonomia* está presente, em inúmeros registros, esta preocupação com o nível de desumanização a que chegamos se analisarmos os fatos e a forma de justificá-lo a partir do discurso neoliberal.

> A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neo-liberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. (Freire, 1996, p. 142)

Portanto, jamais podemos nos curvar, segundo Freire, aos discursos fáceis e pragmáticos que apenas reforçam a lógica do mercado. Igualmente, o desafio de uma educação progressista é construir alternativas aos processos domesticadores da indústria cultural, que busca homogeneizar as formas de pensamento e alienar nossas consciências diante da realidade que constitui nosso *ser no mundo*. Nesse contexto, é de fundamental importância uma educação que problematize as diferentes formas de controle pelos sistemas de informação, da mídia, que pretendem formar a opinião pública segundo os interesses dos poderosos e da política hegemônica, hoje liderada pelo imperialismo norte-americano.

O pensamento pedagógico freiriano é provocativo e instigante por que está sempre em movimento, aberto às diferenças culturais e aos novos desafios diante das realidades sociais. Freire é um pensador que não apenas propõe o diálogo como caminho para a educação, mas constrói um pensamento profundamente dialógico. Para todos os que atuam em educação, ele continua a ser um autor central na discussão teórica e na inspiração de práticas inovadoras em relação às formas alternativas e criativas de cada projeto pedagógico que lute pela emancipação. A *Pedagogia da esperança* aponta para esse desafio concreto de jamais perdermos o sonho e o direito de alimentarmos a utopia em uma nova sociedade na qual seja menos difícil para cada pessoa ser feliz.

TEMAS EMERGENTES

Os temas emergentes apontados por Paulo Freire estão presentes, de forma mais explícita, em seu último livro publicado em vida – *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* e na última entrevista concedida à TV PUC/SP alguns dias antes de sua morte. Os saberes necessários apontados aparecem como provocação: é preciso reconstruí-los em qualquer tempo e nos mais diversos lugares/contextos históricos do mundo. Na afirmação ética da presença humana no mundo não há nada acabado, completo, já totalmente pronto. A própria história, em que nos fazemos com os outros e de cuja feitura fazemos parte, é um tempo de possibilidades e não de determinismos.

Nesse sentido, os temas emergentes se constituirão, no processo de nossa luta, problematizações do futuro. Pois eles emergem da luta solidária de homens e mulheres que acreditam que *Outro mundo é possível* e que uma pedagogia progressista visa a transformação político-social como intervenção crítica na reconstrução do mundo. Ou seja,

> O desenvolvimento da consciência crítica implica necessariamente a ação transformadora; a consciência crítica complementa-se no ato crítico e criativo do sujeito que assume sua responsabilidade histórica. Por isso, a consciência crítica [...] age de forma autônoma em relação às situações limites; não apenas acredita na possibilidade da transformação, mas assume a luta pela construção do inédito viável. (Freitas, 2001, p. 98)

Assumir a luta pelo inédito viável é decorrência da natureza dinâmica da consciência crítica que faz do ato de sonhar e projetar coletivamente o futuro um movimento transformador do mundo. As *situações-limites* podem ser transpostas por acreditarmos que a mudança se constrói coletivamente no desvelamento dos temas problemas que se materializam no inédito viável. Esse movimento converge para a dialética ação-reflexão-ação, que auxilia o vislumbrar novas possibilidades de superação dos condicionamentos históricos momentaneamente inviáveis. As alternativas históricas construídas coletivamente a partir da vivência crítica do sonho almejado são capazes de alimentar a superação das situações-limites que impedem nossa busca pelo ser mais (Freitas, 2001).

Esta visão humanista, de compromisso com a luta pela transformação, coloca em discussão um tema emergente sobre a formação de um novo educador: um intelectual fronteiriço, ativista social, pesquisador crítico, ser ético, filósofo radical e revolucionário político e cultural. Na *Pedagogia da autonomia*, Freire retoma sua obra e sua história de luta em prol da humanização do mundo e coloca, com muita ênfase, a temática da ética como central em tempos de globalização neoliberal e de "relativismos exacerbados", em que tudo é naturalizado. Em defesa de uma ética maior, Freire nos desafia na denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado e na necessidade de educarmos a esperança em um mundo mais belo, justo e digno para vivermos. A emergência da ética em um contexto mundial de

desumanização. Eis um apelo forte do *educador da esperança*.

Em sua última entrevista à TV PUC-SP, Freire fala sobre seu legado e sobre os Movimentos Sociais no Brasil. Expressa com alegria que uma das "melhores experiências" que pôde presenciar em vida foi a marcha do MST a Brasília, em abril de 1997, pois esse acontecimento representa o testemunho de novas formas de lutar. Freire fala enfaticamente que "gostaria de ver muitas marchas semelhante a esta, pois são andarilhagens históricas pelo mundo, como novas formas de brigar por um mundo mais decente". São manifestações da vontade amorosa de mudar o mundo. Assim, Freire defendia que era preciso se instalarem outras marchas:

> as marchas dos que não tem escolas; as marchas dos reprovados; as marchas dos que querem amar e não podem; as marchas dos que se recusam a uma obediência servil; as marchas dos que querem ser e são proibidos de ser; as marchas dos que se rebelam [...]. Outras marchas [...] pela decência, pela superação da semvergonhice que se instalou nesse país; no limite – posturas rebeldes.

Outro tema emergente que Freire aborda na entrevista referida é a crença na transcendentalidade, mas sem dicotomizar esta da mundanidade.

> É daqui que se parte para chegar lá. Para mim, não é preciso brigar para me compreender na Fé: as idéias se têm, nas crenças se está. As idéias, as teorias objetivas nos ajudam na inserção na mundanidade e fazem procurar a Fé na transcendentalidade.

Se partirmos dos temas emergentes e da fecundidade do pensamento de Freire, podemos concordar com sua própria insistência de *reinventá-lo no contexto de cada luta específica*. O que precisa ser conservado em cada momento de reinvenção de Freire é sua constante insistência em uma ética da solidariedade, que implica a sua grande utopia e incansável esperança nas possibilidades históricas de humanização do mundo.

É preciso, também, reinventar Paulo Freire na era da globalização do capital, dos novos arranjos econômicos do mundo do mercado e das políticas educacionais neoliberais, das novas tecnologias de comunicação e de informação que manipulam a opinião pública, geralmente sob o interesse do poder econômico. Tudo isso exige reinventar, também, novas formas de luta revolucionárias, tendo presentes as novas condições sociais e materiais nas quais os sonhos individuais e coletivos são gerados, alimentados, ou diminuídos e frustrados.

Se Paulo Freire nos ensinou a *ler o mundo,* hoje devemos buscar novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como: a poesia, as artes dramáticas, a ciência e a tecnologia, a filosofia, a teologia, a mímica, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado.

Referências: DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. In Carlos A. Torres (org.) *Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no Sec. XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001; FREIRE, Ana Maria. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba :Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUC, 2001; ADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo : Cortez, 1996; TORRES, Carlos A. Da Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: A Pedagogia Política de Paulo Freire. In McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998; ZITKOSKI, Jaime J. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

2 Para detalhadas consultas biográficas veja Ana Maria Araújo Freire *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006. Também, outro estudo sistemático sobre vida e obra de Freire é o trabalho organizado por Moacir Gadotti – *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

A

AÇÃO-REFLEXÃO

Luiz Gilberto Kronbauer

Ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Freire. Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente.

A expressão incorpora todo esforço da tradição dialética na tentativa de superar sua marca idealista de origem. Esforço que perpassa o marxismo e também o personalismo, numa tentativa de evitar a separação entre as mãos e o cérebro, o fazer e o saber, a linguagem e o mundo. Esse esforço pode ser exemplificado com a citação de títulos como: *Penser avec les mains* (Denis de Rougemont); Travail et parole (Paul Ricouer); *Filosofia da práxis* (Sanchez Vazquez), mas teve seu início nas *Teses sobre Feuerbach* (Marx) e nos escritos posteriores de Marx, em que, juntamente com Friederich Engels, desenvolve a teoria do materialismo histórico. Por outro lado, assume traços do personalismo, que assimila este conceito de práxis, dando-lhe um estofo antropológico mais radical, como impulso para superar o dualismo entre reflexão e ação, que na sociedade capitalista toma a forma de antinomia capital-trabalho.

Paulo Freire ensaia materializar essa junção na prática, sem eliminar os polos em constante dialetização. Especificamente em *Ação cultural para a liberdade – e outros escritos* (p. 49), ele afirma que a palavra humana é mais que um mero vocábulo, é palavra-ação. Da mesma forma que não pode haver pensamento-linguagem sem mundo referente, colocando novamente a questão do movimento dialético entre a prática produtiva, o produto cultural e o conhecimento. Nessa perspectiva a "unidade dialética entre a teoria e a prática, ação e reflexão, subjetividade e objetividade, vai sendo compreendida em termos corretos, na análise daquela relação antes referida".

Parafraseando o título do Prefácio da *Pedagogia do oprimido*, "Aprender a dizer a sua palavra" (FIORI, 1970, p. 9-21), Freire afirma que nessa perspectiva da dialética, "aprender a ler e escrever oportuniza a percepção implicada no poder de 'dizer a sua palavra'": comportamento humano no mundo que envolve ação-reflexão. Direito de expressar-se expressando o mundo, de decidir, de optar e de criar e recriar o mundo no duplo sentido do binômio dialético.

Fora dessa práxis, desta forma especial de dialética ação-reflexão, o conhecimento resulta idealista e o fazer torna-se meramente mecânico e irrefletido, porque "o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela" e desta para uma nova ação. É a mesma dialética que se desenrola entre o fazer e o saber, entre a linguagem e a ação, a palavra e o trabalho, porque não pode haver pronúncia do mundo sem a consciente ação transformadora sobre este (p. 50).

Para Freire há sempre dois contextos inseparáveis em questão: de um lado, o contexto teórico, dos sujeitos do conhecimento, e do outro, o contexto prático concreto da realidade social (p. 51). Nesse contexto teórico, a alfabetização/conscientização é um ato de conhecimento que pressupões uma epistemologia dialética e um método que lhe corresponda, isto é, um diálogo entre os sujeitos, que, juntos, vão elaborando o conhecimento e o mundo: fazer-saber, palavra-ação, ação-reflexão.

Isso significa, porém, que a práxis educativa que se move nesse binômio é continuamente a prática de uma concepção antropológica e epistemológica: é a prática consciente de seres humanos, que implica reflexão, intencionalidade, temporalidade e transcendência, diferentemente dos meros contatos dos animais com o meio que os envolve. Os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona. Por conta da dialética ação-reflexão afirmam-se como sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo, e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem. Os seres humanos atuam sobre a realidade objetiva e sabem que atuam: podem objetivar tanto a realidade quanto a ação e podem comunicar isso tudo na forma de linguagem. Assim, "aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora", palavra-ação, significação produzida na práxis, que diz e transforma o mundo. (FIORI, 1970, p. 20)

Referências: FIORI, Ernani M. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 9-21; FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade – e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Noraes, 1980; RICOEUR, Paul. Travail et parole. In: *Histoire et veritè*. Paris: Seuil, 1955; ROUGEMONT, Denis de. *Penser avec les mains*. Paris: Éditions Galimard, 1972.

AD-MIRAR

Miguel EscobarTradução: Mirele Alberton

Paulo Freire não toma o termo “admirar” no sentido de ficar absorto ou atônito diante de algo, nem de se entusiasmar e se maravilhar. Para ele, “ad-mirar”, com raízes latinas, é um termo composto pela preposição *ad* que indica direção, para, em direção a, e o verbo *mirari* que significa ver. Ad-mirar é olhar em direção a algum lugar, dirigir o olhar para algo, direcioná-lo. No pensamento de Paulo Freire, portanto, ad-mirar é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não-eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade. A ad-miração é uma operação eminentemente humana, na medida em que tomando distância do não-eu podemos aproximar-nos curiosamente dele, para compreendê-lo, para descobri-lo, desocultá-lo. Não há ato de conhecimento sem uma ad-miração do objeto a ser conhecido. Mas, sendo o conhecimento um processo – não há conhecimento acabado –, ao querer conhecer ad-miramos, além do objeto de conhecimento, nossa admiração anterior do mesmo objeto, nossa percepção do objeto. Paulo Freire afirma:

> “Ad-mirar” e “admiração” não têm aqui a sua mesma significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada a sua prática consciente e ao caráter de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. (Freire, 1977, p. 74)

No processo epistemológico do admirar, como em todo processo de conhecimento, Paulo Freire sublinha a importância de construir conhecimento partindo da prática. Nos processos educativos, por exemplo, deve existir uma relação dialética entre transmissão de conhecimentos e criação de conhecimentos, sendo por isso necessário conhecer, ao mesmo tempo, tanto a prática como o conhecimento produzido. Neste sentido é necessário, por exemplo, conhecer o pensamento de Paulo Freire em sua totalidade para poder reinventá-lo.

Paulo Freire propõe pensar a prática para transformá-la, tendo presente que entre teoria e prática existe uma relação dialética, uma teoria sem prática é verbalismo, mas uma prática sem teoria é ativismo. É preciso ad-mirar a prática para desenvolver um exercício da abstração e descobrir o vínculo dialético entre conceito e prática: é a prática que dá fundamento ao conceito que emerge da prática como reconstrução racional dos dados conhecidos da realidade, e regressa à prática, penetra nela, conhecendo-a melhor para melhor poder transformá-la. Daí a importância do diálogo como marca do ato de conhecimento. É mediante o diálogo que os homens e as mulheres podem desenvolver sua capacidade de sujeitos pensantes, ao assumirem como seus o processo de conhecimento que os levará a conhecer sua realidade. Ao ad-mirar o conhecimento que se tem de um determinado objeto de estudo, localizado no contexto da prática, pode-se analisar a percepção que se tem da realidade. O sujeito pensante, que é um sujeito social, já que não existe um “eu penso”, mas um “nós pensamos”, ao ad-mirar pode tomar distância de sua percepção e conhecer o porquê dela, por exemplo, a ideologia que esconde a realidade e anestesia a consciência. Assim, ele poderá realizar uma análise crítica da percepção anterior para obter

um conhecimento novo, uma percepção crítica.

Cada conceito proposto por Paulo Freire é uma janela para entrar e ad-mirar o mundo, nosso mundo, nosso estar sendo, nossa luta, nossa *amorosidade*; cada conceito dele é outra porta para entrar em sua proposta pedagógica, uma chave para pronunciar o mundo. Ad-mirar o mundo é tomar distância dele para melhor "ler", tanto a origem das relações de opressão como também a capacidade de luta e de resistência que se realiza na esperança de uma sociedade que necessita reinventar-se de baixo para cima para que, entre outras coisas, seja menos difícil amar. Cada janela freiriana é um olhar que nos convida a deter-nos para ad-mirar o mundo, para tomar distância dele e recolher o véu que silencia a *cultura do silêncio*, anestesia a consciência, cobre de medo o caminho da solidariedade, da *amorosidade* e só olha a derrota da dor, o sangue das lutadoras e dos lutadores sociais, na morte da palavra como ação transformadora. Cada porta freiriana é uma entrada para ad-mirar a prática, construindo o caminho epistemológico de pensar com as esfarrapadas e os esfarrapados do mundo e lutar para *pronunciar* outro mundo possível: o da justiça, da democracia, da liberdade. Admirar com as e os esfarrapados do mundo é desvelar com elas e eles, nunca para eles, é desocultar a mentira, o engano e a perversão da ética capitalista: a exportação do homem pelo homem, a lei da oferta e da demanda, o anestesiar a consciência, o fim da história, a demonização dos lutadores e das lutadoras sociais.

Referências: FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 1975; FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1970; FREIRE, Paulo. *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes editores, 1977; FREIRE, Paulo. *La importância de leer e el proceso de libertación*. México: Siglo XXI Editores, 1974; ESCOBAR, Miguel. *Paulo Freire e a prática. Sonhos, utopias e lutas*. São Paulo: Líber Livro Editora (em prensa).

AFETIVIDADE

Agostinho Mario Dalla Vecchia

Em onze obras de Paulo Freire, contando com a primeira edição do *Dicionário Paulo Freire*, não encontramos referência à palavra afetividade. Aparece uma vez em *Pedagogia da esperança* (1997, p. 70), uma vez amorosidade e afeto em *Pedagogia da pergunta*, (1998, p. 15), em *Professora sim, tia não*, uma vez amorosidade (p. 9) e uma vez afetividade (1997, p. 82), em *Pedagogia da indignação*, uma vez (na boca do apresentador B. Andreola, 2002, p. 13, com a expressão amorosidade e esperança) e seis vezes em *Pedagogia da autonomia* (1996, p 20, 52 e 53). São obras da maturidade de Paulo Freire. *Pedagogia da autonomia*, segundo José Lino Hack, pode ser considerado o livro da Sabedor ia de Paulo Freire.

Paulo Freire não se detém a explicitar as categorias de afetividade e amorosidade. Ao examinar detalhadamente *Pedagogia da autonomia* (DALLA VECCHIA, 2007), ela se configura como expressão da densa vivência da afetividade no texto e na prática de seu autor.

A concepção biocêntrica de afetividade foi referencial para examinar essa obra. Rolando Toro entende "afetividade" como um estado de afinidade profunda com os outros seres humanos, capaz de dar origem a sentimentos de amor, amizade, altruísmo, maternidade, paternidade, solidariedade (TORO, 2002, p. 90).

Assim como a amorosidade é a característica principal da vida, permeando o universo (TORO, 2002), a afetividade em nós está presente em todas as dimensões do nosso ser e da nossa ação. O afeto é o dinamismo que está na origem, no processo, nas estruturas e no significado do conhecimento e de tudo que somos e fazemos (DALLA VECCHIA, 2005). A afetividade envolve a totalidade de nosso ser (TORO, *Apostila da Escola de Formação, I. B.* F.23).

Há uma dimensão do "amor diferenciado", dirigido a uma só pessoa, e a do "amor indiferenciado" e incondicional dirigido a uma turma em sala de aula, à humanidade (TORO, 2002, p. 89). A unidade afetiva de um grupo dá a ele as características de um organismo vivo (CAPRA, 2002). Se olharmos para os "círculos de cultura", eles representam a possibilidade de um grupo integrado e solidário na postura, nas dinâmicas, nas relações, nas interações, no diálogo, no questionamento, na abertura e no desencadeamento de um processo de conscientização, alfabetização e mobilização política consequente.

Encontramos em Paulo Freire a identificação do pensamento pedagógico biocêntrico, expresso nas suas palavras: "O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem" (FREIRE, 1999, p. 50).

Segundo Rolando Toro, a afetividade é a base estrutural de todo conhecimento. Freire realiza na prática a vigência dessa concepção. Para Ruth Cavalcante, que conheceu e trabalhou com Freire, a afetividade é a fonte de motivação do conhecimento (CAVALCANTE, 2008).

No projeto pedagógico e antropológico de Freire, o homem se torna liberto à medida que for capaz de ser autônomo, assumir a decisão pela mudança de si e da sociedade, através da educação permeada pela afetividade, pelo diálogo, pelo questionamento, pela conscientização oriunda de um processo comunitário, solidário e integrado de abordagem da realidade e do engajamento efetivo na mudança. Tudo se origina de um sentir a realidade, um pensar sobre este sentir e uma ação consequente e engajada. O homem é um ser inacabado, em permanente realização cognitiva e sócio-histórica, possível pela integração afetiva professor-aluno.

A autonomia tem seu solo na integração afetiva de um grupo, de um círculo de cultura, na vivência concreta do amor, da afetividade, do cuidado, da proteção e da nutrição do ser de cada um na troca dialogada, na solidariedade, no amor incondicional, que permeia as linhas e as entrelinhas da obra *Pedagogia da autonomia*. Não há pensamento crítico e ética sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica.

Enfim, reconhecemos um movimento afetivo que atravessa a teoria e prática pedagógica de Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (DALLA VECCHIA, 2007). Esta obra, em mais de trinta subtítulos, destaca densa diversidade de dimensões do afeto e suas expressões com o desdobramento ético e estético decorrente da experiência *cara a cara* (DUSSEL, 1977) com o educando, no processo educativo.

Referências: CAPRA. Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável.* São Paulo: Ed. Cultrix Amana-Key, 2002; CAVALCANTE, Ruth. *A educação biocêntrica: dialogando no círculo de cultura*. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br>. Ed. 10, 2008; DALLA VECCHIA, Agostinho. *Educação e afetividade em Paulo Freire: pedagogia da autonomia*. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br>. Ed. 6, 2007; E Freire continua. Ed. 7, 2007; DALLA VECCHIA, Agostinho. *A afetividade e a estrutura teórica unificada de Fritjof Capra*. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br>. Ed. 4, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; TORO, Rolando. *Afetividade*. Apostila da escola de formação. International Biocentric Foundation; Toro, Rolando. *Biodanza*. São Paulo: Editora Olavobrás/EPB, 2002.

África/Africanidade

(Angola, Guiné-Bissau, Moçambique)

Afonso Celso Scocuglia

A partir dos *escritos africanos*, produtos do trabalho de Paulo Freire na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto –, destaca-se a visão da "infraestrutura" social como contexto educativo fundamental na obra freiriana. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista, são apreendidos enquanto conteúdo educativo e enquanto método de uma nova educação: a "educação do homem novo".

O trabalho na África parece impactar a obra escrita de Freire a ponto de a incorporação aberta (não dogmática) de categorias analíticas marxistas socioeconômicas – *infraestruturais* – determinar uma ruptura significativa no seu pensamento político-pedagógico. O grande "pano de fundo" anterior – a transformação social pensada em termos *superestruturais* – é reestruturado. As reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo. No entanto, a visão mais rigorosa da infraestrutura não elimina a crença nos homens e nas mulheres das camadas populares como atores e atrizes determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história.

A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos, ocorrida em 1973, depois de mais de duas décadas de guerrilhas comandadas pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde) – sob a liderança e a inspiração de Amílcar Cabral[3] – implicou gigantesca tarefa: reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se completamente, enfim, refazer tudo. Inclusive, todo o sistema educativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população.

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

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

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

Enfatize-se a importância dada ao *trabalho como fonte e contexto de educação*. Destarte, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma "sistematização do conhecimento dos trabalhadores rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua

atividade prática". Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em que "já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar", como coloca Freire. Unifica-se, o contexto "teórico" (educativo) e o contexto "concreto" (a atividade produtiva).

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

Com efeito, a revolução guineense e a implantação do socialismo constituem, para Freire e para todos os educadores participantes, o grande "local" pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o político-ideológico enquanto uma síntese que permeia todo o processo revolucionário. Por isso, além da "sistematização do conhecimento" pela "atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam", Freire identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o *conhecimento popular*. E, trabalhando esta concepção freiriana, base de seu caminho pedagógico ("partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares") pode-se visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci: especialmente quanto à passagem do "senso comum" à "filosofia que transforma o mundo".

Referências: Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; Freire, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass., 1982; Freire, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a; Freire, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; Freire, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 2006.

ALEGRIA

Euclides Redin

Toda a elaboração freiriana mostra um compromisso radical com a vida:

> O meu desenvolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria [...] Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. (Freire, 1996, p. 72)

A alegria e a esperança fazem parte da natureza humana exatamente por ser o homem um ser inacabado em constante construção como indivíduo e como história com os outros e com o mundo, história como possibilidade. O mundo estará sendo na medida em que lutamos por alegria e esperança. Há algumas expressões presentes em todos os escritos freirianos que indicam sua opção por outro mundo possível. Há saberes necessários entrelaçados com a prática e que a ultrapassam. Assim "não há docência sem discência" é preciso "rigorosidade metódica"; "pesquisa", "respeito aos saberes dos educandos", "criticidade", "estéticas e éticas", "corporeificação das palavras pelo exemplo", "aceitação do novo", "consciência do inacabamento", "humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores", "alegria e esperança", "convicção de que a esperança é possível" e "curiosidade", "disponibilidade para o diálogo", "querer bem aos educandos e amorosidade" (FREIRE, 1996). Isso significa um novo modelo de pensamento para um novo modelo de educação, para um novo projeto social a favor de optar pela vida. Andreola (1993, p. 41) sintetiza esta opção dizendo:

> [...] deveria ser um novo desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição.

A alegria de que fala Paulo Freire não é uma euforia ingênua; é uma dimensão que deve ser garantida pela luta: "é na luta que se faz também de indignação, de inconformismo, de raiva e de radicalidade que se constrói uma perspectiva de futuro capaz de manter viva a esperança indispensável à alegria de ser e de viver". O que deve mudar é o nosso jeito de lutar: lutar pela "alegria geral". É assim que também entendem o poeta Thiago de Mello quando canta a "canção para os fonemas da alegria":

> Peço licença para terminar / soletrando a canção de rebeldia / que existe nos / fonemas da alegria: canção de amor geral que eu vi crescer / nos olhos do homem que aprendeu a ler.

É necessário que as práticas educativas contenham um rigor criativo comprometido com a reinvenção da escola onde:

> [...] os educandos descubram e sintam a alegria nela embutida que dela faz parte e que está sempre disposta a tornar todos quantos a ela se entreguem.
> A alegria na escola [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] lutar pela alegria na

escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo. (Freire in Snyders, 1993, p. 9 e 10)

Referências: ADREOLA, Balduíno A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun., 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2001; MELLO, Thiago. F*az escuro, mas eu canto – Porque o amanhã vai chegar*. Rio: Civilização brasileira, 1965; SNYDERS, Georges. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ALFABETIZAÇÃO

Liana da Silva Borges

O verbete “alfabetização” é relevante se considerarmos que o pensamento pedagógico e social de Paulo Freire tem suas bases assentadas nas primeiras experiências realizadas entre os anos de 1957 e 1964, pois suas reflexões sobre o ato educativo e sobre o mundo, de acordo com Paulo Rosas, seu parceiro e amigo de SESI e do Movimento de Cultura Popular (MCP), o próprio Freire disse que estes espaços foram dois polos de influência na germinação de suas ideias.

No que tange ao MCP, Freire, em *Cartas a Cristina*, destaca os seguintes pontos que “ancoram uma compreensão crítica da educação” (FREIRE, 1994, p. 163):

- A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.
- Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização.
- A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.
- Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
- O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.
- Leitura e escrita não se dicotomizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos(as) alfabetizandos(as).

No ano de 1958, Juscelino Kubitscheck convocou, através de seu ministro da Educação, Clovis Salgado, o II Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos e de Adolescentes, para avaliar a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), organizada por Lourenço Filho.

Em um dos relatórios que fora apresentado neste II Congresso, Freire já assinalava que um trabalho educativo só poderia ser feito se suas orientações se voltassem para a democracia, “se o processo de alfabetização de adultos não fosse sobre – verticalmente – ou para – assistencialmente – o homem, mas com o homem, com os educandos e com a realidade” (FREIRE, 2006, p. 124).

Sem sombra de dúvida, as intervenções de Freire passam a demarcar, criticamente, sua concepção de alfabetização-educação, ou seja, de que há duas possibilidades de fazer pedagogia: uma, a partir de uma prática alienante e universalizante; outra, a partir de uma prática libertadora e dialógica, pois não há neutralidade em alfabetização-educação.

O ano de 1962 foi marcado pela criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) que, de acordo com Ana Maria Freire, era um desejo de Freire, já que este compreendia a Universidade como espaço de, além de outros aspectos, formar professores para trabalhar com educação popular.

Sendo o SEC um lugar importante para o pensamento e para o planejamento das práticas de educação popular, Ana Maria Freire recorda que nas “primeiras horas do golpe militar de 1964, nada sobrou na sua sede de documentação e dos trabalhos educativos do SEC e da atuação dos idealizadores e do seu primeiro diretor Paulo Freire” (FREIRE, 2006, p. 105).

No livro *A importância do ato de ler*, Freire retoma com muita clareza sua compreensão sobre o conceito de alfabetização, acentuando que seu caráter deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita, pois “*a compreensão crítica do ato de ler se antecipa e se alonga na* inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da leitura daquele” (FREIRE 1982, p. 9).

Desta forma, apreender o texto exige a apreensão das relações entre este e o contexto, por isto, a alfabetização é um “ato político e um ato de conhecimento, por isto mesmo um ato criador” (p. 9), em que

o alfabetizando é sujeito e não o objeto da alfabetização.

Ensinar não é transmitir, mas estabelecer condições para sua construção, sendo que quanto mais crítico for este processo (ensinar e aprender) tanto mais se amplia a vontade de saber, a curiosidade epistemológica diante dos desafios que o mundo apresenta.

Esta relação texto-contexto-texto e mundo-palavra-mundo está presente no cotidiano, sendo que a isto Freire chama de movimento, visto que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo", ou seja, de transformá-lo a partir de uma prática consciente (FREIRE, 1982, p. 13).

Nesta perspectiva a alfabetização que é compreendida como ato criador não pode ser vista como um simples processo de memorização mecânica das palavras e das "coisas mortas ou semimortas" mas como um processo que se encharca de atos de criação e de recriação. Para tanto, o papel do alfabetizador(a) deve ser o de "dialogar com o "analfabeto" (aspas minhas) sobre situações concretas, por isto a alfabetização não pode fazer-se de cima para baixo, nem de fora para dentro" (FREIRE, 1979, p. 41).

A centralidade da alfabetização está em garantir que as palavras geradoras que organizarão o processo de ensinar sejam oriundas da realidade dos alfabetizandos(as), dos grupos populares, sendo assim, forma-se o que Freire denomina de universo vocabular, carregados de experiência existencial.

O debate em torno das palavras geradoras busca o conceito antropológico de cultura, alfabetizando e conscientizando simultaneamente. Freire afirma que são "situações locais que abrem perspectivas para análise dos problemas regionais e nacionais" (FREIRE, 1979, p. 43), porque uma palavra geradora pode envolver uma situação de um indivíduo ou de uma coletividade.

Entretanto, para melhor explicar um processo de alfabetização que dialogue permanentemente com a realidade dos(as) educandos(as), Freire faz importante ressalva ao retomar esta ideia em *Pedagogia da esperança*, uma vez que ele percebe que há uma visão reducionista entre alguns que compreendem que levantar as palavras geradoras significa nelas permanecer. Entretanto, Freire nunca disse que "este universo vocabular deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local. Se o tivesse dito não teria da linguagem a compreensão que tenho" (FREIRE, 1982, p. 45).

Neste sentido, "a função do educador não pode ser a do repassador ou a do consulente especialista, mas sim a de um parceiro, a de um articulador de um movimento formativo, de uma liderança política e intelectual" (BRITTO, 2006, p. 16).

Aprender a ler e escrever, mesmo que seja um desejo individual legítimo (para melhorar de vida) e uma necessidade imposta socialmente, não pode esgotar-se nesses dois aspectos. Ao contrário, a alfabetização precisa ser compreendida como um conhecimento ampliador, pois alfabetizar-se "é participar, junto com outras pessoas, de um universo ampliado da própria curiosidade humana. Essa matriz da consciência, junto com o conhecimento e o sofrimento" (BRANDÃO, 2006, p. 441).

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002; BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ler e escrever para fazer – leitura e escrita na educação de adultos*. São Paulo: Pancolor fotolito e gráfica, 2006; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire – uma história de Vida*. São Paulo: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE , Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; ROSAS, Paulo. *Germinação do pensamento de Paulo Freire*. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br>.

ALIENAÇÃO

José Fernando Kieling

Na trajetória de Freire e dos grandes socialistas há uma dimensão ontológica que não pode ser colocada de lado, sob pena de se perder a dialética. O fundamento da realidade, do ser social e mesmo do ser individual é o trabalho, a atividade do homem. Essa dimensão ontológica não impede que, nas relações conflitivas e contraditórias de nosso tempo, hegemonizadas, mas não totalizadas pelo capitalismo, determinados grupos ou classes sociais se apressem em organizar relações de modo a se colocar vantajosamente na sociedade, em detrimento da maioria das pessoas, da sua alienação.

Essa ideia é expressa por István Mészáros em *A Teoria da Alienação em Marx*, através de duas ordens complexas de mediação: a mediação de primeira ordem – atividade constituidora do ser – e a mediação de segunda ordem, decorrente das condições históricas definidas pelo capitalismo (MÉSZÁROS, 2006, p. 108ss).

Essa ideia pode ser encontrada no prefácio à *Pedagogia da esperança*, onde Freire, indignado com a "'democratização' da sem vergonhice, expressão conjuntural dos processos de alienação, também reafirma a esperança como necessidade ontológica" (FREIRE, 1997, p. 10).

A alienação – expressa como invasão cultural, domesticação, opressão, mecanicismo, etc. – e os processos de seu enfrentamento ontologicamente sustentados podem ser as motivações mais fortes para o aprimoramento do trabalho educativo desenvolvido pelo pensador pernambucano.

As formas de alienação são constantemente denunciadas em toda a sua obra. Entende-a como a perda da condição de sujeito na sociedade. Perda efetiva nos processos históricos, que reduzem as populações a condições desumanas de vida à subserviência, a posições de exploração que diminuem a capacidade dos homens de ser mais. Mas seu contraponto acompanha o próprio movimento de denúncia.

> A *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do* oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (Freire, 1997, p. 12)

E, entre a desumanização e a possibilidade de ser mais gente, Freire transita suas iniciativas emancipatórias, seus enfrentamentos históricos e escreve suas experiências e reflexões, na expectativa de que a perspectiva humanizante impregne generalizadamente as escolas de países como o Brasil, principalmente as situadas na periferia dos grandes centros e no meio rural.

A alienação, para Freire, só tem razão de ser no seu enfrentamento prático e emancipatório.

Em *O caminho se faz caminhando*, Freire escreve:

> Espero que muitos de nós estejamos aprendendo como é difícil fazer história, e como é importante apreender que nós estamos sendo feitos pela história que fazemos no processo social dentro da história. (Freire; Horton, 2003, p. 204)

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

ALTERIDADE

Sérgio Trombetta

Toda obra filosófico-antropológica e pedagógica de Paulo Freire é perpassada pela presença da alteridade como condição para a constituição do próprio eu. O reconhecimento da alteridade, da diferença, é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e também do outro. É o diálogo com a alteridade que permite o desenvolvimento da identidade. O eu e o outro se constituem e realizam a vocação ontológica (ser mais) no diálogo e na aceitação do outro como pessoa-sujeito. Os textos em que a temática da alteridade se faz presente de modo mais consistente são: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Para Paulo Freire, o ser humano é subjetividade. Mas a subjetividade da pessoa se constitui na relação dialógica com o outro, com a alteridade, ou seja, na intersubjetividade. A pessoa não é uma mônada autossuficiente que se basta a si mesma. Para sermos pessoa precisamos do outro/a, senão não o somos. Pessoa é relação, é o diálogo infinito com o outro. Sem abertura à alteridade do outro não é possível pensar a constituição da subjetividade. Os seres humanos se fazem no encontro, na escuta, na comunhão e no diálogo com os outros. É no reconhecimento do outro como alteridade que o eu se constitui como pessoa.

O humano, em Freire, não é um ser fechado em seu egoísmo; não é um eu egocêntrico que se afirma negando o outro, proibindo-o de ser gente, pessoa. O humano é subjetividade ética em comunhão, diálogo com o outro; é um eu capaz de amar o outro e, a partir deste amor, lutar por justiça que representa a culminância da consciência ética.

O conceito de alteridade na obra de Freire não é uma abstração, um conceito genérico ou neutro, mas se refere sempre ao rosto, ao corpo dos oprimidos/excluídos e ao seu clamor por dignidade. A alteridade tem face, é o pobre, o estrangeiro, a mulher, os excluídos que reclamam justiça.

Para Freire o outro, a alteridade, tem, acima de tudo, uma conotação positiva, pois o eu se constitui a partir do outro. Eu apenas existo a partir do outro. É a alteridade ética do outro que desperta o eu de sua alienação e egoísmo.

Os seres humanos se fazem no diálogo, na comunhão, na escuta do outro. “O eu dialógico sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não-eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (FREIRE, 1987, p. 165-166).

Seguindo a tradição dos pensadores da intersubjetividade Mounier, Buber e Marcel, Freire pensa a alteridade em toda sua riqueza e dignidade ética. Ao contrário de Sartre que afirma que “os outros são meu inferno”, para Freire, o outro é lugar desde onde é possível começar, pela via do diálogo amoroso, um processo de humanização, de libertação e reconhecimento da alteridade em sua dignidade. O outro é meu irmão, mestre e companheiro com quem posso aprender sempre mais.

Ao negar a dignidade do outro, o próprio eu nega a si mesmo. O opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido. Não é possível desumanizar sem desumanizar-se. Por isso, o reconhecimento do outro, da alteridade, é essencial no processo de libertação, na construção de uma sociedade humanizada. Este processo de opressão impede que os seres humanos realizem a sua vocação ontológica que é a de ser mais pessoa, mais gente. Se proíbo o outro de ser, estou, na verdade, negando a mim mesmo; o eu só consegue alcançar a sua humanidade se reconhece no outro o direito de ser em toda a sua dignidade de pessoa. A libertação é um projeto intersubjetivo. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os

homens e mulheres se libertam em comunhão, no diálogo e na relação ética. Não é possível pensar um projeto de sociedade democrático, justo, fraterno se não sou capaz de reconhecer o outro como outro e aceitar o outro em sua experiência de vida, em sua diferença em relação a mim.

O diálogo, para Freire, é relação que não anula a alteridade do outro. "O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro" (FREIRE, 1992, p. 118). O diálogo é comunhão, é acolhimento ético do outro, é encontro amoroso dos homens e mulheres que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Nós podemos dizer que todo o pensamento de Freire é perpassado por um imperativo de respeito à alteridade do outro, seu universo cultural e seu mundo da vida. Sem o respeito à pessoa em sua condição de unicidade, nenhum processo de revolução/humanização é bem sucedido. "A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do não-eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu" (FREIRE, 1996, p. 46). Na luta por um mundo com mais solidariedade social e política, o reconhecimento do outro em sua alteridade é indispensável. Não é possível educar sem desenvolver a virtude de compreensão da alteridade do educando; sem colocar-se na atitude de aprendizado; sem compreender, respeitar o outro. Não há pedagogia libertadora sem respeito ao outro e a suas experiências de vida e às muitas histórias que tecem nossa existência. O máximo de respeito ao outro, às diferenças culturais é um saber fundamental ao fazer pedagógico. Meu dever ético, enquanto pessoa e educador, é exprimir meu respeito ético à alteridade do educando com suas opções de vida, suas escolhas. " O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los" (FREIRE, 1992, p. 78).

A educação é, em sua essência, um processo ético antes de ser consciência crítica, engajamento político e ação transformadora. Ou a educação é ética e respeitosa com a alteridade do outro em sua singularidade, ou não é educação. É este respeito à alteridade do outro a exigência ética de todo o pensamento de Freire. Toda a eticidade da existência humana se dá no reconhecimento da alteridade, da sua dignidade de pessoa e na luta por justiça social. Sem este respeito e reconhecimento do outro não podemos entrar no diálogo libertador. Seguindo o legado ético-pedagógico de Freire, podemos concluir dizendo que o resgate da dignidade do outro, da sua alteridade é condição primeira para a edificação de um projeto de mundo/sociedade "em que seja menos difícil amar".

Referências : CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita – Educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AMÉRICA LATINA

Telmo Adams e Danilo R. Streck

No texto "Descobrimento da América" (em *Pedagogia da indignação*), que Paulo Freire havia escrito em 1992, por ocasião do V Centenário, sua reflexão começa de forma taxativa: "o passado não se muda!". Perguntado sobre o que tinha a dizer em relação ao descobrimento, afirmou: "Não penso nada sobre o 'descobrimento' porque o que houve foi uma conquista" (p. 73). Denuncia a invasão e a presença predatória do colonizador na América Latina. O poder avassalador dos dominadores estendeu-se para além das terras e gentes, à dimensão histórica e cultural dos invadidos que foram considerados inferiores, quase bichos. "[...] nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, corremos o risco de 'amaciar' a invasão e vê-la como uma espécie de presente 'civilizatório' do chamado Velho Mundo" (FREIRE, 2000, p. 74).

Freire sugere que, ao invés de homenagear os invasores, se homenageassem os que lutaram e continuam hoje lutando contra as invasões, nas lutas dos conquistados. "O futuro é dos Povos e não dos impérios!"(p. 76). Pela vontade de serem eles mesmos, os povos latino-americanos podem cultivar um sonho possível, inspirados nas utopias alentadas por heróis que não tiveram reconhecimento na história oficial.

Em *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1977) introduz a reflexão concernente ao "pensar certo" sobre a realidade, desde o contexto latino-americano que se caracterizou historicamente pela cultura do silêncio. Frantz Fanon (*Os condenados da Terra*) e Albert Memmi (*Retratos do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*) foram inspiradores de Freire na análise de que "os condenados da terra", os oprimidos, introjetam a ideologia dominante, mas podem extrojetar os opressores quando, pela reflexão, tomam distância e objetivam as formas de sua presença, expulsando-os de sua cultura. Esta é uma tarefa que exige clareza para compreender que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político. Por isso a concepção pedagógica não pode deixar de compreender a relação com as heranças histórico-culturais que marcaram nosso continente.

A íntima relação de Paulo Freire com a América Latina ampliou-se a partir da experiência do exílio em outros países, com destaque para o Chile, e perpassa as suas obras. Um ano após a publicação do Documento de Medellín (1968), no qual os bispos latino-americanos denunciavam a injustiça institucionalizada, Freire escreve: "Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível" (1977, p. 59). Um dos textos no qual mais fala sobre nosso continente é o que se encontra no mesmo livro, *Ação cultural para a liberdade*, sob o título: "O papel educativo das Igrejas na América Latina", escrito em 1971, quando trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra. Caracteriza a dramática realidade do povo cujo problema fundamental "não é a 'preguiça do povo' ou sua 'inferioridade' ou sua 'falta de educação', mas o imperialismo [...] como uma realidade tangível, como uma presença invasora, destruidora" (1977, p. 112). Defende a impossibilidade de uma neutralidade política das Igrejas e, em decorrência, "a concepção da educação, seus objetivos, métodos, conteúdo, tudo está condicionado pela opção resultante desta impossibilidade" (p. 116).

No mesmo texto (FREIRE, 1977, p. 119 e 121), sem falar diretamente na teoria da dependência, refere-se ao esforço de economistas e sociólogos ligados à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e ao Instituto Latino-Americano de Planejamento Econômico e Social (ILPES), faz uma crítica veemente aos interesses imperialistas e seus aliados nos próprios países e denuncia um projeto de

desenvolvimento que não passa de uma modernização conservadora, uma forma de "humanização do capitalismo", em vez da sua transformação radical. Para ele, o verdadeiro desenvolvimento da América Latina somente seria possível na medida em que resolvesse a contradição fundamental que configura a dependência em nossos países: frente aos projetos de expropriação articulados pelas elites locais com os interesses imperiais, propor soluções endógenas a partir das classes sociais oprimidas.

Sua ênfase à dimensão continental traz reflexões sobre os golpes militares e suas consequências. No contexto das ditaduras aprendeu a duvidar da onipotência da educação, compreendendo claramente os seus limites (*Medo e ousadia*, 1986).

Por fim, um sinal da preocupação de Freire com relação às questões latino, americanas pode ser verificado pelo número de vezes que fala do tema. Na revisão de dez de suas obras, aparece, pelo menos, 88 vezes "América Latina", sendo 41 vezes somente no livro *Ação cultural para a liberdade*. Em *Pedagogia da indignação*, aparece 17 vezes, incluindo as expressões "América", "americano", "americanidade". Em *Pedagogia do oprimido*, "América Latina" aparece quatro vezes (e latino-americanos, duas) no contexto de denúncia à "guerra invisível" da miséria, suas causas estruturais e responsabilidades. Ao superar a "aderência' e a "cultura do silêncio", os oprimidos passam a reconhecer, através da ação cultural, que são capazes de ser seres transformadores da realidade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

AMOROSIDADE

Cleoni Fernandes

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e *utópicas esperanças* em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo.

A amorosidade freiriana que *percorre* toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo *com-*, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro. Tarefa difícil que desafia uma solidariedade de classe e a humildade não como submissão, mas como possibilidade de que a verdade também possa estar com o outro, em um emaranhado que envolve respeito como uma categoria de acolhimento das *diferenças*, não apenas como categoria cultural, embora também o seja, mas sua essência se constitui como categoria de conteúdo ético. Para Freire (1987): "o amor é um ato de coragem, [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico". Na compreensão dessas concepções e sentimentos, tem-se a importância da *linguagem* (BARTHES, 1987) em sua corporeidade de sentidos para além dos códigos linguísticos.

Streck (2007, p. 19) traz as palavras de José Martí: "A educação há de ir para onde vai a vida, para afirmar em seguida que: Se a educação precisa ir onde vai a vida ela deve, em primeiro lugar, ir onde estão as pessoas". Amorosidade na visão freiriana é vida, vida com pessoas, é qualidade que se torna substanciada ao longo de sua obra e de sua vida. Condição assentada na centralidade da possibilidade dialógica, que exige o amor e a confiança, em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho (FREIRE, 1987) por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a VIDA pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. Na centralidade dessa amorosidade, a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freiriana que se faz antropológica, porque teoria gerada na luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética que transpõe os limites das subjetividades e se transforma na ética construída nas intersubjetividades do cotidiano vivido e por viver. Ética que se funda na concretude das lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, mas eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética. "Decência e boniteza de mãos dadas" (FREIRE, 1997, p. 32).

Na *Pedagogia do oprimi*do (1987, p. 79), Freire diz que "a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens". Condição que explicita em *Pedagogia da esperança* (1992), na qual revisita a *Pedagogia do oprimido* para aprofundar um diálogo iniciado em um tempo-espaço da ditadura militar, reafirmando a importância do diálogo na educação da esperança, reforçando sua vocação ontológica e a incompletude do ser humano com a possibilidade histórica de fazer dessa esperança um *sonho possível* (FREIRE, 1982). No diálogo que estabelece por dentro de sua obra e de sua vida, Freire vive o movimento dialético da vida, refazendo caminhos, educando a esperança, com amorosidade e sem o paternalismo, e a pieguice, que ele, pelo exemplo decidiu enfrentar e, superando o paternalismo e a pieguice, aponta dialogicamente um *caminho* em que é possível sonhar amorosamente. Freire ensinou que quem ama não desiste. Sua vida mostrou que

não desistiu, sua luta continua porque: “O sonho é sonho porque, realisticamente ancorado no presente concreto, aponta o futuro, que só se constitui na e pela transformação do presente” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 71). E a liberdade partilhada e o direito à justiça, ainda estão distantes, mas não são *lugares* inexoráveis, mas sim *lugares* problemáticos e mais do que saciados de sonhos e de utópicas esperanças, eles ainda são *lugares* possíveis, *inéditos viáveis* em que a presença na ausência de Freire, mais do que saudade, é VIDA.

Mesmo após a partida para outra dimensão/plano, a vida e a amorosidade de Freire permanecem:

> Paulo, na nova dimensão para a qual migraste, na tua insaciável vocação de ser-mais, acho impossível te seja negada a sombra de uma mangueira, de onde estejas nos vendo e ouvindo. Imagino até que a mangueira tenha sido a árvore da vida, no paraíso primordial. Nós que aqui ficamos, ‘a sombra desta mangueira, na terra das muitas exclusões, olharemos todos os dias para o horizonte da esperança, de onde nos acenas. Teu olhar continuará nos desafiando, para dizer-nos que a luta não acabou, até que o sonho coletivo ceda lugar à realidade nova de uma terra sem exclusões, onde não se tenha vergonha de proferir a palavra amor. (Andreola, 1997, p. 47)

Referências: ANDREOLA, Balduíno. Contribuição de Ernani Maria Fiori para uma pedagogia política de libertação. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, ano 6, n. 9, p. 41-72, ago./dez. 1997; BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1987; FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In; BRANDÃO, Carlos. *O educador: Vida e Morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; STRECK, Danilo (Org.). *Educação em nossa América* – José Martí. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2007.

ANALFABETISMO

Alceu Ravanello Ferraro

Com propriedade, observa-se que, nas obras de Paulo Freire, os educandos "nunca são chamados de analfabetos, mas de alfabetizandos" (WEFFORT *in* FREIRE, 2001a, p. 13). Por que, então, um verbete sobre analfabetismo em Freire? Pela importância teórica, política e especificamente pedagógica que tem a severa crítica movida por Freire contra os diversos sentidos atribuídos ao termo "analfabetismo" nos anos 60. Tais sentidos, na realidade, eram originários dos debates travados na Câmara e no Senado, no final do Império, por ocasião da reforma eleitoral que introduziu o voto direto no Brasil ao preço da exclusão dos analfabetos do direito de voto (LEI SARAIVA, 1881). O melhor inventário desses diferentes sentidos, que Freire reúne sob a denominação de concepção "limitada" e "distorcida" do analfabetismo, pode ser encontrado em texto produzido pelo autor no exílio, no Chile, no ano de 1968, coincidentemente o ano do Ato Institucional n.º 5 da ditadura militar no Brasil, de tão triste memória. Esse primeiro inventário reúne seis significados atribuídos ao termo analfabetismo (erva daninha, enfermidade, chaga, incapacidade, pouca inteligência e preguiça):

> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça". (Freire, 2001b, p. 15)

A esse primeiro inventário Freire adiciona, na continuidade do texto, a visão messiânica, segundo a qual o analfabeto seria um "homem perdido", que precisaria ser salvo e cuja "salvação" estaria "em que [ele] consinta em ir sendo 'enchido' por estas palavras, meros sons milagrosos, que lhe são presenteadas ou impostas pelo alfabetizador que, às vezes, é um agente inconsciente dos responsáveis pela política da campanha [de alfabetização]" (p.16).

Finalmente, em texto de 1969, publicado originalmente em 1970, nos Estados Unidos, reunido na obra já citada (2001b, p. 49-76), Freire denuncia outras três distorções sobre o analfabetismo. A primeira é a visão nutricionista, segundo a qual o analfabetismo seria uma situação de fome ou de sede, e os analfabetos, seres sedentos ou famintos, o que explicaria inclusive o caráter humanitarista de certas campanhas latino-americanas de alfabetização. O autor observa que, nessa visão, os analfabetos são considerados subnutridos, "não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta [ria] o "pão do espírito' [...] E acrescenta que, nessa visão, "Se milhões de homens e mulheres estão analfabetos, 'famintos de letras', 'sedentos de palavras', a palavra deve ser levada a eles e elas para matar a sua 'fome' e a sua 'sede'" (p. 53-54). A segunda distorção denunciada por Freire é aquela que vê o estado de analfabetismo como vergonha. Não para o país, mas para o analfabeto, como esclarece Freire: "Pedro não sabia ler. Pedro vivia envergonhado [...] Pedro agora sabe ler. Pedro está sorrindo" (p. 55). A terceira distorção acrescida nesse texto de 1969 está na suposta "natural inferioridade" dos analfabetos. Nas palavras do autor, estes, de acordo essa concepção, "Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua 'natural inferioridade', não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação

transformadora sobre o mundo" (p. 59).

Essa enorme variedade de concepções distorcidas a respeito do fenômeno do analfabetismo, também chamadas de *desconceitos* (FERRARO, 2004), têm, segundo Freire (2001b, p. 54), um "caráter ideológico" que mascara a realidade; são "mitos da cultura dominante" que desempenham uma função de dominação sobre os analfabetos (p. 59). É por isso que Freire não se contenta em denunciar tais concepções. Ele lhes contrapõe uma concepção crítica do analfabetismo. Para ele, "[...] o analfabetismo não é nem uma 'chaga', nem uma 'erva daninha a ser erradicada', nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta" (p. 18). À época do escrito de Freire (1968), essa forma de injustiça social denominada analfabetismo atingia ainda, com certeza, 1/3 da população de 10 anos ou mais no Brasil (32,9% de analfabetos em 1970).

Para se pôr um fim a essa situação de dominação ideológica sobre os analfabetos, que é legitimada e reforçada através dessa pletora de desconceitos, requer-se muito mais do que a ação pedagógica de alfabetização. No texto de 1968, Freire não deixava dúvida sobre o alcance das transformações a serem buscadas. "Analfabetos ou não" – dizia ele, então – "os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados" (2001b, p. 57).

Na Introdução aos diálogos de Paulo Freire e Donaldo Macedo, Henry Giroux (In: FREIRE; MACEDO, 1994, p. 12) ressalta o caráter ideológico do conceito de analfabeto: "O conceito de analfabeto, nesse sentido, dá muitas vezes uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, ou as pessoas de cor."

Em resumo, pode-se dizer que todas essas representações do analfabetismo criticadas por Freire e reunidas por ele sob a expressão "concepção distorcida" não são nem erros, nem simples equívocos. São, sim, construções ideológicas que desempenham dupla função no jogo político: de um lado, a de ocultar ou dissimular a realidade social; de outro, a de silenciar e dominar as pessoas exploradas ou injustiçadas.

Referências: FERRARO, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação/UFSC*, Florianópolis, v.22, n.1, p. 111-126, jan./jun. 2004; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b; FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001b; FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra*. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994; GIROUX, Henry A. Introdução. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: Leitura do mundo leitura da palavra*. 2. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. p. 1-27; WEFFORT, Francisco C. Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. p. 9-34.

ANDARILHAGEM

Carlos Rodrigues Brandão

Somos humanos porque aprendemos a andar. Somos humanos porque aprendemos a pendular entre um "estar aqui" e um contínuo "partir", "ir para". Entre os que andam, viajam e vagam, há os que se deslocam porque querem (os viajantes, os turistas), os que se deslocam porque creem (os peregrinos, romeiros), os que se deslocam porque precisam (os migrantes da fome, os exilados, e há os que se deslocam porque devem (os "engajados" – para usar uma palavra cara aos dos anos 1960 – os "comprometidos com o outro, com uma causa").

Paulo Freire pertenceu às duas últimas categorias. Quando a Radio Neederland da Holanda dedicou a ele uma série de programas, deu a ela (e ao CD depois editado) este nome: *O andarilho da utopia.* Entre a infância nordestina, a juventude e o começo da vida madura e profissional, nada parecia indicar, num homem que começou deslocando-se apenas entre o Recife e Jaboatão, um destino andarilho, errante. Ele veio logo a seguir e se confunde com o início de sua vida de educador. Sua primeira experiência como educador leva-o da grande cidade litorânea aos sertões secos do Nordeste: Angicos, no Rio Grande do Norte. Depois, a descoberta do Brasil. A vinda com a família para "o Sul" (tudo o que existe da Bahia para baixo, ou "para cima" no sentido especialmente dado por Paulo a uma geografia que ao seu ver deveria aprender a "sulear" para buscar o seu destino universal, ao invés de estar sempre apenas "norteando-se", buscando o seu "norte").

No início dos anos 1960, agora já plenamente envolvido com os *movimentos de cultura popular,* entre viagens seguidas e leituras constantes, Paulo Freire "descobre o Brasil" e já o seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, revela um país pobre e migrante. Revela uma "sociedade em trânsito". Os *movimentos de cultura popular* instituem uma errância urgente em pelo menos três sentidos: um compromisso com deslocamentos de corpos e imaginários em direção ao conhecimento e à ação em "outros brasis", terras próximas, distantes e desconhecidas, onde o sujeito é o *povo* e a razão de ser do movimento é o *popular*; um deslocamento em direção a "outros mundos" e a "outros povos", o que equivale a uma "descoberta" tardia da América Latina (sobretudo após Cuba) e, depois, da África e outros "mundos" do "Terceiro Mundo"; uma viagem estendida do imaginário e do conhecimento, através do estudo de ideias, teorias e autores até então desconhecidos ou muito pouco conhecidos no Brasil.

Depois do golpe militar de 1964, Paulo Freire e sua família vivem a experiência da andarilhagem do exílio: Chile, Bolívia, Estados Unidos da América, Europa. Como membro do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas durante anos, Paulo Freire viveu dois momentos. No primeiro permanecia em seu escritório e recebia educadores vindos de inúmeros cantos do mundo, especialmente de países muito pobres. No segundo (sempre o mais desejado, ele confessou várias vezes) era ele quem se deslocava. E, então, a África e seus povos, alguns deles recém-libertados do colonialismo europeu, foram o seu destino mais frequente. No retorno do exílio Paulo preservou esta dupla vocação. Entre ser professor universitário em São Paulo (UNICAMP e PUC de São Paulo), secretário municipal de educação e um escritor infatigável, raramente ele se negou a uma viagem para ouvir e falar. E elas iam de uma universidade europeia a um acampamento de MST no Rio Grande do Sul. Mesmo quando já com a saúde fragilizada Paulo Freire permaneceu fiel à sua vocação de "andarilho da utopia".

Uma igual vocação coerentemente errante e andarilha atravessa também o seu imaginário. Em tempos em que pessoas, grupos de militantes e movimentos sociais não raro reduziam o olhar de suas ideias a alguns poucos autores de uma única teoria social, Paulo Freire foi sempre um tecelão de diferenças. Uma

leitura atenta de *Pedagogia do oprimido* – como um entre outros exemplos – revela a construção de uma teoria de educação e de uma proposta de prática pedagógica de vocação popular e emancipatória fundada em um encontro de diversidades. Lá estão Lênin e Mao Tse Thung, ao lado de Karl Jaspers e Martin Buber. Andarilhagens do espírito que poucos ousavam então ousar.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ANGICOS

Danilo R. Streck

Este verbete seria redigido por João Francisco de Souza, professor e pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco, vice-presidente do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas do Recife, assassinado no mês de março de 2008, período em que vencia o prazo para a entrega de seu texto. Registra-se aqui uma homenagem a este amigo e companheiro.

A pequena cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, hoje com uma população de aproximadamente 11.000 habitantes, tornou-se o emblema de uma proposta de alfabetização revolucionária. Ela representa, em sua singeleza, a força da educação quando a leitura da palavra se cola à leitura do mundo. Foi em Angicos que a equipe coordenada por Freire realizou a experiência pioneira de alfabetização de adultos, num convênio assinado entre o Estado do Rio Grande do Norte e o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Embora o projeto contasse com apoio da Aliança para o Progresso, Paulo Freire colocou cinco condições para aceitar o desafio de realizar uma experiência de alfabetização no Estado do Rio Grande do Norte: 1) não importava de onde viessem os recursos, desde que houvesse um convênio entre a Universidade do Recife e a Secretaria de Educação; 2) o governo do Estado do Rio Grande do Norte arcaria com as despesas do projeto; 3) o trabalho deveria ficar ao encargo da Universidade; 4) independentemente da cidade escolhida para realizar a primeira experiência, ela não deveria ser visitada pelo governador, para evitar a "exploração politiqueira"; 5) se houvesse a quebra de uma das exigências, o convênio seria rompido e Freire daria as explicações pertinentes à imprensa. (FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 24; FREIRE, 2006, p. 137).

Os aspectos físicos e sociais de Angicos da época são assim testemunhados pelo jornalista Luiz Lobo:

> Angicos é uma cidadezinha no sertão, bem no meio do Rio Grande do Norte, à margem esquerda do rio Pataxó (os bandeirantes chegaram lá), na beirada dos trilhos da Sampaio Correia. Uma igreja, uma estaçãozinha, dois açudes, a cadeia velha, o cemitério, o grupo escolar muito velho, o colégio dos padres, o Mercado Municipal, coletoria, agência dos Correios, a pracinha calçada defronte da igreja e mais a rua principal, seis ou sete ruazinhas, e só. O cinema é o da igreja, campo de futebol não havia, a luz elétrica era de motor a gasolina, só ligava quando estava escuro, desligava às dez, quando não desligava por defeito do motor, aí eram dias e dias de vela e lampião.
>
> 1963. Quem vem de Natal tem de atravessar a zona litoral e o agreste, entrando firme pelo sertão Centro-Norte, duzentos quilômetros, 155 na poeira até Angicos. Atravessando seis rios. Se era inverno, isto é, se estivesse chovendo, atolava tudo, só indo de arrodeio. O arrodeio por Santa Cruz quase dobrava a viagem.
>
> No mapa é um pontinho bem pequeno, a 5º39'46" de latitude Sul e 36º36'18 de longitude Oeste de Greenwich. Uma cidadezinha com um coeficiente de mortalidade infantil de assustar estatística: em 1960 morreram seiscentas de cada mil crianças que nasceram. O coeficiente de natalidade era 75. Lá eles tinham um médico, um farmacêutico, um posto de saúde e até linha telefônica para Açu (que quase nunca funcionava). A temperatura média ainda é a mesma, 29º à sombra.
>
> Ninguém me contou, eu vi acontecer, vi a revolução. (Lyra, 1996, p. 19-20)

O sucesso do processo pedagógico de alfabetização desenvolvido em Angicos tornou-se logo conhecido no Brasil e no exterior. O embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon, reconheceu, em carta ao governador Aluísio Alves, datada de 29 de maio de 1963, que ali poderia estar "um novo trampolim de vitória, desta feita contra a fome, as enfermidades e o analfabetismo" (FERNANDES; TERRA, 1994, p. 110). Mas não demorou para que esta mesma experiência passasse a ser vista como o embrião de um movimento subversivo, acusado de incitar a "conscientização" e a "politização", associado-o aos métodos de Hitler, Mussolini, Stalin e Peron (Termo de Perguntas a Indiciado. In: FREIRE, 2006, p. 182). Hoje, Angicos se estende para Ausentes (BRANDÃO, 2001) e outros lugares onde educadores e educadoras reinventam a educação a partir da aposta numa sociedade justa e no *ser mais* de todos(as).

Referências: BRANDÃO, Carlos R.(Org.) *De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular*. Porto Alegre: MOVA/RS; CORAG, 2001; FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança*. São Paulo: Ática, 1994; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LYRA, Carlos. *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira em educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

ANTROPOLÓGICA (Condição)

Celso Ilgo Henz

Freire, Fiori, Lima Vaz, Hélder Câmara, Alceu Amoroso Lima são alguns dos educadores e intelectuais latino-americanos que se engajaram na luta contra a opressão e a dominação humana em nosso continente; seu sentir/pensar/agir foi fortemente influenciado pelo existencialismo francês. Freire e Fiori fundamentam suas concepções de ser humano, mundo e educação em Mounier, Gabriel Marcel, Merleau-Ponty, Sartre, Teilhard e outros representantes do existencialismo. As principais influências convergem para a valorização e a defesa da pessoa contra toda forma de opressão, o autoritarismo ou a alienação; a concepção do ser humano como inacabado, precisando se humanizar sócio-historicamente; uma pedagogia voltada para a libertação da pessoa concreta, inserida na história; a valorização da comunicação e do diálogo; a confiança na capacidade do ser humano em refazer-se e refazer a história.

Antropologicamente, Freire concebe o gênero humano como o único dentre as espécies vivas, que não tem seu *modus vivendi* já estabelecido ao nascer. A natureza dos seres humanos é *vir-a-ser*, é construção e conquista permanente, busca incessante e progressiva, própria do inacabamento e condicionamento sócio-histórico de homens e mulheres, que *estão sendo* num mundo e numa história também em construção e re-construção.

Os seres humanos precisam aprender a se humanizar, o que dá à vida humana um sentido muito mais biográfico do que biológico. "Programados" para aprender, num *vir-a-ser* constante realizando-se pela interação com o mundo e com os semelhantes, integrando sempre o passado e o presente para vislumbrar o futuro e, assim, como seres históricos que *vão sendo*, vão dando forma a si e ao mundo, num processo de interação significadora e transformadora com o mundo e com os outros. Essa aprendizagem do humano é possível pela linguagem e pelo trabalho, capacidades inseparáveis de sentir/pensar/agir, pois "o ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada. É como uma inteireza que operamos o mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas" (FREIRE, 1995, p. 104). A "hominização" não é adaptação, mas inserção consciente, transformadora, processo sócio-histórico-cultural de humanização do mundo.

Constituindo o seu mundo conscientemente, homens e mulheres vão se constituindo enquanto *corpos conscientes*. Conscientizando-se, eles se existenciam: tomam nas mãos a constituição do seu mundo e a própria constituição do humano em si. Esse é um processo aberto, dialético, sempre em renovação, assim como as mais diversas formas de vida e de organização do mundo vão sendo transformadas, em busca do *ser mais*; "esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos" (FREIRE, 1987, p. 75).

Homens e mulheres *vão sendo* porque questionam, *pronunciam* e modificam o mundo no qual e com o qual vão se humanizando, por serem capazes de *tomar distância* e *admirar* o mundo e o seu *estar sendo*. Quando uma pessoa deixa de assombrar-se, de espantar-se, ela começa a perder a curiosidade, a sensibilidade, a criatividade, o gosto pelo risco da aventura histórica, o querer *ser mais*. Para Freire (1998, p. 67), "a libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Conscientizando-se da sua condição de *estar sendo*, como seres condicionados, inconclusos e aprendizes para sempre, com possibilidades e limites, capacitados para superar os obstáculos e engajar-

se na construção de *inéditos viáveis*, homens e mulheres trazem em si a *vocação ontológica de ser mais*; como indivíduos, na coletividade, cada um vai descobrindo que sua passagem pelo mundo não é predeterminada, "não é dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir". Percebem, então, que sua presença no mundo é comunhão e interação, "que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo". E esse é um processo em aberto, num mundo e numa história também e aberto, como "um tempo de possibilidades e não de determinismo" (FREIRE, 1997, p. 59).

Nem o ser humano nem o mundo podem chegar à plenitude total, mas permanecem num constante *vir-a-ser*, sempre inacabados, abertos à possibilidade de *inéditos viáveis*. Assim, os homens e as mulheres autênticos estão em constante renovação, *estão sendo*, não podendo ser prisioneiros de formas estáticas, intervindo para construir um mundo que lhes permita viver a dialética da encarnação histórica da intersubjetividade; eles e elas se existenciam assumindo os riscos da história, desvelando e construindo novos valores, novos saberes, novos sentimentos e novas estruturas que configuram tanto a sua encarnação renovadora do mundo quanto a sua própria forma de existência/convivência.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989; REIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ANÚNCIO/DENÚNCIA

Célia Linhares

As conjunções entre Anúncio/Denúncia expressam uma sintaxe que não pode ser considerada de menor importância. Até chego a dizer que qualquer cartografia da obra de Paulo Freire, nela considerando a própria estética de sua existência, sem as lógicas do anunciar, denunciando, ou do denunciar, anunciando que a impregnam, torna-se um mapa simplificado.

Nessa expressão transbordam não só relações de poder, forças dialógicas, mas também sinergias, afetuais, amorosas que a saturam e a renovam em incessante devir, enquanto recriam quem as engendra, quem as desdobra, quem as pronuncia e nesse exercício político de diferir, vão reinventando politicamente outro mundo.

Para produzir anúncios/denúncias, Paulo Freire mergulhou, nas culturas mestiças, plurais e híbridas dos oprimidos e dos opressores, procurando romper com isolamentos e com dicotomias para investir em esperanças que habitam entre lugares pouco investigados.

Essas pesquisas foram confirmando que "não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação" (FREIRE, P., 1987, p. 78). Daí o tratamento com que ressaltou os "inéditos viáveis", possibilitando que as "situações-limite", consideradas como determinantes diante das quais nada mais restaria senão a resignação fosse confrontada com os anúncios de "soluções praticáveis, desperdiçadas" (FREIRE, P., 1987, p.107).

Uma ilustração, dessa forma própria de denunciar, anunciando, se pode encontrar no uso do verbo "sulear". Como que enveredando num atalho, Paulo Freire nos faz atentar para nosso pertencimento geográfico e político ao Sul, mostrando possibilidades de re-alinharmos nossos registros de orientação, promovendo uma reversão do nortear para o "sulear", chamando-nos a atenção para mil maneiras, com que fomos habituados a falar, a pensar e a escrever, negando nossas realidades históricas (FREIRE, P., 1993, p. 24).

Falando como um poeta, Paulo Freire desliza para sulear, anunciando potências que não querem ser desaproveitadas e denunciando formas ideológicas de orientação que nos deprimem. Simultaneamente, Freire critica formas autorreferidas de comunicação e instiga a perspicácia de seus interlocutores, inquietando o sentido ordinário das palavras e, sem maniqueísmos, amplia o "sulear" (FREIRE, A. M., p. 218).

Outra importante marca do anúncio/denúncia é que a ênfase freiriana procura distanciar-se tanto do falar por si quanto do falar pelos outros, fazendo prevalecer o falar com os outros, ainda que admitindo o falar para os outros, como possibilidade dos oprimidos produzirem suas "contrassentença" (MCLAREN; SILVA, 1998, p. 69).

Toda essa prioridade da práxis freiriana ao anunciar, denunciando, não se desprende de sua biografia política e existencial. Em vez de assumir as tormentas, como um sofrimento individual, para com eles fazer contrastar seu heroísmo, Freire os foi assumindo, como nordestino, pernambucano, brasileiro e oprimido, tomando-os como uma produção política, fabricante de blocos históricos de negação a uma existência plural que afeta e sufoca as classes populares, a sociedade, em todas suas relações, impedindo que a liberdade e a justiça se fortaleçam.

Portanto, mergulhado neste contexto de desigualdades, Paulo Freire foi se articulando com forças sociais, que investiam no fortalecimento popular e social, tais como as Igrejas Cristãs, que se interarticulavam com as ações do Conselho Vaticano II (1965), (TORRES, 1998, p. 78-82), mas também,

com os movimentos em que estudantes, trabalhadores do campo e da cidade se uniam com intelectuais e artistas em decisivas ações pelas reformas de base, em que a cultura popular era valorizada, enquanto se desenvolviam enfrentamentos a múltiplos esquemas de injustiças (LINHARES, 1993).

Internacionalmente, a Revolução Cubana abria caminhos para a primeira experiência socialista na América Latina e com as guerras do Vietnã e dos países africanos em vias de descolonização mostravam uma indefectível bravura, tanto em relação aos EEUU como aos países europeus.

De tudo isso, alimentou-se a proposta pedagógica freiriana, denunciando para anunciar, que continuou florescendo em Paulo Freire, aparecendo em sua obra póstuma, quando ele nos reafirma que o pensamento profético "não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor" (FREIRE, P., 2000, p. 119).

Referências: Freire, A.M. Notas de Ana Maria Araújo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1987; LINHARES, Célia. *A crise do político na educação*. Tese para o concurso de Professor Titular de Política Educacional da UFF, Niterói, 1993; MCLAREN, Peter; SILVA, Tomaz Tadeu da. Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória. In: MACLAREN, P.; LEONARD, P.; GADOTTI, M. *Paulo Freire*: *poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998; TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do oprimido à Luta continua: a pedagogia política de Paulo Freire. In: MACLAREN, P.; LEONARD, P.; GADPTTI, M. *Paulo Freire*: *poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARQUEOLOGIA DA CONSCIENTIZAÇÃO

(Arqueologia da consciência)

Luiz Gilberto Kronbauer

Segundo Freire, a "arqueologia da conscientização" remete àquele momento que Teilhard de Chardin chamou de hominização na evolução do ser humano, isto é, ao surgimento do ser humano em sua especificidade e diferenciação com relação aos animais de outras espécies. "Foi através deste processo natural que a conscientização surgiu no processo da evolução." "Quando surge a conscientização há reflexão: há intencionalidade voltada para o mundo." O ser humano torna-se diferente, essencialmente diferente dos animais. Desde então ele "não só sabe, mas sabe que sabe". "Ao pensar a arqueologia da conscientização desta forma, considero que através desta problemática da relação entre o homem e o mundo, o homem possa voltar a criar, voltar a ser, que é o processo natural," porque a intencionalidade da consciência humana não é sufocada pelas situações alienantes (FREIRE. In: TORRES, 1978, p. 30).

A consciência continua aí como "misteriosa e contraditória capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presente. Ela é a presença que tem o poder de presentificar" (FIORI, 1967, p. 14). Com essas tem-se acesso à "arqueologia", numa tentativa de expressar a forma originária da consciência, que, desde sua emergência, se caracteriza pela intencionalidade, e mostrar que o método de conscientização corresponde à própria dinamicidade espontânea da consciência, mas que, em situações históricas concretas de opressão/alienação, é negada. Essa dinâmica de tender para algo como objeto e de orientar-se reflexivamente na práxis é restituída na conscientização para que a consciência e o método, o método e a consciência, correspondam uma ao outro.

Álvaro Vieira Pinto considera que, "em sua arqueologia, a consciência é método, é caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. O método é a forma exterior, materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a intencionalidade (*apud* FREIRE, 1970, p. 56).

Freire adota a concepção fenomenológica da consciência, a tese de que a intencionalidade transcendental da consciência caracteriza a espécie humana desde a sua origem, porque lhe permite recuar seus horizontes, objetivá-los e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações que tentam prendê-la e reduzi-la à condição de objeto. Ao contrário, movida pelo impulso que a faz transcender, a consciência pode voltar-se reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se.

A reflexividade da consciência intencional possibilita a objetivação, por isso a consciência é capaz da crítica.

> Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, a consciência já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. (Fiori, 1974, p. 15)

É nessa perspectiva da "arqueologia da conscientização" que subjetividade e objetividade, reflexão e mundo, formam uma unidade dialética em permanente movimento. Ainda segundo Fiori, a reflexão é, ela mesma, práxis, porque na dialética consciência-mundo o educando se descobre e se afirma como sujeito que instaura o mundo de sua experiência, que, por sua vez, pode novamente ser objetivado. Isto significa

que a consciência do mundo e a autoconsciência se instauram conjuntamente, evidenciando a correlação entre o conquistar-se, fazer-se si mesmo, sujeito, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano.

Ainda segundo esse mesmo autor, Freire não inventou as características antropológicas de que se trata aqui. Mas ele pensou e praticou um método pedagógico que procura devolver aos seres humanos oprimidos a oportunidade de se redescobrir por meio da retomada reflexiva do próprio processo no qual eles vão se descobrindo, manifestando e configurando: "método de conscientização" (FIORI, 1974, p. 15).

Desde o surgimento da consciência os seres humanos podem confabular sobre os acontecimentos do seu cotidiano, contar suas histórias, memorizar seus feitos, domesticar seus medos e suas angústias; podem procurar novos caminhos diante das dificuldades e dos problemas concretos. Desde que despertaram do sono e se tornaram seres de consciência, podem ver-se como autores e testemunhas de suas histórias e podem afirmar-se como sujeitos capazes da crítica e também da ação transformadora do meio em que vivem. E é precisamente isso que remonta à origem da humanidade, da linguagem, da cultura; numa palavra: do surgimento da consciência intencional, condição sem a qual não faria sentido falar da conscientização enquanto método.

Referências: CHARDIN, Teilhard. *Le Phènomène Humain*. Paris: Seuil, 1955; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980; F REIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FIORI, Ernani M. *Aprender a dizer a sua palavra* (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.; TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. (Coleção Paulo Freire n. 2). São Paulo: Loyola, 1979; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ÁSIA

Balduino Andreola

A partir do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), Freire foi a inúmeros países de todos os continentes, convidado para palestras, seminários ou assessorias. Na Ásia, esteve nestes: Irã, Índia e Japão. Numa carta a Freire, de 16 de maio de 1973, Indira Gandhi lamenta que, por uma indisposição de saúde, tivesse cancelado uma visita à Índia, expressando a esperança de ainda encontrar-se com ele, para conhecer melhor suas ideias em educação, das quais confessa ter "apenas uma noção" (GADOTTI 1996, p. 57). Numa entrevista ao Pasquim (1978, p. 11), ao salientar o horizonte de atividades que o CMI lhe oportunizava, ele declara:

> Então o que ocorreu? Eu chegava à Índia por exemplo e encontrava um grupo de estudantes que me dizia: *Olha, nós conseguimos uma edição do teu livro, mimeografado, estudamos dois meses e resolvemos ir para a prática, e é a prática que nós tivemos que queremos te contar*. Então eu passava duas ou três horas conversando com esses meninos e eles dizendo: *Tu escreveste este livro para nós, porque é a mesma coisa*.

Em 1969, Paulo Freire foi convidado a apoiar o INODEP (Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos) de Paris, que em 1970 o elegeu seu presidente. Aquela entidade promovia projetos a favor de comunidades pobres, em diferentes países. Periodicamente, realizava, em Paris, seminários de capacitação ou reciclagem para animadores daqueles projetos, ou para grupos de missionários. A fonte principal de inspiração de tais projetos, tanto na pesquisa quanto na ação pedagógica e comunitária, era a obra de Freire. Humbert, no livro *Conscientisation* (1976), relata um trabalho de alfabetização-conscientização promovido num bairro pobre de Beirut, composto de pessoas deslocadas de suas regiões de origem pela degradação política e econômica. Outro projeto analisado por Humbert foi realizado no maior bairro pobre de Bangkok, na Tailândia, por um grupo de animadores ligados à Community Organization, fundada em Chicago. Tal projeto deu origem a um movimento confessional (*Voluntary Movement for People's Organization in Thaïlande*), do qual participavam católicos, protestantes, muçulmanos e budistas. Weid e Poitevin, num livro intitulado, significativamente, *Inde: les parias de l'espoir*, contextualizam e analisam uma experiência originalíssima de alfabetização e conscientização realizada por um grupo de militantes cristãos, numa comunidade de párias, a casta mais discriminada da Índia. O grupo se inspirou na tríade Freire, Marx e Gandhi. Aquela ação comunitária culminou na organização de um sindicato rural. Na obra de Freire é mais profunda a marca da racionalidade ocidental ou do espírito afro-asiático? Benedito E.L.Cintra talvez nos traga a resposta em sua tese de doutorado intitulada *Entre o grego e o semita*. Predominaria, nele e em sua obra, a lógica da razão moderna ou a lógica perene do coração? De qualquer modo, na entrevista do Pasquim ele sintetizou sua longa aprendizagem do exílio nesta frase: "Eu sou capaz de querer bem, enormemente, a qualquer povo".

Referências: ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. *Andarilho da esperança*: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas. São Paulo: ASTE, 2005; CINTRA, Benedito E. L. *Paulo Freire entre o grego e o semita*. Educação: Filosofia e Comunicação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FREIRE, Paulo. Paulo Freire no exílio ficou mais brasileiro ainda. Rio de Janeiro. (Entrevista concedida a Claudius Ceccon e Miguel Paiva). *O Pasquim* (edição especial), n. 462, p. 7-11, 1978; GANDHI, Indira. Carta a Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir *et al*. (Orgs.). *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire e UNESCO, 1996. p. 57; HUMBERT, Colette. *Conscientisation*: experiences, positions dialectiques et perspectives. INODEP: Document de Travail/3. Paris: L' Harmattan, 1976; WEID, Denis Von Der; POITEVIN, Guy. *INDE*: les parias de l'espoir. Paris: L'Harmattan, 1978.

ASSISTENCIALISMO

José Fernando Kieling

O assistencialismo é a antieducação, a educação antidialógica. Nega a dimensão radical do sujeito. Reduz a ação-pensada (a prática) do outro à consciência do assistente. Em *Extensão ou comunicação* (2001), Freire atribui ao que fazer assistencialista que se considera educativo a expressão *equívoco de consequências funestas*. E completa: "A não ser que tenham optado pela 'domesticação' dos homens". Segue o educador nordestino:

> No momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como "o agente da mudança", dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele. (Freire, 2001, p. 44)

A gravidade do assistencialismo, na perspectiva freiriana, está na negação do sujeito e de seu protagonismo. Nega-se ao sujeito a capacidade de autoria. Quando o trabalhador social que se pretende educador atribui à sua própria perspectiva de intervenção social a *capacidade* de substituir a subjetividade do outro, ele comete um equívoco político e, ao mesmo tempo, apresenta uma ingenuidade de compreensão da realidade que lhe parece ser passível de mudança a partir da dimensão ideal elaborada por ele. Efetivamente, e nisso Freire se apresenta muito próximo da teoria marxiana do valor, a mudança é feita por sujeitos da ação ou da parcela da realidade que está sendo objeto de modificação. Essa dimensão do sujeito é bem exposta em textos de Jorge Cammarano González, Georgy Lukács e István Mészáros, todos discutindo as teses fundamentais de Marx (ver referências).

Essa dimensão ontológica é essencial no tratamento do assistencialismo.

Freire, numa perspectiva histórica radical, afirma a importância social da ação de um agrônomo, por exemplo, que, entendendo a insubstituível ação dos agricultores, ajuda-os a "re-pensar" sua própria ação, "re-criar" seus pensamentos e, propondo-lhes sua realidade e problematizando-a com eles nos seus limites, participa com a mediação dos colonos da própria ação transformadora. E rejeita decididamente a ação que não considera como ponto de partida de qualquer reflexão a prática social, os sujeitos da mesma ação. Essa é a dimensão política do diálogo que demarca a posição de Freire no pensamento pedagógico.

Em dois outros momentos – um ligando a prática fascista à educação e outra à própria concepção de extensão, também presente na escola – Freire volta ao tema. Em conversa com Sérgio Guimarães, registrada em *Sobre educação (diálogos),* situa o assistencialismo em termos e consequências aparentemente óbvios.

> Quem programa é o sujeito da programação, e o sujeito da programação é o professor, e não os educandos também [...] os educando não são, de maneira nenhuma, consultados em torno de sua prática. E o que é terrível – continua Freire – é que a prática é a prática da formação deles. (Freire; Guimarães, 1982, p. 94)

Aí novamente a radicalidade ontológica.

Quando explora o termo *extensão*, utilizando a mediação dos campos associativos, de Bally, ele sintetiza dez associações com o seguinte:

> Parece-nos [...] que a ação extensionista envolve [...] a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a "outra parte do mundo", considerada inferior, para, à sua maneira, "normalizá-la". Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que [...] o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão*, *entrega*, *doação*, *messianismo*, *mecanicismo*, *invasão cultural*, manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa", o negam como um ser de transformação do mundo. (Freire, 2001, p. 22)

O assistencialismo é o oposto da pedagogia freiriana.

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação* (Diálogos). 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; ONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Sobre a educação para além do capital. In: ALVES, Giovani; GONZÁLEZ, Jorge L. C.; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). *Trabalho e educação*; contradições do capitalismo global. Maringá: Ed. Práxis, 2006. p. 115-45; MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002; LUKÁCS, Georgy. El Trabajo. In: IDEM. *Ontología del ser social*. Buenos Aires: Ed. Herramienta, 2004.

ATIVISMO

Jerônimo Sartori

O termo “ativismo” toma parte do vocabulário de Freire quando ele se embrenha na luta em favor da libertação do seu povo marginalizado do processo de escolarização. A sua proposta educacional fundamenta-se nas dimensões principais de liberdade e de prática humana solidária.

Para Freire (1978), o ativismo consiste na tendência de o sectário apenas agir, sem analisar os resultados de suas próprias ações. Pelo fato de sempre querer impor a sua opinião, o sectário não respeita a opção dos outros. Nesse sentido, para Freire (1978), o ativista tem dificuldades de transcender aos mitos, fixando-se nas meias-verdades e nos slogans. Já na perspectiva freiriana a postura dos radicais, diferentemente da postura dos ativistas, centra-se nas ações com base em estratégias que priorizem o diálogo, a reflexão sobre as ações, a fim de ampliar o debate e chegar a possíveis consensos.

O ativista, portanto, situa-se no espaço de intersecção da tensão entre o radical e o sectário. Como não há existência humana sem tensão, a dialética é um campo filosófico que nos ajuda a pensar as práticas contraditórias, a redefinir as ações na perspectiva da negociação, do acordo, do consenso. Por isso, as práticas tidas como sectárias são perigosas por acomodarem-se às estruturas sociais vigentes, ao *status quo*. Já as práticas tidas como radicais implicam entendimento da visão histórica, tendo a compreensão da história como processo que se faz e se refaz cotidianamente.

O ativista, na ótica de Freire, necessita romper o voluntarismo idealista porque este desconsidera o processo histórico e o pensar dialético como mecanismos que favorecem a superação das tensões para chegar à libertação do homem. De acordo com Freire em seu

> aprendizado com o povo não há outro caminho senão a “travessia” entre a subjetividade e a objetividade e, ao fazê-lo, oscilam muitas vezes entre o subjetivismo idealista e o objetivismo mecanicista, entre o intelectualismo verboso e o *ativismo* que recusam a reflexão séria. Daí que tanto possam reativar as matizes idealistas, como possam cair no “revolucionarismo impaciente” [...]. (2001, p. 134-135, grifo nosso)

Consequentemente, é preciso ter o cuidado para que tais posturas não se tornem obstáculos à concretização do autêntico processo de libertação apontado pela pedagogia freiriana.

Coerentemente, Freire (2000) sempre pensou a prática educativa perpassada pela ética, por opções políticas bem definidas, pelo aspecto da produção do conhecimento, pela questão da utopia, ou seja, pela gnosiologia e pela estética. Essa coerência custou-lhe a rotulagem por alguns críticos de direita de que não era um educador ou um pensador da educação, mas um ativista político. A que Freire respondia: “É importante afirmar que os que negam a mim a pedagogicidade, afogada e anulada, segundo eles, no político, são tão políticos quanto eu. Só, obviamente, que em opção diferente da minha” (2000, p. 89).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

AULA

José Eustáquio Romão

Etimologicamente derivada de *aula-ae*, que queria dizer, em Latim, "pátio de uma casa, palácio, corte de um príncipe, adaptado do grego *aulê, ês*, todo espaço ao ar livre, pátio de uma casa, por extensão residência, moradia" (*Dicionário Houaiss*), a palavra "aula" sugere, originalmente, a ideia de privado, de particular, porque dizia respeito às atividades que se davam no interior da casa, no aconchego do lar. Além disso, sugeria também o ócio, uma vez que se referia às ociosas atividades cortesãs e que, supostamente, se davam no pátio dos palácios, já que o interior era reservado aos régios ou suseranos senhores.

Mais modernamente, ganhou o significado de preleção, ou qualquer atividade de ensino, desenvolvida em um determinado tempo e sobre uma área específica do conhecimento.

Seja no sentido original das atividades cortesãs, seja no sentido de ensino, a palavra e o conceito de aula não se coadunam muito bem com a teoria pedagógica desenvolvida por Paulo Freire.

Pesquisando em todas as suas obras, a palavra "aula" não é muito frequente e, quase sempre, adjetivada com qualificativos tais como "expositiva", "passiva", "alienante", etc., para se referir às atividades da educação bancária; e com adjetivos tais como "dinâmica", "libertadora", "dialógica", etc., para significar a mediação pedagógica libertadora.

Examinando mais profundamente os textos freirianos, é possível concluir que, nessa perspectiva, a aula deve ser substituída pelo "Círculo de Cultura". Nele, ao contrário dos(as) "educadores(as) bancários(as)", que "não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem 'canções de ninar' (FREIRE, 1983, p. 36), os(as) educadores(as) libertadores(as) se colocam como pesquisadores(as) das realidades que emergem das expressões culturais dos(as) educandos(as), como animadores(as) culturais e como sistematizadores(as) das formulações coletivas, e não como um(a) mestre(a) que tudo sabe e tudo ensina a quem não sabe.

Na mesma obra, Freire, explicita melhor o que seria a "aula" de um(a) educador(a) "antibancário(a)": "Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido (p. 54).

No entanto, é bom salientar que Paulo Freire não condenou a aula, afirmando que ela deveria ser banida do sistema escolar. Não condenou sequer a preleção, a exposição de ideias pelo(a) educador(a). E isso fica claro no seguinte texto que Freire deixou registrado no livro que escreveu com Ira Shor:

> Mas é importante dizer, Ira, que ao criticar a educação "bancária", temos que reconhecer que nem todos os tipos de aulas expositivas podem ser considerados educação "bancária". Você pode ser muito crítico fazendo preleções. A questão, para mim, é como fazer com que os alunos não durmam, porque eles nos ouvem como se estivéssemos cantando para eles! A questão não é se as preleções são "bancárias" ou não, ou se não se deve fazer preleções. Porque o caso é que os professores tradicionais tornarão a realidade obscura, quer dando aulas expositivas, quer coordenando discussões. O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o conteúdo e o dinamismo da aula, a abordagem do objeto a ser conhecido. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não? (Freire; Shor, 1986, p. 31)

Em suma, Paulo Freire não esconde sua preferência pelo círculo de cultura em lugar da aula; sua eleição pelo(a) animador(a) cultural em lugar do(a) professor(a) tradicional; sem, contudo, de forma alguma, condenar a aula, nem o(a) professor(a), nem, muito menos, a escola formal.

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; REIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

AUTONOMIA

Rita de Cássia de Fraga Machado

É uma das categorias centrais na obra de Freire. Uma tarefa fundamental no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa, seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.

A Pedagogia da autonomia (1996) é o lugar onde Paulo Freire escreve e reflete sobre esse conceito, colocando-o como um princípio pedagógico para educadores que se dizem progressistas.

Tornam-se comuns as críticas pós-modernas aos homens autônomos. Neste contexto, Paulo Freire nos surpreende quando, em 1996, propõe a discussão sistemática deste conceito, uma vez que a autonomia está no cerne da tão questionada modernidade. Acontece que Freire nos propõe essa discussão a partir de um paradoxo, o paradoxo da autonomia/dependência.

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos "É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu" (FREIRE, 1996, p. 46). Por isso, uma autonomia propiciadora da solidariedade e da comunidade (STRECK, 2003).

Para Paulo Freire, autonomia é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um "ensinar a pensar certo" com quem fala com a força do testemunho". É um "ato comunicante, co-participado". Todo processo de autonomia e de construção de consciência nos sujeitos exige uma reflexão crítica e prática, de modo que o próprio discurso teórico terá de ser alinhado a sua aplicação.

Assim, autonomia é um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 120). A autonomia, como amadurecimento do ser para si, é um processo, é vir a ser (FREIRE, 2000, p. 121). Por isso a autonomia é experiência da liberdade.

A autonomia também se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói.

Paulo Freire avança com o conceito de autonomia, ou seja, a conquista da autonomia crítica do educador/ educadora. Assim relata, "o trabalho de construção de autonomia é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo" (FREIRE, 1996, p. 71).

Portanto, Paulo Freire nos convida a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e de ensinar, o nosso jeito de sentir, de dizer e de agir, o nosso viver. Este assumir responsável é fundante da autonomia (SOUZA, 2001, p. 221).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; SOUZA, Ana Inês (Org). *Paulo Freire*: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001; STRECK, Danilo. *A educação para um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Vozes: 2003.

AUTORIDADE

Gomercindo Ghiggi

É possível afirmar que a *autoridade* de Freire se expressa na afirmação de Fiori, ao destacar a importância do trabalho político-pedagógico do autor, que lutou para que todos pudessem "dizer a palavra", acreditando que com "a palavra o homem se faz homem" (FIORI, 1991, p. 56)? Ou estará, a *autoridade freiriana*, no compromisso com a ética, diferentemente do que não raro acontece, quando exercida pela força ou persuasão, desenvolvida, não pouco, por instituições como escolas, prisões ou manicômios? Enfim, *a autoridade de Freire, qual a origem e fundamento*?

Para Freire, o educador deve auxiliar as pessoas a decifrar e transformar o mundo. É do contexto de opressão, portanto, com o qual o próprio Freire se depara desde o início de sua vida, que ele defende a importância da *autoridade no campo do conhecimento*, da *moral* e da *ética*, da tarefa docente inseparavelmente pedagógica e política. Assim, a *autoridade em relação ao conhecimento* (I) constitui-se a partir da atividade pedagógica: a relação dá-se entre (a) pessoas que carregam consigo capital cultural de origem, com capacidade para (b) elaborações conceituais primevas.

A *tarefa da autoridade* volta-se à (c) sistematização do referido saber, (d) à investigação e ao (e) confronto permanentes com outros saberes e teorias. A *autoridade moral* (II) toma como *solo* básico a inserção no mundo das pessoas e a imperativa compreensão e ação a favor da realização da ontológica vocação humana à humanidade. A tarefa seguinte da autoridade, *colada* à prática cotidiana, é a geração de condições à disponibilização de todos ao diálogo e à crítica. A tarefa, não separada da epistêmica, é *qualificar a análise*. Para tanto, Freire propõe enfrentamentos axiológicos, como tarefa da autoridade docente. A *autoridade pedagógica* (III), por sua vez, deve garantir condições a todos à exposição do que sabem, exigindo o máximo de cada um. Deve propor e organizar ações coletivas que possibilitem trocas (regradas) e provoquem a produção de referências para confrontar comportamentos individuais e sociais. A *autoridade política* (IV), enfim, tem a tarefa de organizar e avaliar as relações entre a educação e a sociedade, de tornar visíveis os contextos que originam referências com as quais a humanidade se organiza.

Enfim, Freire constitui o *conceito de autoridade* com o propósito de demarcar, pedagógica e politicamente, posição a favor da superação de autoritarismos e licenciosidades.

Expondo o tema da autoridade, recorrentemente Freire refere-se à imperativa superação do autoritarismo e da licenciosidade. E para refletir a relação entre liberdade e autoridade é central considerar a organização social que nega a liberdade de ser sujeito a muitas pessoas. Freire fala que o "mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada" (1997, p. 62).

Na luta contra o determinismo como acima anunciado, para Freire a autoridade se legitima ao possibilitar a instalação de condições para a construção da *autonomia* séria, competente, comprometida e crítica, o que torna possível afirmar que a autoridade tem a indispensável presença na formação dos educandos, na perspectiva de *fazer crescer* e de ajudar o outro a se tornar *autor* da história. Mas a autoridade, quando confundida com autoritarismo e com licenciosidade, pode ser presença negativa, isto é, a presença que inibe a busca inquieta do educando, a que nega a possibilidade da curiosidade. Mas a mesma autoridade, conforme Freire, pode ser presença desafiadora, competente e ética capaz de produzir formação autônoma, comprometida com a construção de uma vida digna para todos.

Cabe, ainda, dar destaque à recorrente discussão acerca da autoridade na biobibliografia de Freire, ou seja, é uma discussão que Freire assume desde os anos 70, ratificada nos anos 1980 e 1990. A primeira e mais sólida fase de sua reflexão pode ser lida na *Pedagogia do oprimido*: "O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele..." (1982, p. 34). Ou, como adiante aparece: "A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade" (p. 103). Da mesma forma, ao retornar ao Brasil, reafirma a autoridade que havia defendido nos anos 1970, asseverando:

> [...] uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos [...]. (1996, p. 127)

Em *Pedagogia da esperança*, obra da década de 1990, assim propõe a discussão: "No que diz respeito às relações autoridade-liberdade [...], corremos também o risco de, negando à liberdade o direito de afirmar-se, exacerbar a autoridade ou, atrofiando esta, hipertrofiar aquela" (1994, p. 23). Afirma Freire, por fim:

> A prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (1994, p. 109)

Referências: FIORI, Ernani Maria. *Educação e política*. Textos Escolhidos, v. 2. Porto Alegre: L&PM, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; RODRIGUES, Edgar. *Violência, autoridade & humanismo*. Rio de Janeiro: Gráfica Carioca, s.d.

AUTORITARISMO

Gomercindo Ghiggi

Para destacar a reflexão de Freire sobre autoritarismo em diferentes momentos da sua "biobibliografia", é possível localizar, na principal obra dos anos 70, *Pedagogia do Oprimido* (exilado no Chile), cinco referências ao tema. Numa primeira reflexão Freire afirma: "por isso é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o *intelectualismo alienante*, superando o *autoritarismo* do educador 'bancário', supera também a falsa consciência do mundo" (1982, p. 86). As demais referências dão conta da tensa relação entre *autoridade e liberdade*, como a que expressa a seguir: "A teoria dialógica da ação nega o *autoritarismo* como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade" (p. 210). A seguir, nos anos 1980, tempos de escritos dialogados, Freire, conversando com Faundez, fala: "... o *autoritarismo* que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade" (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46). Dos anos 1990, pós SME/SP, é possível localizar, na obra *Professora sim, tia não*, reflexões sobre o *autoritarismo*, "não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores". Para Freire, frente ao *autoritarismo* "podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada" (1993, p. 56). A reflexão que recorre em suas obras está aqui retomada, ou seja, fala da dificuldade que surge quando "tendemos a *confundir o uso certo da autoridade com autoritarismo* e, assim, porque negamos esse, caímos na licenciosidade ou no espontaneísmo pensando que, pelo contrário, estamos respeitando as liberdades, fazendo, então, democracia". Para Freire, "outras vezes, somos autoritários mesmo, mas nos pensamos e nos proclamamos progressistas". E conclui afirmando: "De fato, porém, porque *recuso o autoritarismo não posso cair na licenciosidade da mesma forma como, rejeitando a licenciosidade, não posso me entregar ao autoritarismo*" (1993, p. 86-87).

Segundo Freire, não é autoritário o ato que afirma que "só há disciplina [...] no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade". Mas é autoritária a atitude da autoridade que se hipertrofia e sua ação "imobiliza ou distorce [...] o movimento da liberdade. A liberdade imobilizada por uma autoridade [...] chantagista [...] se perde na falsidade de movimentos inautênticos" (FREIRE, 1993, p. 118).

Para pensar o *autoritarismo*, Freire parte de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, ao impor silêncio e obediência. E a passagem da consciência ingênua à crítica requer percurso em que o educando vai rejeitando a hospedagem do opressor dentro de si (LIMA, 1998, p. 15). Freire (1982) avança na demarcação conceitual em torno de suas concepções acerca de diferenças entre a pedagogia do colonizador e a pedagogia do oprimido, momento em que a sua ótica de classe é explicitada e a pedagogia burguesa e colonizadora é bancária. A consciência do oprimido encontra-se imersa no mundo organizado pelo opressor, um mundo sustentado pelo *autoritarismo*, razão pela qual há uma duplicidade que o envolve: por um lado, o opressor encontra-se hospedado na consciência do dominado, o que produz medo de ser livre e, por outro, há o desejo e a necessidade de liberdade.

Para Freire, os consensos fáceis, não pouco citados a partir de práticas sob perspectiva freiriana, não conseguem negar a tensão dialética entre a liberdade de ser e as condições de possibilidade à construção de espaços e tempos livres ante o imperativo e ontológico apelo ao encontro na constituição de novas

relações sociais, do que é possível afirmar a possibilidade da geração de alternativas pedagógicas capazes de produzir jeito novo de organizar a vida. É tensão verificável na sociedade atual, que oscila entre a imposição da disciplina que nega a liberdade e a ausência de disciplina pela negação da autoridade. Para Freire, somente para concepções e práticas *autoritárias* e licenciosas "o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios", *mas não autoritários*. É por isso que a satisfação com que se põe em "face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades." Educador democrata não pode acanhar a sua autoridade ou atrofiar a liberdade do educando: "a força do educador democrata está na sua coerência exemplar [...]. Desserve mais do que o *autoritarismo* coerente". Freire lembra que o autoritarismo "não se manifesta apenas no uso repressivo da autoridade", mas "na vigilância doentia sobre os educandos, na falta de respeito à sua criatividade, à sua identidade cultural. Na falta de acatamento à maneira de estar sendo dos alunos das classes populares, na maneira como os adverte ou os censura [...]" (1985, p. 72-73).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não* – cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; LIMA, Licínio C. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade & Culturas*. Paulo Freire. n. 10. Porto, Afrontamento, 1998. p. 7-55.

AVALIAÇÃO

Ana Maria Saul

A existência de uma relação intrínseca, vital, entre a prática educativa e a avaliação, foi apresentada por Paulo Freire em várias de suas obras. Em suas palavras: “Não é possível praticar sem avaliar a prática [...]. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva” (FREIRE, 1997). Para Freire, avaliar a prática é analisar o que se faz. Ressalta, assim, a importância de comparar os resultados obtidos com finalidades pretendidas e a necessidade de corrigir erros e imprecisões das práticas. A avaliação, diz Freire, corrige e melhora a prática e aumenta a nossa eficiência. Em várias palestras aos educadores, especialmente quando foi Secretário da Educação da cidade de São Paulo, Freire insistiu sobre a importância da avaliação, associando essa prática à defesa de princípios democráticos, repudiando as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação. Em *Pedagogia da autonomia* (1997), ele registra sua crítica veemente aos sistemas de avaliação que, desde meados da década de 1990, já anunciavam a ideologia de controle do “estado avaliador”, no quadro das políticas neoliberais. Nessa obra, ele assim se manifesta: “Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos”. Nessa mesma obra propõe aos educadores que resistam aos métodos silenciadores com que a avaliação vem sendo, por vezes, realizada e que se engajem na luta em favor de uma avaliação enquanto procedimentos de apreciação do *que-fazer* de sujeitos críticos. a serviço da libertação.

É possível aprofundar a compreensão desse conceito de avaliação, pela análise do mesmo no bojo da trama conceitual formada pelos *saberes necessários à prática educativa*, apresentados por Freire. A sua concepção de avaliação está articulada com grande número desses saberes, em especial: *disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível.*

A avaliação democrática tem sido referência para autores que assumem essa abordagem, em diferentes modalidades de avaliação: “ensino-aprendizagem”, “avaliação de cursos”, “currículo”, “programas” e “políticas públicas”. Saul (1988), trabalhando com os conceitos de diálogo, conscientização e com *a crítica institucional e criação coletiva*, método utilizado pelo Inodep, do qual Paulo Freire foi presidente, criou o paradigma de avaliação emancipatória, numa perspectiva crítico-transformadora, introduzindo essa nova referência na literatura da área, para a avaliação de currículo e programas educacionais. Outras denominações surgiram, nas duas últimas décadas, na perspectiva da avaliação democrática: avaliação mediadora (HOFFMANN, 1993), avaliação participativa (BRANDT, 1994), concepção dialética – libertadora da avaliação (VASCONCELLOS, 1997), avaliação dialógica (Instituto Paulo Freire, 1999), avaliação formativa (AFONSO, 2000). Tais abordagens mostram estreita relação com os valores defendidos por Freire, em sua obra.

Em 2001, Stufflebeam publicou importante estudo que contribui para a construção do “estado do conhecimento” da avaliação de programas. Esse autor analisou vinte e duas diferentes abordagens avaliativas, classificando-as em quatro grandes grupos. É possível fazer uma associação entre a concepção de avaliação de Freire e uma das categorias criadas por Stufflebeam – avaliação centrada no objetivo transformador –, a qual contempla aspectos de agenda social e de defesa de direitos. As abordagens avaliativas que estão nesse grupo estão apoiadas em princípios democráticos de equidade e justiça social e vêm se destacando no campo da avaliação de programas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez Editora, 1997;

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987; SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007; SÉGUIER, Michel. *Critique institutionelle et créativité collective*. Paris: Edition L'Harmattan, 1976; STUFFLEBEAM, Daniel. Evaluation Models. *New Directions for Evaluation, San Francisco, Ca: Jossey Bass*, n. 89, p. 7-106, 2001.

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

B

BIOFILIA/NECROFILIA

Jaime José Zitkoski

É na reflexão sobre a cultura da opressão e sobre o desvelamento de suas práticas efetivas no conjunto da sociedade e a necessária superação desta por um *novo ethos* cultural (humanista/libertador), que Freire trabalha a tensão entre *biofilia-necrofilia*. Igualmente, é na *Pedagogia do oprimido* que desponta, de forma mais explícita, o binômio biofilia-necrofilia. Esse binômio está diretamente relacionado com o desafio de construirmos uma educação libertadora como caminho para uma *práxis social* transformadora.

Partindo de Eric Fromm (1981), Freire formula o que entende por ambos os termos e os contextualiza na análise sobre os processos de desumanização social e cultural que se reproduzem na Educação Bancária, por exemplo:

> Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens – reduzidos a meras coisas –, não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia. (Freire, 1993, p. 65)

O núcleo central da cultura opressora produz e reproduz a lógica desumanizadora da vida em sociedade. Tal lógica está materializada nas diferentes dimensões da existência humana: econômica, política, cultural, educacional, religiosa, etc. Segundo Freire, a tendência dos opressores de controlar tudo e todos faz dos seres humanos *meras coisas*, objetos do sadismo, o que caracteriza um impulso para a morte. Ou seja,

> O sadismo aparece, assim como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo. Por isto é que o seu amor é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida. [...] Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. (Freire, 1996, p. 47)

Nesse contexto da cultura da dominação (necrófila e desumanizadora), os opressores vão se apropriando de tudo o que tiver a seu alcance para ampliar o poder de dominação. Apropriam-se da ciência, das tecnologias, das riquezas, dos sistemas políticos, da educação e utilizam tudo como instrumento para o fim último de manter a ordem opressora.

O desafio da libertação, segundo Freire, tem seu ponto de partida nos oprimidos que devem lutar para que, superando a condição de oprimidos, libertem a si e aos opressores. Uma cultura da libertação jamais irá emergir na história a partir dos opressores. Aos oprimidos se impõe o desafio da libertação. Tal desafio requer que já no processo de organização e luta pela humanização do mundo,

> Os oprimidos que se "formam" no amor à morte, que caracteriza o clima da opressão, devem encontrar, na sua luta, o caminho do amor à vida, que não está apenas no comer mais, se bem que o

> implique também e dele não possa prescindir. (Freire, 1993, p. 55)

Da mesma forma, Freire ressalta que o processo de libertação, coerente com o desafio de construir uma nova humanidade, exige das lideranças que estão na luta e de todos aqueles que se solidarizam e lutam com os oprimidos por um mundo melhor, solidário e justo, a coragem e o amor à vida. Nesse contexto é fundamental o encontro humilde, dialógico e esperançoso entre povo e liderança, educador e educandos, pois

> Nem todos temos a coragem deste encontro e nos enrijecemos no desencontro, no qual transformamos os outros em puros objetos. E, ao assim procedermos, nos tornamos necrófilos, em lugar de biófilos. Matamos a vida em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar de buscá-la, corremos dela. (Freire, 1993, p. 136)

Portanto, segundo Freire, é fundamental que cultivemos, na luta pela superação de todas as formas de opressão, uma pedagogia da libertação que, consciente das armadilhas da cultura opressora, vai construindo um processo cultural que, efetivamente, faça emergir na história um novo *ethos cultural*. Assim, nas últimas páginas da *Pedagogia do oprimido* Freire desenvolve, de modo crítico e criativo, as características fundamentais dessa nova cultura, a saber: *co-laboração*; *unir para a libertação*; *organização dos oprimidos e síntese cultural*.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FROMM, Erich. *O coração do homem:* seu gênio para o bem e para o mal. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BONITEZA

Euclides Redin

Esta dimensão, boniteza, faz parte para Paulo Freire, da concepção da vida, bem como amorosidade, bem querer, amizade, solidariedade, utopia, alegria, esperança, estética e genteidade. A vida há que ser bonita, não só a vida do indivíduo, mas a realização de um povo.

> Um dia este país há de se tornar menos feio. Ninguém nasceu para ser feio. Este país será mais bonito na medida em que a gente lutar com alegria e com esperança [...] o que muda é o jeito de brigar. (Depoimento a uma ONG-CENPE (em "Profissão Professor")

Pensar e ensinar exige estética e ética sem os quais incidiremos em uma "forma altamente negativa e perigosa de pensar errado". Em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 32 e 33), Paulo Freire afirma de forma conclusiva:

> A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.

A utopia, o inédito viável de que tanto fala, em todos os textos, o sonho possível não se realizará sem a denuncia da realidade injusta e o anúncio de um mundo melhor:

> [...] uma das bonitezas do anuncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro [...] contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito. O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto. (Freire, 2000, p. 119)

Esta presença ativa do ser humano no mundo e na história exige consciência como processo.

> Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervem, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha; que constata, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 2000, p. 112)

Esta boniteza pode se instalar na educação e na escola. Se nelas se instalar a tristeza esta poderá deteriorar a alegria de viver. Viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Numa publicação do Instituto Humanitas Unisinos (IHU) *on-line* (out. 2002, ano 2, n. 7), o texto de capa sintetiza o pensamento de Paulo Freire sobre a boniteza na Escola:

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados".
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se "amarrar nela"!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

E o professor Danilo Streck, na mesma publicação, quando fala do agir ético em Paulo Freire, diz: "ética sempre ligada com a estética, a decência e a boniteza, de mãos dadas para não virar rancorosidade." Toda a boniteza da vida aparece na "canção óbvia" de Paulo Freire, publicada na *Pedagogia da indignação* (2000) lançada após sua morte:

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;

meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Referências: ADREOLA, Balduíno A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 1, jan./jun., 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: carta pedagógica e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREITAS, Ana Souza. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre: EDIPUC/RS. 2001; MELLO, Thiago. *Faz escuro, mas eu canto* – Porque o amanhã vai chegar. Rio: Civilização brasileira, 1965; SNYDERS, Georges. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

C

CAMPONÊS

Luci Mary Duso Pacheco

A noção de camponês nas obras de Freire (1963, 1970, 1971) está associada à concepção política que surgiu no Brasil, na década de 1950, com as ligas camponesas, as quais procuraram dar unidade de classe a uma população agrária diversa, que não era proprietária de terra nem proletária. Nesse contexto, o camponês é percebido, além da dimensão econômica, como sujeito histórico e político, que não possui terra nem é assalariado, mas compõe um mundo de relações sociais.

A ideia de camponês, que perpassa a obra de Freire, *Pedagogia do oprimido* (1970), está associada ao trabalhador rural, humilde, que se encontra em situação de opressão. O seu opressor, dono da terra, explora a sua força de trabalho em troca de condições precárias de subsistência. O camponês, para Freire, necessita descobrir-se enquanto classe oprimida para, a partir daí, compreender a sua situação de vida e de trabalho, e lutar para transformar sua realidade.

Na obra *Extensão ou comunicação?* (1971), Freire destaca a ingenuidade do camponês e sua relação com o mundo natural, relação tão próxima que dificulta "ver o admirado em perspectiva" (p. 32). Para Freire, é preciso pensar em uma forma de educação que contribua para a substituição do pensamento mágico e condicionado de caráter sincrético-religioso do camponês em relação às situações cotidianas do seu trabalho, sem substituir a sua cultura.

Por essa razão, Freire (1971) destaca que os elementos culturais de caráter sincrético-religiosos presentes nas ações e no pensamento do camponês não podem ser substituídos pela extensão mecânica do técnico agrônomo, mas sim por um processo de aprendizagem, pois "só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido" (p. 27).

Em relação ao camponês, seu trabalho e suas lutas, Martins (1982), em seu livro *Expropriação e violência: a questão política no campo* descreve que o trabalho do camponês se dá em torno do núcleo familiar. Ele busca a satisfação de suas necessidades através daquilo que produz. O autor ainda expõe que hoje a luta dos camponeses contra a expropriação e a proletarização está definida em seus horizontes. "Por isso, desenvolvem formas de luta diferenciadas e constituem-se classes sociais com determinações próprias" (p. 16).

Essa forma diferenciada de luta pode ser percebida na proposta de educação do campo, defendida pela Via Campesina, para a população que vive e trabalha nesse espaço. Esta proposta busca uma formação humana social e política do camponês, planejando os processos educacionais a partir da realidade e das necessidades vividas por essa população, sendo os mesmos os atores principais dessa ação.

Referências: FREIRE, Paulo. *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Emma, 1963; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; MARTINS, José de Souza. *Expropriação e violência*: a questão política no campo. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

CARTAS PEDAGÓGICAS

Adriano Vieira

Manifestar-se por escrito, através de cartas era um hábito constante de Paulo Freire: “uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava” (FREIRE, 2000, p. 8). Como era próprio desse pensador da prática educativa, seu pensamento consistia no exercício da coerência com a prática. Daí pensar sobre o diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado precisava se apoiar em instrumento coerente. A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. Não é por mero acaso que Paulo Freire tem cinco obras em cujos títulos aparecem a palavra “carta”, a saber: *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; *Quatro cartas aos animadores e às animadoras culturais*. República de São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Desportos, São Tomé. 1980; *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’água, 1993; *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994 e *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. Além disso, é possível verificar as belas cartas que Paulo Freire escreveu para distintas pessoas e estão publicadas por Nita Freire em sua obra *Paulo Freire: uma história de vida* (São Paulo: Vila das Letras, 2006).

A forte presença de Paulo Freire na história do século XX demarcou seu afeto amoroso e comprometido politicamente com a sociedade e o mundo. O ato de escrever cartas, seus conteúdos profundamente pedagógicos e seu tom particularmente humano, evidenciam que, para Paulo Freire, ensinar e aprender no ato de sistematizar, escrever uma carta já é diálogo rigoroso e exercício da autonomia por antecipar o leitor na própria autoria da escrita. Baseando-se nessa concepção das cartas freirianas, alguns pesquisadores (VIEIRA, 2008; ZIMMER, 2005; FREITAS, 2003) deram às cartas pedagógicas a função de instrumento de pesquisa: “As tempestades e as cartas pedagógicas trouxeram à tona a sintonia entre os tempos chrónos e kairós” (ZIMMER, 2005). De outra parte, as cartas, na perspectiva freiriana, só podem ser “pedagógicas”. Para Paulo Freire, a forma de inserção no mundo, de educadores e educadoras – o que ele chamava de ato político –, é, por natureza, pedagógica. Foi por considerar esse caráter da presença educadora e educável no mundo que Paulo Freire passou a adotar e sugerir a expressão “pedagogia da/o” para certos modos de sistematizar o pensamento: *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970), *Pedagogia da esperança*” (FREIRE, 1992), *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), *Pedagogia da terra* (GADOTTI, 2000), *Pedagogia da conscientização* (FREITAS, 2001) e uma série de outras obras que foram publicadas com base nessa linha de pensamento.

Nessa perspectiva, o modo como os educadores e as educadoras atuam no mundo é, e não pode ser outro, a não ser o pedagógico. Essa dimensão está tão fortemente marcada na obra freiriana que o prefaciador de *Pedagogia do oprimido*, o filósofo Ernani Fiori reflete a dimensão pedagógica como característica fundamentalmente humana na obra de Freire, a ponto de afirmar, baseando-se no texto que está prefaciando, que, na dimensão em que Paulo Freire vem articulando seu pensamento acerca da educação, “a pedagogia é uma antropologia” (1970). É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as “cartas pedagógicas” tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a

reflexão rigorosa acerca das questões da educação.

Referências: FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Ana Maria Araújo. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Pedagogia da conscientização*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; VIEIRA, Adriano. *Eixos significantes*: ensaios de um currículo da esperança na escola contemporânea. Brasília: Universa, 2008; ZIMMER, Rosane de Oliveira. *Registro reflexivo do agir e do pensar de um grupo encantadamente comprometido com a proposta curricular transformadora*. ENDIPE, 2005.

CHILE

Balduino Andreola

Após o golpe militar de 64, Freire esteve encarcerado no Recife, em Olinda e no Rio de Janeiro. Depois de longos e humilhantes inquéritos, decidiu pedir asilo à embaixada da Bolívia, exilar-se naquele país e, depois, no Chile. Num livro dialogado com Sérgio Guimarães (1987: 38) declarou: "na verdade, nunca saí do Brasil, fui saído. [...] vi que não havia, para mim, pelo menos, condição de ficar". Em *Pedagogia da esperança* (1992, p. 35) escreveu:

> Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo.

Dias depois começou a trabalhar com Jacques Chonchol, no Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP). Estendeu suas atividades também ao Ministério da Educação. Colaborou com a Corporación de La Reforma Agraria (CORA). Como consultor da UNESCO, assessorou, sob protesto do governo militar brasileiro, o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), órgão misto da ONU e do Governo Chileno. Atuou sobretudo em programas de alfabetização e educação de adultos.

O exílio chileno foi também de intensa produção intelectual. Escreveu *Educação como prática da liberdade* (1965), *Pedagogia do oprimido* (1967), *Extensão ou comunicação?* (1968). Embora escritos depois, também se inspiraram na experiência chilena *Ação cultural para a liberdade* e *educação e mudança*. No Chile, Freire manteve diálogos e parcerias com outros brasileiros exilados, sobretudo com Ernani M. Fiori, que escreveu o extraordinário prefácio de *Pedagogia do oprimido*. Em 1969, a convivência com setores de direita da Democracia Cristã do Governo Frei se tornou impossível, e Freire decidiu partir.

Em 1971, estando já em Genebra, ele foi convidado por dirigentes da Unidade Popular do Governo Allende, para um seminário de educação popular. Uma equipe da revista *Cuadernos de educación* realizou com ele uma das entrevistas mais exigentes de sua trajetória. Nela Freire demonstra a honestidade com que discutia, em alto nível, as críticas que lhe eram feitas, mas também a franqueza em questionar críticas infundadas ou posições sectárias.

Embora ausente, suas influências continuaram, de maneira latente, mas profunda, mesmo durante a ditadura. Uma educadora popular relatou que a população foi se organizando em oficinas de vestuário, de alimentos, de produção, etc. Essas organizações, difundidas aos milhares em todo o país, tornaram-se núcleos de conscientização, onde o povo conseguiu discutir a proposta do ditador, sabendo assim votar "não", no plebiscito, mediante o qual ele pretendia perpetuar-se no poder.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história I*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; TRIVIÑOS, A. N. S.; ANDREOLA, B. A. *Freire e Fiori no exílio*: Um projeto pedagógico-político no Chile. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

CIDADANIA

Sérgio Pedro Herbert

A educação com vistas à cidadania é o objetivo de Freire desde o começo de sua atuação como educador. A cidadania em Freire é compreendida como apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação. Para Freire cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas. Todo ser humano pode e necessita ser consciente de sua cidadania. É necessário que seja consciente de sua situação e de seus direitos e deveres como pessoa humana. O humanismo progressista está associado à vivência da cidadania em uma realidade e com a qual o sujeito se encontra.

Em *Política e Educação*, Freire estabelece uma relação estreita entre alfabetização e cidadania. Desta forma se expressa: "Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania" (2000, p. 45). Alfabetizar o sujeito para que exerça com melhor qualidade a sua cidadania. Alfabetizar conforme Freire necessita ser um ato político, e só então conduz à cidadania. Está além do aprender as letras, é uma leitura do mundo para operar transformação com vistas a vivência da cidadania.

O exercício da cidadania do educador é compreendido pela luta por melhores condições de trabalho. Luta em defesa de seus direitos e de sua dignidade como momento da prática docente como prática ética. "Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser" (FREIRE, 2001, p. 74). Não há distinção entre prática docente e cidadania. É prática docente com cidadania no respeito ao educando recriando significados por meio do conteúdo programático em debate. A opção pelo conteúdo e pela forma de apropriação dos conhecimentos necessita estar em conformidade com a realidade vivida pelos educandos. A cidadania será exercida a partir da, e na realidade onde acontece o debate reflexivo.

A cidadania, em Freire, tem características de coletividade. Como "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1981, p. 27); da mesma forma a cidadania não se encontra restrita ao indivíduo. A cidadania se manifesta por meio das relações sociais, por meio do exercício de produzir coletividade e poder de relacionamentos continuados em favor da vivência dos direitos e deveres dos indivíduos nos grupos sociais. Um relacionamento compartilhado e participativo é condição necessária para o exercício da cidadania.

Freire define a cidadania como "condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão" (1981, p. 45). Os círculos de cultura nos quais Freire trabalhou no Nordeste brasileiro e posteriormente no Chile, fomentavam os participantes a conhecerem seus direitos. Cidadania construída por meio de um processo de conscientização por meio da codificação, por meio da manifestação da escrita e da palavra da cultura existente entre as pessoas envolvidas. A cidadania se manifesta pelo rompimento com o sistema repressivo desaparecendo a relação de opressor/oprimido.

Cidadania, em Freire também está associada à pronúncia da realidade. "É a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 2003, p. 91). A pronúncia da realidade, denunciando e anunciando, caracteriza o sujeito como sujeito histórico, atuante e conscientizado de sua realidade. A cidadania se concretiza na participação transformadora da sociedade. A utilização da manifestação da palavra, o dizer o mundo, corresponde a ser sujeito, ser cidadão.

Streck, em um capítulo do livro onde caracteriza a cidadania como um processo de aprendizagem, remete-se a Freire: “Dizer a sua palavra era para Paulo Freire o mesmo que ser sujeito: ao dizer a palavra, o mundo começa a ser transformado, num exercício de autonomia e de criação” (2003, p. 129). A cidadania aparece como expressão de interesses individuais e coletivos das pessoas que atuam sobre a realidade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000; STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CÍRCULO DE CULTURA

Carlos Rodrigues Brandão

O círculo é o símbolo mais adequado à lembrança das experiências de cultura e de educação popular realizados no Brasil e na América Latina a partir dos anos 1960. Vindos seja da psicoterapia, seja de trabalhos com comunidades, aqueles são anos da descoberta de diferentes modalidades de vida, de aprendizagem, de trabalho e de ação social vividas entre o circulo e a equipe.

Entre o final dos anos 1950 e o começo dos anos 1960 surgem em várias frentes e difundem-se por todo o mundo diferentes experiências de "trabalhos com grupos", de "educação centrada no aluno", de projetos de pesquisa e de ação social com um forte acento sobre a participação consciente, corresponsável e ativamente voluntária. Assumindo as mais diversas formas e servindo a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, essas experiências guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder.

Vários movimentos de cultura popular retomam procedimentos de dinâmica de grupos. Juntamente com uma crítica ética e, sobretudo, política, daquilo a que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a uma educação libertadora, surgem e se difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber. Alguns procedimentos grupais são então largamente empregados nas mais diferentes situações de formação de quadros de agentes populares, e de educação popular. O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e nem de outros grupos semelhantes da década dos sessenta. Mas foi nesta época e associados a experiências de Cultura Popular que eles se difundiram e se tornaram uma nova forma e norma de trabalho coletivo.

O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de "educação bancária", o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma "roda de pessoas", em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construírem juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina-e-aprende. Era ponto de partida a ideia de que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade de participações livres e autônomas seria possível formar sujeitos igualmente autônomos, críticos, criativos e consciente e solidariamente dispostos a três eixos de transformações: a de si-mesmo como uma pessoa entre outras; a das relações interativas em e entre grupos de pessoas empenhadas em uma ação social de cunho emancipatoriamente político; a das estruturas da vida social.

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a "dizer a sua palavra". Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura.

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes "vividos-e-pensados" devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: "ser alfabetizado", "ser educado") significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler crítica e criativamente "o seu próprio mundo". Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).

Ora, a realização destas propostas educativas, culturais e políticas encontraram no círculo de cultura a sua mais conhecida realização. Anos mais tarde a tradição consolidada dos círculos de cultura foi bastante diferenciada e estendida às mais diversas situações educativas, dentro e fora das escolas, dentro e fora das salas de aulas. A sua forma de funcionamento está descrita no verbete *Método Paulo Freire*.

CLASSE SOCIAL

Avelino da Rosa Oliveira

As classes sociais, na visão freiriana, são grupos sociais entendidos fundamentalmente por sua posição no processo geral de opressão. Nas sociedades terceiro-mundistas, o antagonismo de classe opõe irreconciliavelmente oprimidos e opressores, ou seja, engendra a relação de oposição dialética "entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho" (FREIRE, 2002, p. 140).

O conceito de classe social, associado à luta de libertação dos oprimidos, é presença constante ao longo de toda a obra de Freire. Poderia significar um abandono gradual do conceito em suas obras do último período, o fato de o termo estar presente 257 vezes em *Ação cultural para a liberdade*, enquanto é empregado apenas 21 vezes na *Pedagogia da autonomia*; no entanto, é mais correto observar que na *Pedagogia do oprimido* o termo é utilizado 61 vezes, enquanto na *Pedagogia da esperança*, escrita como retomada de suas principais teses após quase um quarto de século, o conceito de classe social está presente 172 vezes. Não é sem razão, portanto, que, na reaproximação de sua *magnum opus*, Freire tenha afirmado categoricamente jamais ter abandonado este conceito basilar de sua obra educacional. "Falei ontem de classes sociais com a mesma independência e consciência do acerto com que delas falo hoje" (FREIRE, 1999, p. 90). De fato, ainda neste período, Freire afirma ser impossível compreender a história sem recorrer ao conceito de classe social e sem tomar em consideração a indisfarçável luta entre seus interesses antagônicos. Rejeitando o esquematismo inaceitável de que a luta de classes é capaz de, por si só, tudo explicar, não deixa de reconhecer que ela "não é o motor da história, mas certamente é um deles" (p. 91).

A educação não pode ser vista fora dos marcos da sociedade de classes. Aí, é evidente que a humanização e libertação são impossíveis na medida em que a relação de opressão impossibilita que as duas classes efetivem sua vocação. Mas nem mesmo o desenvolvimento integral é viável na sociedade de classes, posto que ela tem seu fundamento na exploração, tanto das sociedades metropolitanas em relação às periféricas, quanto das classes dominantes em relação às dominadas. "Neste sentido é que desenvolvimento é libertação, de um lado, da sociedade dependente como um todo em face do imperialismo; de outro; das classes sociais oprimidas em relação às classes opressoras" (FREIRE, 1979, p. 120). Assim, o projeto humanizador, libertador é, necessariamente, de luta pela superação da sociedade de classes. Engajar-se decisivamente neste processo, entretanto, não é uma atitude imediata da classe oprimida. É necessário que a consciência de homem oprimido torne-se consciência de classe oprimida, ou seja, importa que às necessidades de classe – as condições objetivas que identificam a classe-em-si – junte-se a consciência de classe, no sentido aludido por Lukács. Os oprimidos, "enquanto 'classe em si', não atuam de acordo com o seu *ser*, [...] assumindo-se como 'classe para si', percebem a tarefa histórica que lhes é própria (FREIRE, 1979, p. 140). Essa consciência, pressuposto da inserção efetiva na luta revolucionária, é o "pensar certo", ou consciência de classe, objetivo central de uma pedagogia que vise engajar na luta por libertação. "Chame-se a este pensar certo de 'consciência revolucionária' ou de 'consciência de classe', é indispensável à revolução, que não se faz sem ele" (FREIRE, 2002, p. 146).

A transformação revolucionária da sociedade, ato amoroso, humanizador e que liberta tanto oprimidos quanto opressores, é realizada pela classe oprimida organizada conscientemente num partido revolucionário. "Esta é, sem dúvida, uma das tarefas fundamentais do partido revolucionário – a de empenhar-se na busca da organização consciente das classes oprimidas para que, superando o estado de

‘classe em si’, se assumam como ‘classe para si’” (FREIRE, 1979, p. 137).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; LUKÁCS, Georg. *História e consciência de classe*: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CODIFICAÇÃO/DECODIFICAÇÃO

Hernando Vaca Gutiérrez

São conceitos utilizados por Freire para explicitar as condições e as possibilidades da relação dialógica-comunicativa, na perspectiva de fundamentar a educação como prática da liberdade. Os conceitos aparecem no capítulo III de *Extensão ou comunicação?* (1971), a propósito das exigências para que o ato comunicativo seja eficiente. Nesse sentido, diz Freire, é indispensável que exista um acordo entre os sujeitos em torno dos signos, como expressões do objeto significado: "A expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito" (1971, p. 67). É nessa perspectiva, do código comum, que se pronuncia também Mario Kaplún, falando da linguagem radiofônica: "Se as palavras que empregamos não estão no código do destinatário, este não poderá decifrar, decodificar, a mensagem; e portanto não poderá captá-la nem entendê-la" (1999, p. 97).

Dando identidade própria aos conceitos, Freire fala de "codificação temática" ou "codificação pedagógica" para diferenciá-la da "codificação publicitária". Por "codificação pedagógica" Freire entende aquela que representa uma situação existencial, uma situação-problema, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos camponeses. Essa codificação tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações que, sendo de caráter problemático, implica a decodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador. Para Freire, na "codificação pedagógica", há comunicação verdadeira (intercomunicação). A "codificação publicitária", pelo contrário, é unidirecional, unívoca e informacional ("comunicados"). Portanto, é antidialógica (cf. 1971, p. 89ss).

Em *Pedagogia do oprimido*, falando sobre "a investigação dos temas geradores e sua metodologia", percebe-se que o processo codificação/decodificação faz parte da metodologia conscientizadora de Freire ao facilitar a apreensão do tema gerador e inserir ou começar a inserir a pessoa numa forma crítica de pensar seu mundo. Em efeito, a análise de uma situação existencial concreta, "codificada", implica, para sua apreensão, "decodificação", partir abstratamente até o concreto; implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes; implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (cf. 1997, p. 97ss).

A decodificação é um ato cognoscente que promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento. A partir da prática, Freire afirma que os camponeses só se interessavam quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas (p. 97ss) e, portanto, sua decodificação era possível porque referida a situações conhecidas.

No processo de decodificação, enquanto análise crítica e consequente reconstituição da situação vivida, Freire observa que os seres humanos estão exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das "situações-limites", sua percepção estática, ou dinâmica da realidade. É na maneira como acontece esse enfrentamento com o mundo que se encontram envolvidos seus "temas geradores".

Em *Ação cultural para a liberdade* (1978), Freire afirma que a alfabetização é um ato de conhecimento que implica a existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto teórico, o outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão. No contexto teórico, mediante abstração procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. "O meio de que nos servimos em nossa prática para operar

tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos" (1978, p. 51).

A codificação, de um lado faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la. Para Freire, a codificação é um "discurso" a ser "lido" por quem procura decifrá-la. Ela apresenta o que Chomsky chama de "estrutura de superfície" e "estrutura profunda".

Para Freire, o processo de decodificação, ou de leitura, está constituído de dois momentos: o primeiro é descritivo. Nele mais se narra do que se analisa. Corresponde à "estrutura de superfície". O segundo trata de problematizar a realidade codificada. Esse é o momento fundamental da decodificação. É nesse momento que se pode alcançar a compreensão da "estrutura profunda" da codificação (1978, p. 51-52).

Ainda que em patamares diferentes, existem aproximações entre o modelo de codificação/decodificação de Freire, referido à comunicação interpessoal, e o de Stuart Hall, referido aos estudos da mídia. Por exemplo, na compreensão não linear da comunicação e na "existência de algum grau de reciprocidade entre os momentos da codificação e decodificação; do contrário não poderíamos falar de uma efetiva troca comunicativa. Apesar disso, essa 'correspondência' não é dada, mas construída" (HALL, 2003, p. 399).

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: HALL, Stuart. *Da diáspora*: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003. p. 387-404; KAPLÚN, Mario. *Producción de programas de radio*. Quito: CIESPAL, 1999.

COERÊNCIA

Osmar Fávero

Na (re)leitura das obras de Paulo Freire salta aos olhos uma primeira constatação: elas não apresentam contradições. Desde os primeiros escritos, Paulo Freire trabalha sobre temas recorrentes, explicitando, revendo, complementando, ampliando. É um caminho em espiral, coerente todo o tempo.

De início, identifica-se a *libertação* como a categoria fundamental de sua concepção de educação, presente já nos primeiros escritos e claramente assumida partir da *Pedagogia do oprimido*. Essa categoria provém do humanismo cristão, de raízes europeias, sobretudo francesas, reelaborada no Brasil, na segunda metade dos anos de 1950 e no início dos anos de 1960.

Paulo Freire foi o educador que, naqueles anos, melhor sistematizou o essencial das propostas educativas de então como um sistema de educação de adultos, experimentado em sua primeira fase como alfabetização, da qual *Educação como prática da liberdade* é o fundamento e o relato. Essa proposta é aprofundada teoricamente no Chile, no diálogo enriquecedor com parceiros destacados, brasileiros exilados e chilenos comprometidos com reformas radicais em seu país, durante o governo Allende. Essa oportunidade e esses contatos lhe permitiram um mergulho na literatura marxista, cujo produto é a *Pedagogia do oprimido*. Mas não só: *Extensão ou comunicação* amplia enormemente a abordagem da educação como um fato cultural, e os escritos reunidos em *Ação cultural para a liberdade* explicitam conceitos fundamentais, clareiam afirmações, reafirmam as principais categorias de análise.

A (re)leitura dessas obras nos mostra como Paulo Freire vai ampliando a primeira noção, ainda abstrata, de *pessoa humana* para ao conceito de *oprimido*, situando-o e datando-o, e progressivamente incorporando a categoria *classe social*. Mais tarde, inclusive por aceitação de críticas a ele feitas, incorporou também as noções de etnia e gênero, ampliando cada vez mais a abrangência dos mesmos conceitos.

O motor da explicitação dos fundamentos da obra de Paulo Freire é a prática por ele desenvolvida e por ele refletida; trata-se a categoria *práxis*, ou seja, o movimento ação-reflexão-ação. É significativo que, desde as primeiras experiências como educador, ainda no SESI de Pernambuco, Paulo Freire pensasse a educação de jovens e adultos a partir dos problemas vividos por esses jovens e adultos e orientasse sua prática no sentido de tomá-los como "situações de aprendizagem". Ou seja: compreender e fazer compreender as raízes desses problemas, na crítica a uma sociedade injusta e a um sistema econômico-social excludente. Daí a valorização do "saber de experiência feito" para, refletindo sobre ele, criticando-o, ampliando-o, entender a realidade para transformá-la.

Em toda a obra de Paulo Freire está presente, também, a categoria *esperança*: o homem pode mudar o mundo; o homem faz a história. É limitado, contingenciado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas. Pode, e deve, mudar o mundo, com sua inteligência e com sua ação. Por sua vez, a educação é, ou deve ser, instrumento dessa ação, na medida em que possibilita ao homem tomar consciência da realidade em que vive e, em consequência, agir para transformá-la, para a construção de uma sociedade justa e fraterna.

Decorre daqui a categoria *conscientização*, utilizada por Paulo Freire e pelos participantes da maioria dos movimentos de cultura e educação popular do início dos anos 1960. Mas a educação não se restringe ao ensino escolar, muito menos ao treinamento profissional. Trata-se da formação do homem, considerado como ser inacabado, em permanente processo de autoformação.

Nesse processo, é fundamental partir da *cultura*, entendida como conjunto de significações e

representações de um modo de viver, confrontado com outros modos de viver. Nos anos 1960, a "descoberta" da cultura e da cultura popular foram fundantes de todas as experiências realizadas. Coube a Paulo Freire e sua equipe no Serviço de Extensão Cultural, da então Universidade do Recife, com base no conceito antropológico de *cultura*, criar as famosas "fichas de cultura", que inauguraram o sistema de alfabetização de adultos, no caso brasileiro, e o sistema psicossocial, no caso chileno. A partir dessa sistematização, Paulo Freire elaborou, ainda nos início dos mesmos anos 1960, uma nova concepção de educação de adultos, com ampla aceitação pela maioria dos movimentos de educação e cultura popular, e lançou as bases para uma nova concepção geral de educação.

Outra categoria fundamental na *pedagogia freiriana*, desde a experiência dos "círculos de cultura" adotados no sistema de alfabetização de adultos, presente em toda ação cultural e educativa, é o *diálogo*: ninguém educa ninguém; os homens (e as mulheres, dirá Paulo Freire depois) educam-se numa relação dialógica, de saberes e afetos. O diálogo viabiliza metodologicamente o movimento da práxis: partir do vivido e do sabido, discutí-los, criticá-los, ampliá-los, não só para mudar a visão de mundo, mas transformá-lo.

A partir dessas categorias fundamentais, recoloca-se a função política da educação, assim como a competência técnica e o compromisso político do educador, cuja ação deve ser fundamentalmente *ética*, no respeito ao educando, que é também educador, e na coerência de sua ação. Esses elementos definem uma nova pedagogia, a p*edagogia de Paulo Freire*; ou, como diz Agostinho Reis Monteiro, uma *pedagogia como concepção geral de educação.*

> O fundamento antropológico de sua pedagogia é o ser humano como ser inacabado e de comunicação, e a sua vocação para ser mais. Por isso, o amor e a esperança são uma necessidade ontológica. Mas a história é uma possibilidade que se realiza num cenário de politicidade, onde é impossível a neutralidade. Por consequência, a educação é fundamentalmente uma questão e uma forma de poder, cuja legitimidade deve ser problematizada. Daí a centralidade da eticidade da educação.[4]

Em síntese, a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária; é um resgate do sentido da utopia. E é exatamente sua dimensão ética que lhe confere intensa atualidade e distinguida importância. Em termos radicais, como diz o mesmo Agostinho Reis Monteiro, é uma *pedagogia do direito à educação*. Por isso a permanência de sua obra e de seu pensamento; por isso, a atualidade de sua pedagogia.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Edição do autor, 1959. Republicado por Cortez Editora e Instituto Paulo Freire, em 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 (ICIRA, Santiago do Chile, 1969); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

COGNOSCENTE (Ato)

José Pedro Boufleuer

Em acordo com sua noção de educação articulada com a vida e a transformação social, o ato cognoscente, para Paulo Freire, só poderia ser expressão de um processo de autopercepção do sujeito no mundo em que se encontra. Na verdade, um aperceber-se como alguém que persegue sentidos de uma vida humana mais plena, como alguém que está em busca da realização de sua vocação de "Ser Mais" (FREIRE, 1983, p. 35).

Pode-se observar que em Freire a epistemologia se conecta intimamente com a antropologia. Sua reflexão parte como que de uma constatação óbvia: "Nós, humanos, nos encontramos no mundo, com o mundo e com os outros, como seres concretamente situados e num processo de mútua construção" (FREIRE, 1987, p. 39ss). Esse mundo permite o "intencionar" de nossas consciências que, assim, o tornamos objeto de reflexão e de ação, ou seja, como âmbito de nossa práxis. Como seres de práxis, nós podemos agir com base em objetivos a que nos propomos, criando realidades novas, produzindo o inédito, transformando o nosso entorno.

Tal possibilidade de transcender o determinado, o previamente estabelecido, é que nos diferencia das demais espécies animais. Estas já nascem prontas, são modeladas instintivamente e, por isso, incapazes de criar, pelo que agem de modo meramente reflexo e padronizado, apenas se adaptando ao meio. Diferentemente dessas, nós humanos não nascemos prontos, somos inacabados. Deparamo-nos, portanto, com "a necessidade de nos fazer, objetivando o mundo, transformando-o e transformando-nos. Por sermos capazes de optar, de decidir e de valorar temos o sentido do projeto" (FREIRE, 1984, p. 43). A humanização nossa e do mundo constitui o desafio maior de nossas existências, para o que se espera orientem-se os esforços educativos.

O mundo humano, enquanto expressão própria das relações que vamos criando com a natureza, com os outros e com nós mesmos, pode ser considerado como resultado de processos de aprendizagem que se expressam sob a forma de conhecimento. Todo conhecimento, assim, pode ser visto como acréscimo que fazemos a nós e a nosso entorno. Ele tem o sentido de uma construção coletiva e histórica, em perspectiva de continuidade e de renovação. Sua constante reconstrução se dá de forma pedagógica, através de processos de aprendizagem que ocorrem na interação com os outros, nossos coetâneos e com aqueles que nos precederam no tempo e na cultura.

Esse processo pedagógico, de aprender com vistas à manutenção e renovação do conhecimento, viabiliza-se por meio da capacidade comunicativa, ou pelo diálogo, como propõe Paulo Freire. Mesmo não construindo propriamente uma filosofia da linguagem, Freire aponta, em boa medida, para o papel da linguagem na produção da vida humana. Nós nos tornamos propriamente humanos pela educação. E a educação opera sob a forma de linguagem situada, constituindo-nos.

Pode-se dizer que a educação consiste no esforço de estabelecer uma continuidade entre uma geração e outra, mas que nunca é uma continuidade pura e simples. A continuidade se dá sob a forma de sentidos e crenças que as novas gerações assumem, mas que estas sempre rearticulam de modo novo, o que implica sempre reconstrução, elaboração de sentidos em perspectiva própria. E o diálogo tem um papel fundamental nesse processo de continuidade e de reconstrução exatamente porque, como insiste Freire, ele não opera em termos de transmissão, como se fosse um mecanismo que permitisse passar algo de um para outro. Como modo de realização da educação, o diálogo opera sob a forma de mútua instigação, permitindo que uns se recriem diante de outros.

Rigorosamente falando, o aprender, ou a convicção de que podemos ter algo como um saber ou um conhecimento, já aparece como resultado de uma interação (comunicativa) com os outros. E é exatamente porque algo de novo acontece na comunicação humana, que não apenas nos adaptamos ao entorno, mas interagimos com ele, transformando-o e acrescentando-lhe algo. O mundo humano emerge, portanto, dessa possibilidade de criação, de inovação, enfim, de atos cognoscentes que somos capazes diante da natureza, no convívio com os outros e em relação a nós mesmos.

É do inacabamento do homem que emerge o seu "ímpeto criador", convertendo-o em ser que conhece (FREIRE, 1989, p. 32). Por isso, o conhecimento não pode confundir-se com algo que se passa ou que se recebe, como um bem de consumo ou de troca. Ele demanda uma "busca constante" e "implica em invenção e em reinvenção" (FREIRE, 1985, p. 27). Adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova "performance" do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

COLETIVO

Moacir de Góes

Para Paulo Freire a educação é um ato político, portanto um **trabalho coletivo**, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo. Esta é, em suma, a pedagogia de Paulo Freire – uma práxis transformadora das estruturas e das pessoas, presente em todas as suas obras, em especial em *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da esperança*.

Ele sempre afirmou que não era criador de um "método de alfabetização ou de conscientização", mas o que propunha como educador da libertação dos oprimidos era um conjunto de princípios, de valores pedagógicos respaldados na realidade histórica. Não é possível falar de Paulo Freire sem olhar para nossa própria prática educativa, eivada de autoritarismo e opressão. E isso dói muito porque implica descobrir e libertar as práticas do opressor que impregnamos dentro de nós mesmos.

A pedagogia de Freire é uma pedagogia coletiva, radical, inovadora e libertadora que propõe subverter a ordem social vigente em todos os seus níveis: pessoal, micro e macroestrutural. Não é uma didática, ou uma tática política. Ainda que um conjunto de técnicas ou pequenas ações, como: o debate em círculos, a forma de coordenar um planejamento, um curso de capacitação, uma reunião de pais ou grêmio estudantil, a distribuição coletiva de tarefas para professores, funcionários e alunos na realização de um evento e o estudo em pequenos grupos façam parte do exercício democrático, do combate ao autoritarismo e, portanto, da desconcentração de poder.

O trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da "educação como prática da liberdade".

No trabalho coletivo podemos exercitar sua "teoria da ação dialógica" que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas. Ambos construídos dialogicamente, num processo de problematização que relaciona os fatos da realidade histórica entre si, com suas causas e efeitos; o simples e o complexo; o local e o global, o novo e o velho. Nesse momento promove-se a aproximação entre teoria e prática, permite-se compreender melhor o funcionamento da sociedade, na medida em que vai desnudando a realidade.

Em suas próprias palavras: "Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1994, p. 91).

O passo a ser dado, na perspectiva freiriana, pressupõe riscos, porque o novo não está pronto e acabado, precisa ser construído desde o projeto à execução. E isso dá medo. Muitas pessoas preferem levar uma vida medíocre para não correr riscos, não sair da mesmice. Mas a construção do novo exige ousadia, criatividade, coragem, respeito pelo diferente. Exige romper com práticas e costumes enraizados. Paulo Freire dizia que a luta de classes é um dos motores que move o mundo, mas não é o único. E ele, com muita sabedoria e experiência de libertação coletiva, reservou à capacidade de sonhar, um motor fundamental na construção histórica de uma nova sociedade.

Para o desenvolvimento de uma pedagogia da libertação, Paulo Freire não apresenta em suas obras

categorias teóricas puras. Mas podemos destacar alguns valores e princípios pedagógicos fundamentais. O mais importante deles, que está presente em quase todas as suas obras, é a *dialogicidade*, porque para ele o diálogo é a matriz da democracia. O segundo é o *trabalho coletivo***,** juntamente com o *respeito ao conhecimento-feito* na experiência vivida de cada sujeito: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo". E ainda, podemos acrescentar: a ética, a tolerância, a política, a esperança, e a capacidade de indignação e a autonomia.

Todos esses princípios constituem "tijolos" na construção do protagonismo e da emancipação popular e não podem ser pensados isoladamente, mas de forma integrada, totalizante. Esses princípios nos permitem olhar a vida e as potencialidades humanas em todas as suas dimensões.

O capitalismo nos dividiu, fragmentou-nos. Precisamos, com urgência, reaprender a nos construirmos por inteiro. E para isso é preciso que desenvolvamos ações concretas que sejam realizadas coletivamente e um conjunto de atividades que sejam colocadas à disposição das novas gerações para que elas percebam que o caminho não é único. E que não existe apenas um caminho, mas um jeito novo de caminhar, como nos ensina o poeta Tiago Homem de Melo. Mas que novos caminhos se fazem ao andar. E podem ser muito mais prazerosos, podem dar muito mais sentido a nossas vidas do que o que a sociedade atual oferece.

Nos dias de hoje, em que a mídia tomou conta do imaginário popular, vendendo um modo de vida que só beneficia o mercado; em que a ideologia do consumo e o individualismo competitivo tornaram-se objetivos de vida, e o limite do sonho constitui-se naquilo que o dinheiro pode comprar, a pedagogia de Paulo Freire é de uma atualidade impressionante. Faz-se urgente, mais do que nunca, na história humana, um processo de desvelamento da realidade, de desideologização do senso comum e da prática cotidiana. Tudo isso só pode ser construído pelo trabalho coletivo.

Referências: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1993; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993; GADOTTI, Moacir (Org.) *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire; Distrito Federal: UNESCO, 1996; LIMA, Licínio. *Organização escolar e democracia radical* – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez Editora, 2000; SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores*: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade Escola, 2000.

COMUNICAÇÃO

Fábio da Purificação de Bastos

No âmbito da concepção educacional freiriana, em especial na *Pedagogia do oprimido*, está associada a crença nos seres humanos oprimidos. Ontologicamente, é preciso que os vejamos como capazes de pensar certo. Segundo Freire, se essa crença falha, "abandonamos a ideia ou não a temos, do *diálogo***,** da reflexão, da *comunicação* e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens" (FREIRE, 1970, p. 30, grifos nossos). Nessa perspectiva educacional, conviver, simpatizar, implicam comunicar-se, o que a concepção tradicional e hegemônica nas escolas brasileiras rechaça e teme. Somente na comunicação, tem sentido a vida humana.

Os que fazeres de educador-educando e educando-educador ganha autenticidade, se essa interação dialógica for autêntica e eles forem mediatizados pela realidade vivida, pórtanto, na intercomunicação. Dai que, ensino-aprendizagem não pode ocorrer no isolamento, mas na e pela comunicação entre os sujeitos envolvidos, em torno, repitamos, de uma realidade vivida concretamente. E, se isso só assim tem sentido, sua fonte geradora é a "ação sobre o mundo, o qual mediatiza as *consciências em comunicação*, não será possível a superposição dos homens aos homens" (FREIRE, 1970, p. 37, grifos nossos).

A educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e sua existência, optando pela comunicação. Por isso, somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Logo, comunicação está ligada à cultura e ao diálogo. Isso porque no processo de democratização da cultura, ocorre integração com a realidade, na forma mesma como se dá na existência empírica. Nesse processo colaborativo a vocação ontológica de ser sujeito vai sendo construída ativamente, dialógica e criticamente. Para Freire essa interação dialógica é uma relação horizontal entre os sujeitos, mediada pelo conteúdo programático, transformado culturalmente pela redução e codificação, pois "só o diálogo comunica" (FREIRE, 1976, p. 115). Isto implica uma relação de simpatia em busca de algo e "só aí há comunicação" (FREIRE, 1976, p. 115). Esse é o sentido cultural da mediação comunicativa entre os sujeitos históricos.

Nessa construção conceitual, contextualizada histórica e localmente, sinaliza como variação do conceito de comunicação a intercomunicação, esboçando um esquema desta interação dialógica e explicitando os elementos matriciais da mesma: amor, humildade, esperança, fé, confiança e criticidade. Percebe-se a construção conceitual contraditória, explicitando matriz e esquema para o antidiálogo e comunicado, rompendo com a simpatia. Ao trazer o conteúdo programático da comunicação dialógica para essa rede conceitual, define também aprendizagem neste processo, ressaltando que suas experiências educacionais se fundamentam "no aprendizado da informação através de canais múltiplos de comunicação" (FREIRE, 1976, p. 119, nota de rodapé). Além disso, na referida obra detalha as fases de elaboração e execução prática do processo de alfabetização pela conscientização (conhecida internacionalmente como Método Paulo Freire), explicitando a essencialidade da interação dialógica, de natureza comunicativa, colaborativa e desafiadora.

Ressalta, contudo, que a maior dificuldade na aprendizagem desse procedimento metodológico está na criação de uma nova atitude dialógica, no âmbito da relação eu-tu, dos dois sujeitos em comunicação. Alerta para a conversão do tu dessa relação em mero objeto, que implica perversão do diálogo e transformação da matriz da comunicação em comunicados pautados pelo par transmissão-recepção.

Freire trata do conceito comunicação dialeticamente com seu par contrário, ou seja, a extensão, em obra específica (Extensão ou Comunicação) voltado para o contexto científico-tecnológico (afinal o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais), especialmente na interação entre especialista (tecnólogo) e cidadão comum (trabalhador rural). Afirma que, como educador, precisamos recusar a "domesticação" dos seres humanos, assumindo que a tarefa educativa é comunicação e não extensão.

A base argumentativa, mesmo neste contexto científico-tecnológico, continua a mesma: "Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a *comunicação entre ambos, que se dá através de signos lingüísticos*. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação" (FREIRE, 1971, p. 44, grifos nossos). Isso implica coparticipação ativa de ambos os sujeitos envolvidos, o que descarta ação expositiva, com pouca inteligibilidade, comumente vivenciada por nós nesta sociedade dita do conhecimento. Afinal comunicação verdadeira, segundo Freire, não parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Essa é uma comunicação que se faz criticamente. Lembramos que, na codificação pedagógica, há comunicação verdadeira, que é intercomunicação.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. Recife: UFR, 1959. Edição Cortez/IPF 2001. Terra, 1976. 149 p.; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CONDICIONADO/DETERMINADO

Jaime José Zitkoski

Freire (1994, 1997) concebe que, mesmo não sendo determinados, somos *seres humanos condicionados* pelo contexto histórico sociocultural onde vivemos. Mas o potencial da existência humana está em ter consciência de seus condicionamentos, pois, a partir de sua visão crítica sobre o mundo, poderá enfrentar as *situações limites*, superando-as através da luta solidária e coletiva pela transformação das realidades condicionantes.

O *ser condicionado* na natureza humana expressa a historicidade da existência concreta das pessoas em sua vida, sempre situadas no tempo e no espaço com todas as variações socioculturais que essa situação concretiza. Mas, a partir dos condicionantes históricos e das transposições desses pela *práxis transformadora*, os seres humanos vão construindo-se como seres abertos, dialéticos e fazedores de si mesmos.

A luta pela superação das *situações-limites* em que nos encontramos envolvidos em nosso mundo histórico-cultural é a razão de ser da nossa existência e o impulso prático que nos humanizamos como seres capazes de conquistar mais liberdade (FREIRE 1993) e construir permanentemente novos sentidos existenciais para a convivência no mundo. Essa é a grande diferença que Freire aponta entre as concepções deterministas e/ou mecanicistas da natureza humana e da vida em sociedade, e a concepção radicalmente dialética e dialógica, que nos confere uma capacidade ético-política única de nossa espécie em poder intervir no mundo.

O depoimento de Freire é profundamente revelador desse sentido original de conceber a existência humana:

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabamento que não se sabe como tal e o inacabamento que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. (Freire, 1997, p. 59)

Na passagem acima se pode verificar a grande importância que Paulo Freire atribui à consciência que cada ser humano tem de si mesmo, tanto da sua inconclusão quanto dos condicionamentos da sua forma de existir em sociedade. Contudo, a consciência de que nos fala Paulo Freire não deve ser concebida de modo espontaneísta, ingênuo e/ou fragmentado. Ao contrário, a luta de Freire sempre foi no sentido de que nós devemos superar a condição ingênua em que espontaneamente nos encontramos e atingirmos a criticidade da consciência como realização da própria natureza humana. Nesse nível nós somos capazes de ver *o porquê* de tudo o que está relacionado a nossa vida.

Em sua última obra publicada em vida, Freire reforça mais uma vez o papel da conscientização na construção autêntica da existência humana que, ao mesmo tempo, implica a construção de um mundo socioculturalmente mais humanizado. É através da *consciência crítica* do inacabamento de seu ser e da necessária atuação prática para transformar a realidade social que nos condiciona que nós, seres humanos, somos capazes de transcender a nós mesmos e nos humanizarmos como seres em permanente busca do *ser mais*.

Entre nós, homens e mulheres, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais,

mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (FREIRE,1997, p. 61).

A passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica e/ou epistemológica é o sentido que Freire (1997) atribui à conscientização. O processo de elaboração/construção/atualização do conhecimento requer, além da *tomada de consciência*, a radicalidade dialética que produz o constante tencionamento entre reflexão-ação, teoria-prática, discurso-inserção na realidade. Sem esse processo de tencionamento e síntese entre os dois polos dialéticos, a curiosidade epistemológica não se completa, atrofiando, assim, o potencial de transcendência do *horizonte da consciência* e ocasionando também certa cristalização da visão de mundo por falta da inserção prática do ser humano na realidade que o está condicionando. Ou seja, as situações-limites que desafiam o potencial de realização de uma existência mais livre, consciente e responsável pela sua história, não poderão ser transpostas na teoria apenas. É a práxis transformadora da realidade, como construção dialética do mundo e dos próprios sujeitos (pessoas humanas) que caracteriza o processo de conscientização e o diferencia da simples tomada de consciência.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

CONFIANÇA

Cleoni Fernandes

Freire assume um sentido de fé para a força da palavra confiança, no sentido que a palavra tem na teoria freiriana. Na *Pedagogia do oprimido* (1987), ao discutir a centralidade da proposta da "educação como prática da liberdade – educação dialógica, ele afirma: o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 1987, p. 78). Nessa perspectiva o diálogo é *caminho* e é uma exigência existencial, pois o ser humano é um ser – com o outro na materialidade das relações sociais. Ele não vive isolado, ele é um ser social que, como diz Freire, ultrapassa a relação eu-tu e se espraia na relação mais ampla, com a sociedade local e universal.

A confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo. A confiança não é dada por *relações abertas*, ela é condição construída junto com a humildade, com a crença de que o *possível* é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social, ou melhor, entre o individual e o social que nos constroem pessoas situadas no e com o mundo. Freire (1987) nos ensina que: "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo. [...] Não há diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo [...] Esta, (fé) não é uma ingênua fé" (p. 80-81). É uma fé na potencialidade de ser humano e de vir-a-ser, que é difícil explicar, *sair para fora*, desdobrar-se com uma definição, mas é uma produção de sentido que permeia sua vida e sua obra.

Conforme o *Dicionário Aurélio*, confiança é um substantivo feminino que se expressa como ação de confiar, na qual também pode exigir uma segurança para fazê-la. Situando-a no contexto freiriano, ela se institui e é instituída como uma esperança firme. A confiança constrói um clima, ao mesmo tempo, em que nele é construída para fornecer "um suporte à relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro lado, como uma exigência epistemológica" (FREIRE, 1995, p. 74).

Freire (1995, p. 75) traz com muita energia a ideia de que a "consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade". Há um movimento de compreensão de *inteireza* de ser humano que cria um clima de confiança, de fé que lhe permite expor que:

> A consciência do mundo que implica a consciência de mim, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona. (p. 77)

Revisitando a palavra "implica", é bom lembrar que etimologicamente *plica* em Latim é dobra, "implica" tem o significado de *ajuntar* as múltiplas dimensões da concepção de consciência, racionalidade, totalidade e as conexões entre essas dimensões. O físico Mário Schenberg (1985), de outro campo epistemológico, quando discutia esse movimento de totalidade, afirmava que a confiança no estudante era fundamental para seu desenvolvimento, sem respostas prontas.

Em uma entrevista sobre a Física como arte, Schenberg (1984, p. 145) disse:

> Antes de tudo, sou uma pessoa de tendências intuitivas, e não de muitos raciocínios. Assim me

> comporto de acordo com o que a intuição me sugere. Posso ter preparado uma aula de acordo com uma idéia e ao chegar na sala, mudar completamente [...].

Nessa mesma entrevista, argumentava a importância de que, além de outras racionalidades presentes no ser humano, era fundamental estimular a criatividade que se aproxima da curiosidade que Freire denomina de epistemológica em sua obra e sua vida:

> Então eu procurava, mesmo nas salas de aula, não ser formal, não me preocupava muito em dar cursos de uma maneira impecável, mas procurava antes transmitir certos pontos de vista que eu achava corretos, para que ele mesmo, por conta própria, desenvolvesse. Não eu desenvolver, mas ele mesmo, pois só assim seria frutífero. Se eu desenvolvesse, o aluno seria passivo, era só repetir. A minha filosofia geral para todo o ensino é não empanturrar o aluno de conhecimentos, mas estimular sua criatividade. (Schenberg, 1984, p. 145)

Para Freire, a curiosidade epistemológica é intencionada por um clima de confiança que se constrói por dentro do diálogo e se distancia da curiosidade espontânea, sendo esta superada pelo rigor epistemológico construído historicamente em determinado espaço. Afirma Freire (1995), que escapa da armadilha da rigidez na relação com o conhecimento científico, como único conhecimento válido: "Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha na aproximação do objeto" (p. 78). Para isso, a centralidade da educação como prática da liberdade implica no diálogo que exige o amor, a amorosidade e a confiança na construção do lugar do conhecimento como direito de participação em outro *mundo possível*.

Referências: FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 9. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1986; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SCHENBERG, Mário. A Física é uma Arte. In: *Revista Ciência Hoje*, v. 3, n. 13, p. 104-109, jul./ago. 1984; SCHENBERG, Mário. *Pensando a Física*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CONFLITO

Moacir de Góes

Nos tempos atuais o mundo aparenta não ter mais fronteiras, pois vivemos todos numa efervescência multicultural sem precedentes na história da humanidade. A convivência com a diversidade, com o novo, com o diferente parece ser um dos grandes desafios das próximas gerações. Neste mundo tecnológico da modernidade, as fronteiras entre os povos tornaram-se praticamente inexistentes pela real possibilidade de comunicação e interação entre eles. Com tudo isso acontecendo tão rapidamente, também a possibilidade de confrontos, conflitos, mais rápida de atingir as pessoas e provocar debates sobre as diferenças, cresceu significativamente.

Nas obras de Paulo Freire, a "ação dialógica" cria a possibilidade de comunidades diferentes, que falam línguas diferentes e que possuem religião, costumes e etnias diferentes, estarem se conhecendo e promovendo a desconstrução e construção de novos saberes, sem que necessariamente uma subjugue a outra.

Nas sociedades atuais os homens e as mulheres não acolhem as diferenças, não conseguem equilibrar seus pontos de vista uma vez que estes estão de acordo com a lógica imposta pelo neoliberalismo. O verdadeiro caos, o princípio da desordem na sociedade moderna, é a falta de compreensão e respeito sobre o diferente. É preciso que busquemos a tolerância.

A tolerância tem uma significação daquilo que é tolerável para cada sujeito histórico. Freire não nega que nessa dinâmica da ação dialógica com o diferente, na tentativa de compreensão do outro, possam vir a existir conflitos, contradições e tensões. Ele reconhece que para a construção coletiva de uma "relação dialógica" entre as diferentes culturas não se consegue eliminar essas tensões tão presentes nas relações humanas. Essas tensões são de natureza divergente, surgem de acordo com a forma como se encaram os conflitos; dessa forma, encontrando o "inacabamento do homem" que Freire nos explica:

> É a tensão a que se expõe por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo "cansaço existencial", pela "anestesia histórica" ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se. (Freire, 1992, p. 156)

Uma educação, numa perspectiva libertadora, a que pretende Freire, não se dando na esfera dos contatos, vai exigir dos homens reflexão na direção do que denominou tipo de consciência transitiva crítica, assim definida por ele: "Uma consciência que ressalta a 'educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracterizando pela profundidade na interpretação dos problemas'" (FREIRE, 1967, p. 61). Neste sentido, a conotação de criticidade nos coloca diante da reflexão sobre a necessidade política, cultural e social de fazermos emergir atitudes contrárias à discriminação de qualquer natureza, agindo como homens radicais que optam crítica e amorosamente, sem impor sua opção, mas dispostos a construir juntos o novo. Homens críticos que dialogam sobre as diversidades das opções.

Contudo, é apenas na esfera da consciência transitiva crítica que homens e mulheres conseguem agir com autenticidade, amorosidade e exercitam a prática do diálogo:

> A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os "achados" e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. (Freire, 1967, p. 61)

A ação dialógica, neste contexto, é atitude do educador que se contrapõe à domesticação/coisificação e que se faz pela educação entre homens em libertação. Entre homens que, assumindo sua condição crítica, transcendem.

Dialogar, assim, é atitude que se define e delimita em cada educador na e com a relação entre o homem e o mundo, o homem com outros homens. Exige autenticidade ao pronunciar a palavra. O homem como ser de relações é lançado à tarefa de criar e recriar o seu contexto histórico. Tal tarefa apresenta, como um dos elementos significativos de realização, o diálogo.

Todo o esforço dos sujeitos da educação, pelo diálogo, por solidarizar o refletir e o agir de cada um no cotidiano escolar, direciona-os ao mundo a ser transformado e humanizado pela práxis coletiva.

O conflito nas obras de Freire é fundamental para o exercício do diálogo, para a construção do conhecimento decorrente da criação, recriação dos homens e mulheres, para a reflexão sobre temas geradores e conteúdos programáticos no contexto da educação libertadora, para conscientização do processo dialético das ações políticas e pedagógicas.

Para ele, o papel de cada educador e gestor da educação "não é falar ao povo sobre a sua visão do mundo ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a deles". Nesse sentido, continua sua reflexão afirmando da necessidade de estarmos convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui.

Com isso, remete-nos à compreensão de que as atitudes de professor, gestor, pais e alunos estejam integradas num contexto comum de construção coletiva de aprendizagem. Através do diálogo, todos compartilham noções de homem, sociedade e de mundo. Tomam consciência do mundo, de si e dos outros, em diálogo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Série Ecumenismo e Humanismo, v. 5. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

CONHECER/CONHECIMENTO

José Pedro Boufleuer

Quando Paulo Freire pensa as questões da educação, da cultura e dos sentidos dos processos humanos de conhecer, ele sempre parte de uma constatação muito óbvia: a espécie humana é distinta das demais espécies. Enquanto estas já nascem prontas e são determinadas instintivamente em seus modos de ser e de agir, a espécie humana é uma espécie "aberta", sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir sobre o que virá a ser (FREIRE, 1984, p. 65ss). É isso que Freire chama de "inacabamento ou a inconclusão do homem", do que resulta a necessidade de ele ser educado e educar-se (FREIRE, 1989, p. 27). Nesse processo em que o homem busca "se fazer", ele cria cultura, ou seja, ele acrescenta algo ao mundo, modificando a paisagem natural e inventando modos de ser e de interagir com os outros. E essa produção do humano e do mundo humano se dá mediante processos de aprendizagem, que são, em última instância, processos de criação, sendo que "o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem" (p. 32). Assim, o que temos como cultura, como sociedade e como modos de expressão dos sujeitos individuais é o resultado da construção de um conhecimento humano.

O conhecimento, como resultado de processos de aprendizagem, não existe no abstrato. Ele só existe "aderido" a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Um ato de conhecer implica, portanto, a cumplicidade do sujeito que o realiza. Cumplicidade no sentido de necessitar "comparecer" com seus sentidos e percepções prévias a fim de incrementá-las ou refazê-las. Em não tendo essa ancoragem na subjetividade, o conhecimento em nada modifica a autopercepção do sujeito e, consequentemente, não contribui para a modificação do seu entorno.

É bom observar, no entanto, que o conhecimento não constitui algo como uma construção solipsista, mediante a qual o sujeito constrói um mundo particular de sentidos e percepções, desconectado dos demais. Ele, o sujeito, necessita reconstruir-se de contínuo a partir da reflexão sobre a realidade ou, talvez, a partir do que os demais manifestam como sentidos e percepções acerca dessa realidade. "A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha" (FREIRE, 1984, p. 51). É isso que Freire reflete ao tratar da questão da objetividade e da subjetividade do conhecimento. Há, em seu entender, uma relação dialética entre objetividade e subjetividade que impede a sua dicotomização. O descuramento da subjetividade leva ao objetivismo na análise da realidade ou na ação sobre ela. Já o descuramento da objetividade leva ao subjetivismo e a posições solipsistas que, por transformar a realidade em criação da consciência, negam a objetividade e, consequentemente, a possibilidade da ação. Tanto o objetivismo como o subjetivismo, também chamado de psicologismo, cai num simplismo ingênuo. Enquanto o primeiro implica um mundo sem homens, o segundo implica em homens sem mundo (FREIRE, 1983, p. 38-39; 1985, p. 74-75).

Para Freire é preciso resgatar a concepção segundo a qual homens e mundo estão em constante integração. Assim, pode-se ver que a realidade social é uma construção dos homens e que pode por eles ser modificada. Esse processo em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética é o que Freire chama de inserção crítica na realidade. A exigência dessa inserção por parte de quem se encontra, por exemplo, em situação de opressão está em conformidade com a concepção de que este, o oprimido, deva ser sujeito de uma pedagogia que deseja ser libertadora. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido é a restauração da intersubjetividade. E o diálogo constitui, no entender de Freire, um método capaz de desafiar os sujeitos para um compromisso transformador, uma vez que envolve reflexão e ação.

Na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser

conhecido e transformado. Realizada como práxis, essa pedagogia permite que a tomada de consciência da realidade opressora e o trabalho que visa a sua transformação se realizem como um único e mesmo processo. Dessa forma, é acrescentada à situação de opressão a consciência dela. E esse processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a "busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires" (FREIRE, 1983, p. 86).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CONSCIÊNCIA

(Intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica)

Luiz Gilberto Kronbauer

Supondo a perspectiva fenomenológica, segundo a qual consciência se caracteriza pela intencionalidade, que é esta "misteriosa e contraditória capacidade humana de distanciar-se das coisas para fazê-las presente," ou de ser a "presença que tem o poder de presentificar" (FIORI, 1970, p. 14), Freire discorre sobre a consciência "intransitiva", "transitiva ingênua" e "transitiva crítica", no livro *Educação como Prática da Liberdade* (p. 59-60). Propondo uma forma de educação que propicie a reflexão radical, a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que leva à liberdade de decisão, Freire analisa "graus de compreensão da realidade' e sua relação com o condicionamento histórico-cultural".

Ele denomina de "intransitividade da consciência" a condição do ser humano que está imerso em sua realidade e que ainda não tem a capacidade de objetivá-la. A consciência intransitiva é o grau de consciência característico de sociedades fechadas, cujos indivíduos não ultrapassam o "horizonte biológico" de sua forma de vida. Suas preocupações restringem-se ao vital biológico. É a consciência dos seres humanos cuja "vida é mera biologia", que ainda não se fez biografia. Escapa-lhes a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital e, por isso, ainda não são capazes para o compromisso histórico (FREIRE, 1978, p. 60).

Mas, potencialmente, enquanto dotado de sua força intencional, de sua tendência para transcender, a consciência humana continua aberta, podendo superar gradativamente a intransitividade e ampliar o seu campo de percepção. Pode ampliar o seu poder de captação e de resposta às questões do seu mundo e a sua capacidade de diálogo com os outros no mundo, até alcançar outro nível: o da consciência transitiva.

A consciência "transitiva ingênua" já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas.

Isso significa que a consciência transitiva não é imediatamente, nem necessariamente, crítica. No primeiro momento do transito ela ainda é ingênua, caracterizando-se pela interpretação simplificadora dos problemas e por imaginar que o passado foi melhor do que o presente, além de subestimar a si mesma. A consciência transitiva ingênua tende ao gregarismo e à massificação. Pelo fato de satisfazer-se com explicações fabulosas e conduzir-se pela emoção, ela tem dificuldades para o diálogo, para a argumentação racional e, com frequência, mostra-se irracionalmente sectária e fanatisma.

Continuando seu trânsito no desenvolvimento da capacidade de diálogo, a consciência transitiva pode elevar-se à condição de consciência crítica. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela profundidade com que interpreta os problemas e pelo engajamento sociopolítico. Por conta de ser estruturalmente intencional (ZITOSKI, 1994, p. 55), a consciência crítica caracteriza-se ainda pelo pensar autônomo e comprometido, que leva ao engajamento. Mas ela jamais é sectária, ao contrário, quanto mais crítica, mais democrática e dialógica é a consciência (p. 95). A consciência transitiva crítica substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Ela tem a pré-disposição para rever sua posição e se dá conta dos pré-conceitos que deformam as interpretações. A responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo são características

suas.

Mas o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural, acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação. Segundo o professor Fiori (1992, p. 68), a mudança da consciência não precede a transformação do mundo, nem a sucede. Ambas são concomitantes, porque não existe mundo sem consciência, assim como também não pode haver consciência sem mundo. A consciência transitiva crítica é engajada, ela significa o mundo num comportamento corpóreo: é "lógos e práxis" transformadora.

Referências: FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978; FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. In: *Textos Escolhidos 2*. Porto Alegre: L&PM, 1992. p. 65-82; HUSSERL, Edmund. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986; ZITKOSKI, Jaime José. *O método fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

CONSCIENTIZAÇÃO

Ana Lúcia Souza de Freitas

Conscientização é um conceito estruturante da concepção e da prática da *educação libertadora* (ver verbete). Por ser esta uma centralidade da produção teórica de Paulo Freire, muitos creditam a ele a criação do termo. Todavia, na obra *Conscientização: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire,* o autor atribui a origem do termo à equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a difusão desse à D. Helder Câmara, por traduzi-lo para o inglês e o para o francês. Na mesma obra, destaca a importância do conceito na constituição de seu próprio pensamento e refere sua reação ao ouvi-lo pela primeira vez: "Percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (p. 25).

A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. No processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, sendo esta uma possibilidade que está relacionada à *práxis humana*. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si mesmos.

Na mesma obra, o autor esclarece que a conscientização vai além da tomada de consciência, visto que "a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência" (p. 26). A amplitude do conceito também pode ser percebida na *Pedagogia do oprimido,* obra em que Paulo Freire afirma que a conscientização exige o engajamento da ação transformadora que "não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização" (p. 114). Assim, o comprometimento não é um ato passivo; implica não apenas a consciência da realidade, mas também o engajamento na luta para transformá-la.

É possível perceber três momentos distintos do emprego do termo conscientização na obra de Paulo Freire. Num primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação. Na obra já referida, destaca-se a afirmação de que: "A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação" (p. 40). Num segundo momento, chama a atenção a ausência do termo. Essa fase da escrita traduz sua preocupação acerca dos maus usos do conceito, nos anos 1970. A esse respeito, Paulo Freire revela, em entrevista publicada na obra *Educação na cidade*: "Com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo" (p. 114). O autor também esclarece que a ausência se deve à sua compreensão de que deveria, por um lado, deixar de usar a palavra e, por outro, esclarecer melhor o que pretendia com o processo conscientizador. O terceiro momento diz respeito à atualização de sua reflexão, claramente expressa na *Pedagogia da autonomia*, última obra publicada antes de falecer: "Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização" (p. 60). Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa.

Todavia, a educação, como processo de conscientização, não se esgota na *dimensão política*. A esse respeito, é relevante consultar *Medo e ousadia*, obra em que Paulo Freire revela, no diálogo com Ira Shor, sua compreensão acerca da complementaridade das dimensões política, epistemológica e estética do ato de conhecer, ao afirmar que "a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético" (p. 146). A *dimensão estética* é a ênfase da obra *Pedagogia da autonomia*, em que são tematizados a intuição, a emoção, o prazer, a *amorosidade* e a alegria, entre outros *saberes necessários à prática educativa*.

A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à *curiosidade epistemológica* (ver verbete), potencializa a criatividade da ação transformadora ante as *situações-limite* (ver verbete). Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades e não das certezas, desafiando a autoria do *inédito-viável* (ver verbete) no trabalho de formação com educadores/as. O aprofundamento desta reflexão pode ser encontrado em *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (2001).

O estudo do conceito também é realizado por Enrique Dussel, na obra *Ética da libertação*: na idade da globalização e da exclusão (2000). O autor analisa os conceitos de *conscientização, utopia* e *inédito-viável* e destaca a contribuição de Paulo Freire como "um educador da *consciência ético-crítica*". Esta é uma importante referência para aprofundar a compreensão sobre a *conscientização* como princípio ético-crítico.

Referências: DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação*: na idade da globalização e da exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 2000; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização*: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CONSELHO MUNDIAL DE IGREJAS (CMI)

Mário Ribeiro

No ano 1620 um grupo de peregrinos se retirou da Inglaterra em direção à Nova Inglaterra, atual Estados Unidos da América, sob alegação de perseguição religiosa e antes de chegarem ao destino estabeleceram "o pacto de Mayflower" com o intuito de não oficializarem uma religião em terra firme. Assim se estabeleceu na Nova Inglaterra o denominacionalismo, um sistema de organização que permitiu futuramente às grandes denominações religiosas norte-americanas o empenho na missão cristianizadora do mundo, particularmente no Oriente, na África e na América Latina. Em meados do século XIX e início do século XX, os cristãos manifestaram um interesse de caminharem juntos pela unidade cristã através da Aliança Evangélica Mundial (1847) e da Associação Cristã de Moços (1878). Assim, nascia o moderno movimento ecumênico (REILY, 1984).

O CMI, com sede em Genebra, Suíça, é a maior e mais representativa expressão organizada desse movimento ecumênico. Agrega cerca de 400 milhões de cristãos de mais de 300 igrejas, denominações e comunidades de igrejas em mais de 100 países. São filiados ao CMI a maioria das igrejas cristãs do bloco ortodoxo e um número considerável de igrejas do bloco protestante (históricas da Reforma Protestante – ou herdeiras da Reforma), entre eles os anglicanos, os batistas, os luteranos, os metodistas e os reformados, muitas igrejas unidas, como a do Canadá e igrejas independentes. Quando de sua fundação, o CMI era composto basicamente de igrejas da Europa e dos Estados Unidos da América. Atualmente a maioria das igrejas componentes está em países da África, da Ásia, da América Latina e do Caribe, do Oriente Médio e das ilhas do Pacífico. O CMI se apresenta como um espaço de reflexão, ação conjunta, oração e trabalho. As igrejas-membro são chamadas a proclamar a unidade visível da igreja sob uma só fé e uma só unidade eucarística, a promoção de programas de combate à violência, à quebra de preconceitos e discriminações de toda ordem, à busca da justiça e dos direitos humanos e à luta pela integridade da criação, à renovação constante da unidade, do culto, da missão e do serviço (diaconia) (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

Em 1970 Paulo Freire foi trabalhar no Departamento de Educação e Formação Ecumênica (Office for Education) do CMI, em Genebra. Vinculado ao CMI, Freire viajou pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul e América Central. Suas atividades se desenvolveram especialmente na África, com países que se tornaram independentes do jugo colonial português. O objetivo de Freire e sua equipe do IDAC foi a de contribuir na organização dos sistemas de educação dos países africanos, sempre a partir de um princípio básico: a autodeterminação. Como resultado, Freire produziu várias obras e manteve contato com muitos governos, intelectuais, povos, culturas e centros acadêmicos. Da sua experiência de 10 anos no CMI Freire declarou em entrevista ao jornal One World, do CMI, em julho de 1980, quando de retorno ao Brasil, que o tempo passado no CMI foi um dos melhores da sua vida, apesar da distância do seu país, de suas raízes e do seu povo. Ele afirma que esse tempo foi um tempo de "abertura" que para ele significava a inexistência de esquemas rígidos e completou:

> [...] aqui nós também temos uma abertura, uma estimulação do pensamento. E eu não tenho sentido nenhum tipo de restrição ou limitação ao meu pensamento ou ação. [...] e eu estou feliz por poder dizer que eu era feliz aqui. Eu não sei se dei alguma contribuição aqui ou não, mas sei que esta casa me deu uma chance. (WCC Focus, 1980)

Referências: ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. *Andarilho da esperança*: Paulo Freire no CMI. São Paulo: ASTE, 2005; REILY,

D. A.. *História Documental do protestantismo no Brasil*. São Paulo: ASTE, 1984; WCC FOCUS. Entrevista concedida por Paulo Freire ao *One World*, jornal do Conselho Mundial de Igrejas, p. 15, jul. 1980.

CONTRADIÇÃO

Luis Gilberto Kronbauer

Nas origens gregas da filosofia, com Heráclito de Éfeso, contradição figura como a "mãe" de todas as coisas, no sentido de que todo existente se sustenta e se transforma na relação de oposição com o seu contrário. E, por isso, tudo o que existe está em constante mudança. Modernamente, esse conceito é retomado por Hegel, que apresenta a contradição na forma da "luta da consciência" pelo reconhecimento ou para tornar-se consciência de si para si, na dialética com a outra consciência enquanto consciência do outro. É a dialética entre o senhor e o servo que Freire retoma na justificativa da *Pedagogia do oprimido*. Ainda como pressuposto histórico, Marx afirmou que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade e que ambas são movidas pela contradição. O pensamento é dialético, e a realidade é dialética. A dialética é contradição externa e interna; *unidade das contradições* ou *identidade*, mas também é a ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas; como umas se transformam na outra e vice-versa. Por isso mesmo é que a razão não pode tomar as contradições como coisas mortas, petrificadas. Ela deve considerá-las como elas são: "coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta" (LEFEBVRE, 1979, p. 192). Os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro. Eles não se anulam um ao outro, e o seu conteúdo se mantém e é superado a cada momento. Para que se possa empreender uma ação transformadora é indispensável que se compreenda a história em suas contradições, para superá-las gradativamente.

Na economia, a contradição se apresenta na forma de luta de classes, e a história humana pode ser entendida a partir do princípio de que há uma dialética permanente das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos. Como se lê na entrada do Manifesto Comunista, de Marx e Engels, a "história de toda sociedade passada é a história da luta de classes". E é sobre essa base econômica da contradição social que se ergue a superestrutura: o Estado e suas instituições, bem como as ideias econômicas, sociais, políticas, morais, filosóficas e artísticas. Marx propõe a inversão da pirâmide social, elegendo o proletariado como a força capaz de destruir a sociedade capitalista e construir uma nova sociedade. Mas, para que isso aconteça, os trabalhadores precisam tomar consciência de que são dominados pela ideologia da classe dominante. A forma de pensar a vida e a sociedade é ditada pelas ideias que a burguesia produz para manter a desigualdade social, ainda que pareça absurdo que a humanidade inteira trabalhe e produza subordinando-se a uma minoria de grandes empresários.

Na justificativa da *Pedagogia do oprimido*, Freire retoma essa linguagem da contradição como luta de classes. Embora se utilize da metáfora hegeliana da dialética do senhor e do servo, a linguagem aí é nitidamente marxista: "na contradição, os oprimidos introjetam o opressor". Mas, por outro lado, pese o teor opressivo da contradição social, nela opera uma negatividade produtiva, que se move na direção da superação: os oprimidos, tomando consciência de sua situação de opressão e empreendendo uma ação global de transformação da sociedade, são os agentes de sua própria libertação e da libertação dos opressores. "Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos" (FREIRE, 1970, p. 31). Ao buscarem a sua libertação, num primeiro momento, os oprimidos tendem a ser opressores, porque a "estrutura do seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta em que formam a sua consciência" (FREIRE, 1970, p. 32). Nessa contradição, eles entendem que a realização humana consiste em tornar-se igual ao opressor que introjetaram. Sua consciência está marcada pela situação em que estão "imersos". Reconhecem-se no seu contrário, mas

ainda não lutam pela superação da contradição. “Um dos pólos da contradição pretendendo identificar-se com o seu contrário” em vez de se reconhecer a si mesmo como outro diante do reconhecimento daquilo que lhe é oposto (p. 33). Isso porque, numa sociedade repleta de contradições, a consciência dos oprimidos, na sua relação com a consciência dos que oprimem, torna-se dualista. “A situação de opressão em que se formam, em que realizam a sua existência, os constitui nesta dualidade, na qual se encontram proibidos de ser”, porque hospedaram a consciência opressora e a partir dela veem o mundo (p. 34).

Mas no processo de conscientização os oprimidos reconhecem-se como limitados pela situação concreta de opressão e, aos poucos, percebem a falsidade do “ser para si do opressor”. Descobrem que seu modo de pensar é condicionado pelas contradições da situação existencial e que seu ideal de ser humano é o do opressor (FREIRE, 1979, p. 57). Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, somente superam a essa contradição em que se acham quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se (FREIRE, 1970, p 36). Ainda na perspectiva hegeliana, o que caracteriza a consciência servil do oprimido, em relação à consciência do senhor, é afirmar-se como “coisa” ou como “consciência para outro”, mas o processo de conscientização visa recolocar o ser humano oprimido em seu lugar de sujeito, para superar a contradição de classes e afirmar uma sociedade de sujeitos, cuja consciência supere a contradição, a cisão, e passe a viver a verdadeira dialética do movimento histórico, especialmente a ordem natural do mundo do trabalho, recolocando novamente a questão da práxis.

Referências: Lefebvre, Henri. *Lógica formal/Lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991; Marx, Carl; Engels, Friederich. *Manifesto do Partido Comunista***.** São Paulo: Martin Claret, 2002; Fiori, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra (Prefácio). In: Freire, P. *Pedagogia do oprimid*o. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 9-21; Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; Freire, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

CORPO

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Freire (1978) registrou o seu primeiro encontro com a África, em *Cartas a Guiné-Bissau*, em que as "mínimas coisas" "começaram a falar a mim, de mim". Ele escreve que foi vendo o gingar do corpo das pessoas andando nas ruas, o seu sorriso disponível à vida, os tambores soando no fundo da noite, os corpos bailando e, ao fazê-lo, desenhando o mundo, a presença entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar...". Podemos ver a compreensão do corpo como cultura grafada na *Pedagogia da esperança* (1987), quando de sua chegada ao exílio: "Corpo molhado de história de marcas culturais, de lembranças, sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos".

Alguns anos depois, Freire (1991, p. 92), dialogando com Gadotti, enfatiza a ideia de que a educação deve ser compreendida como possibilidade histórica que possui seus limites e propõe que o corpo seja assim compreendido:

> É o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.

A possibilidade da transformação de um corpo pela ação se constrói socialmente como anunciado acima. Já Mounier (1950) fala de uma existência encarnada, em que as experiências do existir subjetivo e do existir corporal não podem ocorrer separadamente. Ambas são essenciais para uma vida como pessoa. Para melhor compreensão, valemo-nos do fragmento:

> Não posso pensar sem ser, nem ser sem meu corpo: através dele, exponho-me a mim próprio, no mundo, aos outros, através dele escapo à solidão dum pensamento que mais não seria do que pensamento do meu pensamento. Recusando-se a entregar-me a mim próprio, inteiramente transparente, lança-me a mim próprio, inteiramente transparente, lança-me sem cessar para fora de mim, na problemática do mundo e nas lutas do homem. Através das solicitações dos sentidos lança-me no espaço, através do seu envelhecimento ensina-me o tempo, através da sua morte lança-me na eternidade. (p. 51)

Como esses autores, Freire (1996) mostra que é importante repensar o corpo na educação; que se constitui so

cialmente, assim como os conhecimentos. Deve-se buscar novas formas de relações sociais, em que o homem, a mulher, as crianças possam constituir-se como pessoas capazes de lançar-se para fora de si, interferindo no mundo, transformando-se.

Já McLaren (1991) afirma que toda prática social, incluindo a de ser escolarizado, exige o corpo. Se os corpos se constroem mediados pela história e, por isso, estão carregados dos valores da sociedade na qual estão inseridos, é preciso que a educação parta da realidade dos educadores, das educadoras e das crianças, mas que não se limite apenas a ela. É necessário que a escola atue no sentido de considerar a

importância do corpo, enfim, que seja capaz de construir uma corporeidade solidária.

Talvez possamos pensar em uma sensibilidade dialógica, mediante um corpo - corpo consciente, nos dizeres de Freire (1991, p. 92) como a possibilidade de: "O ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo".

Freire (1987) dá indicativos de que o corpo, na concepção "bancária" de educação, está a serviço da dominação, enquanto na perspectiva problematizadora ele atua na libertação que supera a contradição educador-educando, a "bancária" mantém a contradição.

Freire, num diálogo com Nogueira e Lopes (1996), comenta que:

> O Corpo Humano exige reflexões daquele teor a que eu denominava epistemológicas. A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas inteirezas. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do "eu consciente". (p. 19)

Em outro sentido, a educação deve configurar-se como um processo apaixonado de conhecer o corpo, o movimento, as emoções, para que, ao conhecê-los, possam ser estabelecidas novas relações com o próprio corpo, com as pessoas e com o mundo, para romper com as amarras na "alegria de viver" como Freire (1993, p. 63), que nos faz um convite: "E a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza".

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coautora e tradutora Sandra Costa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1993; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989; FREIRE, Paulo; FREI Beto. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985; McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991; MOUNIER, E**.** *O personalismo*. Santos/SP: Martins Fontes, 1950; NOGUEIRA, A. (Org.) *et al. Reencontar o corpo: ciência, arte, educação e sociedade*. Taubaté/SP: GEIC, 1996.

CORPO(S) CONSCIENTE(S)

Luiz Gonzaga

Esta noção aparece uma ou mais vezes em, pelo menos, 15 das obras individuais de Paulo Freire, incluindo algumas das obras faladas e escritas em parceria com educadores brasileiros ou estrangeiros. É abordada, pela primeira vez, em *Pedagogia do oprimido* (1981) e, pela última vez, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997). Por algum motivo, essa noção permaneceu praticamente invisível no conjunto da obra freiriana. Em Pedagogia do oprimido (1981, p. 71; 77; 106), a noção aparece pela primeira vez com aspas e no plural. Aparece no capítulo segundo do livro, como parte da construção da crítica à educação "bancária" e, mais uma vez, no terceiro capítulo. Seu ponto de partida é o de uma educação problematizadora dos seres humanos, em suas relações com o mundo. A educação "bancária" é insustentável porque provoca "uma dicotomia inexistente homens-mundo. [...] Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como "corpos conscientes" (p. 71; 77, grifo meu). Freire refuta a ideia de que a consciência é como um enclave, ou compartimento no ser humano, ou capaz de apresentar-se de forma passiva diante do mundo. O professor Ernani Maria Fiori, no prefácio da Pedagogia do oprimido (p. 10), capta a força dessa noção quando diz de um "mesmo mistério que nos invade e nos envolve, encobrindo-se e descobrindo-se na ambigüidade de nosso corpo consciente". Com espaço garantido nas obras subsequentes, corpo consciente vai perder suas aspas.

No livro, Sobre educação (1982, p. 85-86), produzido com Sérgio Guimarães, Freire aproxima, de forma *sui generis*, uma discussão sobre o método e a noção de corpo consciente. Para ele, "o que é levado na discussão da própria proposta metodológica é absolutamente fundamental. Porque, no momento mesmo em que o método é apreendido e possuído pelo educador, no fundo, ao tomar conta do método, ele domestica o educando através do método" (p. 86). Então, arremata: "numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método" (p. 86). Do contexto de sala de aula, Paulo Freire chega ao ser humano em sua longa e incerta caminhada na face da terra. Trazer no corpo/cérebro o(s) caminho(s) por onde trilhar foi o que deu aos humanos uma enorme vantagem no movimento da vida, a despeito de sua fragilidade biológica. Negar o método é negar o que nos humanizou, contra todas as adversidades. O apreço pelo educando é reconhecido na partilhada do método.

Freire trouxe sua compreensão de corpo(s) consciente(s) pela primeira vez em 1968. Em 1985, com o livro *Por uma pedagogia da pergunta* (p. 20; 28), ele apresenta uma novidade. Vejamos: "O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!". Logo em seguida, acrescenta: "Não foi rara a vez que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o contato do meu". Freire, na sua condição de exilado, experimenta um estranhamento cultural, enquanto entrelaça deliberadamente a ideia genérica de corpo consciente à ideia, digamos assim, particular do corpo "sentidor" (GUIMARÃES ROSA, 1979, p. 237). Nesse caso, a experiência de corpo consciente é intransferível, é o Paulo freire com sua sensibilidade particular que a alcança no exílio. Até o *Pedagogia da pergunta*, a noção de corpo consciente aparecia relacionada aos seres humanos, de modo geral: ao professor, ao educando, aos trabalhadores, ao camponês, etc.

No livro *A educação na cidade* (FREIRE, 2006, p. 92), publicado em 1991, o autor avança na

explicitação dessa ponte entre nosso corpo individual e o corpo enquanto pertencimento social e cognoscente. Diz ele: “O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso”. Pouco depois, acrescenta: “Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente. Mas acontece que ele tem uma importância enorme”. Fica evidenciado que Freire evita uma dicotomia entre a conquista do ato rigoroso de apreender o mundo e a participação nos espaços cotidianos da vida. Os dois momentos estão entrelaçados. Luis Carlos Restrepo (1998, p. 35) também condena uma imposição epistemológica da cultura dominante, interessada em sujeitos unilateralmente capazes de se moverem no plano genérico da abstração, o que favorece a racionalidade da fábrica, do exército, da política. Contra uma busca, potencialmente lucrativa, pelo “homem universal”, as culturas não ocidentais são alimentadas por lógicas concretas, em que abstração e singularidade afetiva não se dissociam.

Por fim, poderíamos indagar como Freire chegou à noção de corpo consciente. Teria sido de sua grande confiança na inteligência dos sujeitos das classes populares? De seu diálogo com os autores progressistas de seu tempo? Talvez não tenhamos uma resposta satisfatória para isso. O que importa, no entanto, é ver como Paulo Freire atualiza sua obra com temas instigantes e inéditos. Temas que ampliam uma capacidade de captar novos sentidos e visões. Temas que chamam à luta e à esperança e ao direito de, como corpos conscientes, cultivarmos a diferença que é o alimento da vida e da alternatividade que liberta.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. P*edagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação*: *diálogos*. Volume I. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.; RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1998; ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

CRISTÃO (Cristianismo)

Mário Ribeiro

(do grego *christianos*) o termo, provavelmente, utilizado como um apelido depreciativo no século I, é um adjetivo utilizado para indicar os seguidores do Cristianismo, movimento religioso surgido no médio oriente que se tornou uma das maiores religiões proféticas do mundo, pois a sua gênese se assenta na pessoa de um profeta: Jesus, chamado o "Cristo". Nascido no seio do Judaísmo, acolheu os textos do Antigo Testamento e posteriormente elaborou o seu conjunto escriturístico próprio, conhecido como Novo Testamento. Suas crenças fundamentais baseiam-se na fé no Cristo que viveu na Palestina, sentenciado à pena capital, morreu crucificado pelo Império Romano, a quem desafiou, e foi milagrosamente ressuscitado por Deus, seu pai, sendo elevado a uma dimensão celeste, tornando-se o juiz de toda a humanidade. O acesso ao paraíso celeste está condicionado à aceitação desse conjunto fundamental de crenças, aliado a um forte compromisso ético. A religião apregoa que o ser humano possui uma natureza corrompida e está afastado da divindade, sendo necessário um ato de expiação para redimir o humano dessa natureza e reconciliá-lo com a divindade. Nesta visão teológica tradicional do cristianismo ocidental, que prioriza a relação vertical, a iniciativa de resgate e libertação humana é sempre divina, além de ser determinista, geralmente punitiva e de subjugação do ser humano pecador.

Em *O papel educativo das Igrejas na América Latina*, Freire critica duramente uma postura tradicional de Igreja pois esta não se desvencilha

> [...] de suas marcas intensamente coloniais. Missionária no pior sentido da palavra, "conquistadora" de almas, esta Igreja dicotomizando mundanidade de transcendência, toma aquela como a "sujeira" na qual os seres humanos devem pagar os seus pecados [...] Por isso, quanto mais sofram, mais se purificam e, assim, alcançam o céu, a paz eterna. (Freire, 1982, p. 117)

Em Freire isto não é libertação. O desafio cristão para o próprio Freire é tomar a Palavra de Deus como convite para a recriação do mundo e não para a dominação. "Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra libertadora que os homens têm que assumir historicamente. Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação" (JARDILINO, 2007).

A visão de Freire a respeito do cristianismo demonstra um rompimento com essa realidade da religião tradicional e se diferencia também por sua radicalidade em termos religiosos. Seu pensamento foi gestado num contexto de opressão, experimentado e sistematizado, no contexto da Teologia da Libertação.

Freire se aceitava mais como "um homem de fé do que um religioso". A sua fé se fundava num Deus transcendente e presente no mundo, ao mesmo tempo, e que não era "fazedor" de sua história, mas sim uma "presença na História dos homens e mulheres". Para Freire, o referencial marxista contribuiu em extremo para a sua afirmação de fé, pois "Marx me ensinou a compreender melhor os Evangelhos. Quem me apresentou a Marx foi a dor do povo [...], foi a miséria, a deterioração física, a morte. Fui a Marx e não descobri razão nenhuma para não continuar minha camaradagem com Cristo" (CORTELLA; VENCESLAU, 1992). É nesse ponto que Freire enfatiza sua crença num Deus encarnado.

A lucidez de Freire também lhe permite afirmar que ser cristão é uma opção, pois era um homem que estava em busca de "tornar-se um cristão" e que isso não se dava ao nível da intelectualidade, mas sempre referidas ao concreto, a partir do encontro com os contextos e dramas existenciais dos humanos oprimidos (LEITE; FAUNDEZ, 1979).

Referências: CORTELLA, Mario Sergio; VENCESLAU, Paulo de Tarso. Memória: entrevista com Paulo Freire. *Revista Teoria e Debate*, Fundação Perseu Abramo, ano 4, n. 17, jan./mar. 1992; FREIRE, Paulo. O papel educativo das Igrejas na América Latina. In: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; JARDILINO, José R. Lima. Educação e Religião: leitura teológica da pedagogia de Paulo Freire na América Latina. *Revista Nures*, Núcleo de Estudos Religião e Sociedade da PUC-SP, n. 5, jan./abr. 2007; LEITE, Ligia Chiapini Moraes; FAUNDEZ, Antonio. Entrevista com Paulo Freire. In: *Revista Educação & Sociedade*, n. 3, p.74-75, maio 1979.

CRITICIDADE

Carlos Eduardo Moreira

A criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um *rigor metodológico*, que combine o "saber da pura experiência" com o "conhecimento organizado", mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam *pensar certo* e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (FREIRE, 1997).

Na *Pedagogia do oprimido* (1987), Paulo Freire concebe *pensar certo* como a condição primeira para superar a *curiosidade ingênua* e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Nesse sentido, ação e reflexão são dois polos do movimento dialético do *pensar certo* que, juntas, oportunizam o diálogo e o debate sobre o mundo. Portanto, o *pensar certo* é o pensar crítico que deve fundamentar uma *pedagogia da libertação*, que, problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca de superação das condições de vida desumanizadoras. Essa luta só pode partir dos oprimidos, segundo Freire, e precisa ser reforçada com os autênticos humanistas que, se solidarizando com eles, juntos, lutam por um mundo mais justo.

O educador necessário para esse projeto deve possuir uma *posição de sujeito*, e não de *simples objeto* de sua história, e defender, de forma coerente, um processo de libertação que favoreça a vocação ontológica do ser humano de ser mais, enquanto uma forma ética de se comportar e testemunhar: "a quem quer que seja [...] que os fatos sociais, econômicos, históricos não se dão desta ou daquela maneira porque assim teriam de dar-se. Mais ainda, que não se acham imunes a nossa ação sobre eles" (FREIRE, 2000, p. 60). O educador também deve refletir e aperfeiçoar permanentemente a prática educativa mediante um diálogo intenso e aberto com os educandos e uma análise crítica da própria realidade, em favor da autonomia dos educandos e do próprio educador.

Nesse processo de reflexão crítica da *curiosidade ingênua*, para que venha se tornar *curiosidade epistemológica*, conforme Freire também desenvolve no livro *Pedagogia da autonomia* (1997), o educador deve criar condições para a construção do conhecimento pelos educandos, a partir da definição conjunta de conteúdos a serem trabalhados e o estabelecimento de um diálogo crítico-problematizador, buscando formar "pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras" (FREIRE, 2000, p. 100). Esses educandos devem ser capazes de realizar uma *leitura de mundo* que lhes permita compreender e denunciar a realidade opressora e anunciar a sua superação, com a construção de um novo projeto de sociedade e Mundo a ser efetivado pela ação política.

Segundo Zitkoski (2006), Paulo Freire desenvolve no livro *Pedagogia do oprimido* (1987) os dois momentos da chamada "revolução cultural" que constrói esse "novo mundo", que resulta, em última análise, do exercício da crítica reflexiva das pessoas e classes oprimidas. Num primeiro momento, os oprimidos são desafiados ao "parto doloroso" de retirar o "opressor de si", através de um processo de *conscientização* enquanto um ato de conhecimento de uma *educação como prática da liberdade*. A *conscientização* se dá "na relação sujeito-objeto [...] o sujeito se torna capaz de perceber, em termos críticos, a unidade dialética entre ele e o objeto". Ou seja, "não há conscientização fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação" (FREIRE, 1981, p. 139). Num segundo momento, Paulo Freire defende uma nova pedagogia da luta política, que se opõe à *teoria da ação antidialógica* dos dominadores, que se volta para conquistar os oprimidos, dividi-los para manter a opressão, manipulá-los e invadi-los

culturalmente. Contrariamente, Freire defende uma *teoria da ação dialógica* para superar a opressão e a dominação social, fundada na colaboração, união, organização e síntese cultural.

Dessa forma, a ação transformadora da realidade, enquanto um exercício da criticidade em direção à práxis política, constitui-se a partir de práticas educativas que despertam a *curiosidade epistemológica* dos educandos e contribuem para a construção de um novo projeto, de um novo sonho de sociedade e mundo a favor das pessoas e classes oprimidas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação* – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CULTURA

Cecília Irene Osowski

Cultura para Paulo Freire é atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homens e mulheres que ainda não haviam aprendido a dizer sua palavra, alguns que já sabiam, mas não ousavam manifestar-se, outros, por ousarem, cassados no direito de dizê-la pelos regimes autoritários vigentes na América Latina, no largo período das ditaduras, trabalhadores assalariados ou não, intelectuais, doutores e não letrados, políticos e teólogos, enfim, gente entre gente.

As significações que constrói em torno desse conceito gerador de tantos outros estão marcadas por sua própria cultura nordestina, vivida no seio de uma família pobre obrigada, pela crise econômica de 1929, a mudar-se para Jaboatão, onde experimentou o que é a fome e compreendeu a fome dos demais. Impregnado pelas leituras de Tristão de Athayde, Maritain, Mounier, entre outros, participou da Juventude Universitária Católica (JUC), do Movimento de Cultura Popular e do Conselho Mundial das Igrejas ou Conselho Ecumênico das Igrejas (1970 a 1980), posicionando-se em relação a uma cultura cristã. Dessa forma, fortaleceu suas experiências de ser solidário, lutar por justiça e pelos direitos de quem nada tinha ou tinha muito pouco, fazendo da vida vivida, sua e daqueles com quem tinha contato, uma contínua experiência pedagógica e político-cultural.

Segundo Paulo Freire, fazer cultura implica aprender a expressar "uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época" (EPL, 1980, p. 44). Ele próprio manifestou-se dessa forma, inspirado em educadores como Lourenço Filho, Anísio Teixeira, John Dewey e Whitehead, filósofos como Álvaro Vieira Pinto, Simone Weil e Gabriel Marcel, sociólogos como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Viana Moog, Celso Beisegel ou religiosos como Manuel da Nóbrega e João XXIII, dentre tantos outros.

Cultura é o eixo em torno do qual instituiu os Círculos de Cultura, lugar onde uma educação libertadora, mesclada a uma cultura popular, encontravam-se como "ação cultural para a liberdade", título até de uma obra sua (1979). Vivenciando "a cultura como aquisição sistemática da experiência humana" (FREIRE, 1980, p.109), todos, letrados ou iletrados, são fazedores de cultura, criam e recriam condições que os tornam sujeitos críticos, respondendo pela reflexão-ação-reflexão à curiosidade epistemológica. É assim que a vida vai sendo criada e recriada por homens e mulheres que aceitam e respondem aos desafios, alterando e dominando continuamente a natureza, dinamizando e humanizando sua realidade, enfim "acrescentando algo a ela de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura" (p. 43).

O homem como um ser de relações está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. Pelo trabalho instala um processo de transformação que produz, num primeiro nível, uma cultura de subsistência que lhe permite sobreviver. Assim faz a casa, suas roupas, seus instrumentos de trabalho, criando, também modos de relacionar-se com os outros e com os processos cósmicos, com divindades e consigo mesmo. Com isso, se reconhece como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que toca, quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada.

Essa humanização se dá à medida que homens e mulheres respondendo a uma necessidade transcendental, espiritual e estética fazem cultura, manifestando determinados padrões de comportamento e representações da vida vivida. Essa transformação do mundo só tem sentido para Paulo Freire quando cada um coloca-se como sujeito e todos participam, tendo como efeito a democratização da cultura que se efetiva pela *educação como prática da liberdade*, título até de uma obra sua (FREIRE, 1980). Tal democratização da cultura exige que coletivamente homens e mulheres participem de ações transformadoras num processo dialético de denúncia e anúncio, manifestando *empowerment*, isto é, um empoderamento político-social (FREIRE, 1987, 121S) para agir no entremeio das redes sociais por "uma nova ética fundada no respeito às diferenças" (FREIRE, 1997, p. 157).

Pelo apresentado, eu diria que houve a produção de uma cultura freiriana que matizou política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CULTURA (Movimentos de cultura popular)

Carlos Rodrigues Brandão

"Somos seres naturais, mas naturalmente humanos", terá escrito Marx em algum momento. E somos humanos porque, sendo seres da natureza, nós nos construímos como sujeitos sociais criadores de cultura. Tudo o que existe entre a pessoa, a pedagogia e a educação, constitui planos, conexões, fios e tramas do tecido complexo e sempre mutante de uma cultura. Somos humanos porque criamos cultura e continuamente as transformamos. E uma cultura, ou algumas, existem entre nós e em nós objetiva e subjetivamente. Elas estão em tudo aquilo que criamos ao socializar a natureza. Isto é, ao transformamos coisas do mundo natural em objetos do mundo cultural. Os animais se transformam organicamente para se adaptarem aos seus ambientes naturais. Nós os transformamos para adaptá-los a nós. E, no mesmo processo, nós nos transformamos pessoal e coletivamente a nós próprios, ao criarmos, junto com os utensílios de que nos servimos para sobreviver, os símbolos, os saberes, os sentidos e os significados de que nos servimos para convivermos.

Há distinção entre dois mundos: o da natureza e o da cultura: o papel ativo do homem em sua sociedade e com sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para com as relações e comunicações dos homens; a cultura como agregação que o homem faz a um mundo que não foi construído por ele; a cultura como resultado de seu esforço criador e recriador. E, nas palavras de Freire: "A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador" (FREIRE, 1969, p. 109).

Assim, vivemos e interagimos na e através da cultura objetivamente criada por nós. E somos subjetivamente a interiorização de práticas culturais do fazer, de regras do agir (as diferentes gramáticas sociais), de sistemas de significação da vida e do mundo em que vivemos (as ideologias, as teorias e os sistemas mais abrangentes de saber e sentido). Os movimentos de cultura popular trouxeram para o campo da educação a cultura como conceito, ideia, valor e fundamento de ações sociais, inclusive pedagógicas. Dito de outro modo: ao lado de outras práticas sociais do pensar e do fazer, como as artes, as ciências, as filosofias, as tecnologias do agir e do cuidar (como a engenharia, a medicina, a culinária), eles situaram a educação no interior da cultura.

O Método Paulo Freire de alfabetização e educação de adultos realiza-se em sua geometria didática com pessoas ao redor de um círculo de cultura. E ele se inicia com um diálogo em que, através de sucessões de imagens sugestivas, os educandos se descobrem como seres do mundo da cultura. Um mundo criado por eles por meio do trabalho, da práxis. Um mundo que, portanto, uma vez dialogado, refletivo e criticamente repensado e passado da "consciência ingênua" à "consciência crítica", deveria ser social e politicamente transformado. Como um dos principais pensadores dos movimentos de cultura popular e da pedagogia crítica situada em uma proposta de educação libertadora, Paulo Freire foi sempre um defensor da ideia de que existe uma dimensão política na cultura e, portanto, na educação.

E tudo isso em um sentido de mão e contramão. Culturas são socialmente criadas, preservadas e transformadas em e como contextos políticos. Isto é, têm sempre a ver com a gestão do poder simbólico. Por isto seria possível falar em: "cultura dominante"; "cultura dominada"; "cultura alienada"; "cultura popular" (com um sentido para além do meramente "folclórico"). Do mesmo modo como seria possível qualificar politicamente a educação: "educação dominante"; "educação bancária"; "educação libertadora". E, anos mais tarde: "educação popular".

Referência: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

CULTURA DO SILÊNCIO

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire a *cultura do silêncio* é produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem sua palavra, de manifestarem-se como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e/ou desvinculada da sua própria cultura. Ela é o resultado de ações político-culturais das classes dominantes, produzindo sujeitos que se encontram silenciados, impedidos de expressar seus pensamentos e afirmar suas verdades, enfim, negados em seu direito de agir e de serem autênticos. Eles constituem a classe dos oprimidos que não conseguem reconhecer-se como sujeitos criativos capazes de transformar aquilo que os cerca, estando sem condições de apresentar novas ideias ou de manifestar práticas culturais diferentes daquelas às quais estão submetidos.

Interditados de participar ativamente dos acontecimentos, apenas se inserem no já vivido ou naquilo que, mesmo sendo diferente do já vivido por eles, lhes é apresentado pronto e acabado, sem possibilidade de sua interferência, qualquer que seja. Negados que foram de compreender e participar de ações transformadoras, eles acreditam serem "naturalmente" inferiores à classe dominante, sendo esse um dos mitos impostos pela cultura dessa classe, a seu respeito. É dessa forma que são inscritos numa *cultura do silêncio*, mas enquanto humanos estão ontologicamente expostos à ambiguidade de ao *ser menos*, aspirarem a *Ser Mais*. Isso porque essa é a vocação de todo ser humano, da qual ele não pode fugir, mesmo que esteja dela afastado ou sem as condições necessárias para reconhecer sua identidade cultural de classe dominada. Se tivesse consciência desse estado de estar sendo menos humano, ou seja, estar sendo desumanizado, poderia tentar pronunciar o mundo mediante "sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão" (FREIRE, 1979, p. 50).

Portanto, a *cultura do silêncio* é gerada em estruturas opressoras nas quais homens e mulheres submetem-se a forças condicionantes que os levam a experienciarem-se como "quase-coisas", colocados como estão em estruturas que os fazem imersos e diluídos no tempo, muitas vezes vivendo e sentindo-se muito próximos aos animais e às árvores, na zona rural, ou às pedras, ruas ou praças nos centros urbanos, disputando o que comer com animais, nos lixões. Esse jeito de viver acontece pela "*aderência* à realidade em que se encontram, sobretudo os oprimidos" (FREIRE, 1980, p.205). São homens e mulheres submetidos a uma acomodação, a uma massificação que decorre das formas como as elites os domesticam, mediante ações antidialógicas: pela manipulação vão "anestesiando" os indivíduos, impedindo-os de conscientizar-se das situações opressoras vividas, silenciando vozes e gestos e com isso facilitando a dominação, resultado de ações culturais politicamente engendradas e que produzem essa *cultura do silêncio*.

Ela atinge tudo e todos, que, fazendo parte das classes dominadas, vão aprendendo desde a infância a não dizer sua palavra. Da família ao trabalho, passando pelo longo período de disciplinamento na escola, vão sendo submetidos a uma educação bancária e a práticas de domesticação. Dessa forma, vai sendo instituído um silêncio que indica mutismo frente à opressão, mas não implica, necessariamente, não saber. Para romper com essa *cultura do silêncio* e as condições que a constroem, é preciso desenvolver e fortalecer uma educação problematizadora ou libertadora.

Paulo Freire manteve várias interlocuções com outros autores sobre a *cultura do silêncio*. Com Ira Shor, Freire (1987) examinou como há uma *cultura do silêncio* tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, apesar das diferenças culturais de cada povo, pois ambas são sociedades capitalistas. Além

disso, destacaram a importância de uma pedagogia do *empowerment* e do método dialógico como possibilidades para produzir rupturas nessa *cultura do silêncio*, o que também poderia acontecer através de uma alfabetização crítica e emancipadora, segundo conversa mantida com Donaldo Macedo e proposta defendida por Giroux (FREIRE; MACEDO, 1990).

Paulo Freire afirma que há também um silêncio que pode e deve ser acolhido, pois ele faz parte da comunicação dialógica, onde é preciso saber escutar para saber refletir, analisar, argumentar, avaliar, decidir e, para isso, o silêncio é fundamental e fundante. Como ele diz: "o educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem *silencioso*, e não *silenciado*, fala" (FREIRE, 1997, p. 132). Para isso há que aprender a controlar-se frente à presença de um outro que também tem o que dizer. Esse outro, mesmo silencioso, precisa ser acolhido para expressar a sua verdade. Assim, abre-se a possibilidade para que "verdades" sejam confrontadas e examinadas, instituindo-se um campo não só de alternância entre quem fala e quem escuta, mas, acima de tudo, de diálogo em que ambos tornam-se sujeitos que se comunicam.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GIROUX, Henry. *Introdução*. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CULTURA POPULAR

Carlos Rodrigues Brandão

Nos primeiros anos da década de 1960 uma ousada e renovadora proposta a respeito da cultura popular surge no Brasil e se difunde por toda a América Latina. Ela provém de pessoas, de grupos e de unidades de ação social envolvendo estudantes, educadores, artistas, agentes religiosos e militantes populares do campo e da cidade. A Cultura Popular (escrita neste sentido com maiúsculas) pretendeu ser um corpo de ideias e práticas questionadoras do estado atual da sociedade desigual e de suas culturas. Tal como está escrito em vários de seus primeiros documentos, a Cultura Popular apresenta-se como uma alternativa de vocação transformadora e mesmo revolucionária, sob a forma de uma ampla gama de ações culturais e também pedagógica de teor político.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular, foram criados os primeiros movimentos de cultura popular, em várias regiões do Brasil. A maioria deles não subsistiu ao golpe militar de 1964, mas a relevância de suas ideias de origem permanece visível em várias experiências atuais de educação popular na América Latina.

Usando a mesma expressão corrente na Europa desde pelo menos o século XIX, a proposta dos Movimentos de Cultura Popular (MCPs) dos cinco primeiros anos da década de 1960 subverte o seu significado original. E as palavras e ideias de Paulo Freire terão então um lugar essencial. A Cultura Popular deixa de ser um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das "tradições populares" para tornar-se a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares.

Em suas origens, as ações dos MCPs pretendiam ir bem além de uma simples democratização da cultura ou de uma "ilustração" das camadas populares através de programas especiais de educação de adultos, de "arte para o povo" ou de desenvolvimento de comunidades.

Eis algumas ideias fundadoras de Paulo Freire a respeito da Cultura Popular e da dimensão educadora de uma ação política libertadora por meio da cultura.

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Ele é uma sempre inevitavelmente uma prática coletiva. É uma ação socialmente necessária e motivada. A própria sociedade dentro da qual se realiza como um ser humano é uma expressão de suas culturas, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra. Assim também a consciência do homem, aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, o que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age, é uma construção social que acompanha na história o trabalho humano de agir sobre o mundo e sobre si mesmo. A construção social da consciência realiza-se através do trabalho, que, por sua vez, resulta da possibilidade de comunicação entre as consciências, ao ser realizado coletivamente e ao ser coletivamente significado.

Assim, a própria consciência humana, produto do trabalho, é também construída no processo da história e, como um pensar coletivo sobre o mundo através do trabalho, é um pensar social na e sobre a história: produto e palco do trabalho e da cultura. As interações entre a pessoa humana e a natureza, e entre as pessoas umas com as outras mediatizadas pela natureza através da cultura, não são somente sociais. Elas são socialmente históricas, por uma dupla razão. Primeiro porque os seres humanos se constroem na história. Eles socializam a natureza e se socializam no interior de seu acontecer. Segundo porque seres humanos constroem a sua própria história. Ao transcender o mundo dado pela natureza e

construir material e significativamente um mundo de cultura, o homem se afirma, por sua vez, como criador de suas próprias condições de existência e como sujeito da história. Criando e recriando, integrando-se às condições do seu contexto, respondendo a seus desafios, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo: o da história e o da Cultura.

Ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e, sim, um momento do seu próprio processo dialético de humanização. No espaço de tensão entre a necessidade – as suas limitações como ser da natureza) – e a liberdade – o seu poder de transcender ao mundo por atos conscientes de reflexão – o homem realiza um trabalho único que, criando o mundo de cultura e fazendo a história humana, cria a própria trajetória de sua humanização.

Este trabalho coletivo existe no tempo. Existe ao longo de sucessões de tempos concretos e é, portanto, conjuntural. Existe determinado entre condições da natureza e condições da vida social, ambas partes do processo de história. Assim, a cultura que existe em princípio como o anúncio da liberdade do homem sobre o mundo, na prática histórica de sua produção, pode existir como contingência da perda da liberdade de homens concretos, no interior de mundos sociais determinados, sob o domínio de outros homens. Portanto, há condições estruturais de legitimidade da cultura.

Num mundo justo, inclusivo e igualitário, as relações fundamentais de cultura e através da cultura traduzem o reconhecimento de sujeitos livres e igualmente produtores e beneficiários da totalidade da cultura que emerge à história através de um trabalho que afirma, na história, a liberdade, ao negar a possibilidade de domínio de umas pessoas sobre as outras.

No processo real da história humana o reconhecimento entre as consciências é sistematicamente negado. A dialética das relações entre o homem e a natureza, através da criação coletiva da cultura, estabelece a dominação de categorias de alguns sujeitos e grupos sociais sobre outros. A cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social, é socialmente dividida e reflete relações antagônicas entre grupos no interior da sociedade.

A oposição de culturas não é resultante de processos derivados da própria natureza do homem, nem tampouco é uma condição do modo como o homem se relaciona com seu mundo. É um fato histórico que nega a possibilidade de que a história se realize como afirmação da igualdade e liberdade entre todos os homens.

A oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a cultura popular. No contexto das sociedades latino-americanas, por exemplo, esta é uma das faces da relação negada de universalização da cultura, e torna mais do que visíveis a posição subalterna de saberes, valores e símbolos de sujeitos e grupos étnicos e sociais dominados no processo da história. Assim, as culturas dos dominados são, ao mesmo tempo, a cultura imposta às classes populares, e as culturas que elas criam de acordo com a forma como participam na vida social em todas as suas dimensões.

Frente a uma cultura dominante, a cultura popular é subalterna. Entretanto, tanto a primeira quanto a segunda são igualmente alienadas, no sentido de que não são capazes de afirmar e expressar relações universais e solidárias de reconhecimento entre os homens. A cultura constitui-se então como um instrumento de dominação entre sujeitos e grupos humanos.

Assim, em uma sociedade desigual, regida pela desigualdade em todos os setores da vida social, das relações de produção de bens materiais às relações simbólicas de criação e comunicação de significados e valores, as culturas das pessoas, grupos e classes subalternas são elas próprias, regidas por uma autonomia muito restrita.

Sob o poder simbólico de uma cultura dominante, a cultura que o povo cria através do que lhe é

culturalmente imposto e com o que ele consegue representar de seu – traduz a sua condição servil de objeto-para-outro. Como uma cultura dominada e alienada, ela não expressa para os subalternos a realidade social através dos valores de uma ideologia autônoma de classe. Ela é uma cultura do povo, sem chegar a ser uma cultura para o povo.

Ao lado do controle diretamente político (não raro policial e militar), com que as diversas instituições do poder exercem o domínio concreto da vida, existe um controle direto exercido pela cultura dominante sobre a cultura dominada. De muitos modos e através de muitos artifícios de comunicação e de inculcação de ideias, realiza-se um trabalho contínuo de bloqueio e cooptação de todas as "manifestações populares" que possam vir a expressar a sua condição de classe e um horizonte histórico popular. O domínio da cultura dominantemente erudita sobre a popular é ativo. Ele mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação. Ele reproduz e inventa técnicas, inova, amplia e testa a sua estratégia. Ele absorve, esvazia e retraduz, invadindo domínios e formas de expressão cultural do povo.

Dentro de um tal tipo de estrutura de trocas no interior da ordem de relações desiguais entre os homens, os agentes culturais populares mesclam elementos de sua própria cultura (aquilo que reflete para ele a continuidade de seu modo de vida, revelando-ocultando a sua condição de classe) com fragmentos da cultura dominante que a todo momento invadem os espaços populares da sociedade.

Consequentemente, todos os diferentes setores das classes populares reproduzem, como sendo sua, uma cultura "culturalmente" mesclada (fora do eixo da identidade das classes populares), politicamente dominada (fora do eixo do poder) e simbolicamente alienada (fora do eixo da consciência). Dentro dessa situação, não sendo conscientizado pela sua própria cultura, o povo não poderá sê-lo por outro qualquer meio usual na conjuntura de dominação. E, no entanto, somente a partir da ação conscientizada e organizada das classes populares é legítimo imaginar a possibilidade de um projeto de libertação de todas as esferas de domínio na sociedade de classes.

Vejamos como as ideias mais decisivas dos MCPs dos anos 1960, no Brasil, poderiam ser ampliadas, mesmo que por um momento corramos o risco de nos afastar do pensamento de seus documentos originais.

Em uma sociedade igualitária e regida por princípios de justiça e fraternidade, a diferença entre culturas é um bem. A sua pluralidade correspondente à presença de diversos grupos étnicos e mesmo nacionais, à diversidade de suas regiões e à associação entre tudo isto e a variedade de vocações e estilos de vida e de representação da experiência particular de um grupo ou povo no curso da realização de sua vida, é desejável. É mesmo um dos indicadores mais fiéis de um estado cultural de liberdade de criação, a partir de diferenças culturais negadoras de diversidades sociais. É em nome disso que se defende na América Latina o direito a que todos os povos indígenas mantenham a plenitude de suas próprias experiências culturais em todos os seus planos, da língua à religião, o que desautoriza qualquer tipo de prática cultural homogeneizadora, mesmo quando em nome de sua "integração à comunidade nacional", mesmo quando em nome da produção de uma "genuína cultura nacional".

Outra coisa é a desigualdade cultural decorrente de estruturas e processos de imposição de valores, de negação do direito à expressão cultural de povos, de grupos e de etnias minoritários ou dominados social e culturalmente. Na sociedade desigual uma posição estrutural entre formas sociais de participação na criação, na partilha e no consumo da cultura, é o que explica a própria cultura popular. Uma cultura popular "alienada" (o termo era bastante comum na época) é negadora de uma vocação de direitos humanos em um duplo sentido. Primeiro, ela resulta de uma imposição de conhecimentos, valores e códigos de relacionamentos interpessoais de classes e grupos hegemônicos sobre outros, traduzindo a própria relação social de desigualdade, e também o poder de uma classe em impor a outras e a outros

grupos de seu meio, visões de mundo e expressões de identidade que não são criações suas e não expressam a sua própria experiência no mundo; segundo, mesmo uma boa parte daquilo que se pode considerar como criação cultural popular, aquilo que os sujeitos subalternos conseguem criar através de suas próprias experiências no mundo, reflete a sua condição subordinada. É seu, mas não traduz a sua liberdade. É "próprio", mas não reflete a integridade de sua experiência, pois ela é privada de autonomia.

Os Movimentos de Cultura Popular denunciam a intenção de controle político que se oculta sob as vestes das propostas "oficiais" de trabalho social "com o povo", e anunciam uma alternativa de efeito político através da ação social. Tais experiências subordinam a ideia de "desenvolvimento" à de "história" e pensam a história como o lugar cujo horizonte é a "libertação". Substituem "comunidade" por "classe", "organização" por "mobilização", "participação" subalterna no "desenvolvimento" por "direção popular" do "processo da história", "mudança de atitudes" por "conscientização", "educação fundamental" por "educação libertadora", "desenvolvimento de comunidade" por "cultura popular".

Paulo Freire revela a existência de uma invasão cultural erudito/dominante sobre a cultura popular na sociedade erigida sobre a desigualdade e sustentada pela oposição entre classes sociais. Em direção oposta, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares, deveria possuir uma dimensão uma inevitável dimensão propriamente cultural. Este é o momento em que as propostas de Cultura Popular propõem uma inversão no que então se pensava como sendo "o processo da cultura". E nela reside boa parte da contribuição de intelectuais militantes "comprometidos com o povo", no interior do próprio projeto popular de sua emancipação.

Colocar no campo social dos enfrentamentos a questão da cultura no processo da história, e realizar a crítica histórica da cultura, não representa uma descoberta dos movimentos de cultura popular. Mas tomar tal crítica como um ponto de partida e propor um trabalho coletivo como história através da cultura foi uma ideia nova de um tipo de prática até então não plenamente realizada no Brasil.

A construção da história da reconquista da conciliação entre os homens, e da liberdade do homem, não dispensa um trabalho político no domínio da cultura. Ao contrário, ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, há todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista do poder que recupere não penas para o povo, mas para todos os homens, através de sua ação libertadora, as dimensões perdidas das relações humanas do trabalho e da cultura.

Segundo Paulo Freire, há um espaço concreto de luta política que se realiza no domínio da cultura. Uma luta popular que agindo através da própria cultura participa da criação de sua própria liberdade. A cultura alienada é o solo onde floresce no oprimido a consciência alienada. Esta consciência é o nevoeiro que impede ver a dominação tal como ela existe. Que o impede de compreender sob que condições existe e, portanto, aprisiona uma ação política contra ela, tal como seria necessário e correto fazê-la.

Portanto, a Cultura Popular compreende-se como a prática de uma relação de compromissos entre movimentos de cultura popular e movimentos populares através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, através daquilo que deve ser construído no e como a dimensão propriamente educativa da Cultura Popular.

CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Ana Lúcia Souza de Freitas

A curiosidade é tema recorrente na obra de Paulo Freire, desde seus primeiros escritos. A relevância da curiosidade para o autor se expressa claramente no diálogo com Carlos Alberto Torres, publicado em *Educação na Cidade*. Diante do questionamento "Qual é a herança de Paulo Freire para nós, educadores latino-americanos e de outras partes do mundo?", o autor responde: "Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso" (p. 139-140).

A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade. Em *Cartas à Cristina*, o autor afirma que "é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória" (p. 148).

O tema da curiosidade é desenvolvido em sua obra antes mesmo de se fazer presente sob a forma da expressão *curiosidade epistemológica*. Ao definir a educação como um ato de conhecimento, Paulo Freire faz a denúncia da pedagogia da resposta como fundamento das práticas da *educação bancária* (ver verbete), cujas certezas se revelam castradoras da curiosidade dos educandos. Inversamente, considera a curiosidade uma espécie de *antídoto das certezas* e propõe que as práticas da *educação libertadora* (ver verbete) potencializem o caráter desafiador da curiosidade mediante a pedagogia da pergunta.

Especialmente nas obras da década de 90, a curiosidade é tematizada e adjetivada como epistemológica. A criação do termo *curiosidade epistemológica* traduz, em síntese, o entendimento de Paulo Freire acerca da necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. A *curiosidade epistemológica* não é qualquer curiosidade, mas é a que está ligada ao difícil, mas prazeroso, ato de estudar. É própria da *consciência crítica* (ver verbete) e se desenvolve no processo de *conscientização* (ver verbete). A promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* requer o desenvolvimento da *rigorosidade metódica* (ver verbete) e representa um desafio à formação com educadores/as.

A ênfase temática atribuída à *curiosidade epistemológica* em suas últimas obras pode ser percebida pela recorrência do uso do termo. Ao analisá-la sob diversos ângulos, Paulo Freire traz importante contribuição à formação com educadores e educadoras. Para um maior aprofundamento conceitual, destacam-se três importantes referências. A primeira é *Pedagogia da pergunta* (1985), obra em que o diálogo com o chileno Antonio Faundez reflete as experiências político-pedagógicas realizadas na África, aprofundando o entendimento das relações entre curiosidade, pergunta e construção do conhecimento. A segunda referência é *Política e educação* (1993), obra em que o autor emprega pela primeira vez o termo *curiosidade epistemológica* para melhor expressar a qualidade da curiosidade a que se refere, anteriormente adjetivada como radical, rigorosa e exigente, entre outros. Apresenta uma primeira definição do conceito que passará a ser tematizado nas obras posteriores: "A curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade "desarmada" com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se umas nas outras, no fundo azul do céu. É a curiosidade metódica, exigente, que, tomando

distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente" (p. 116). A terceira referência é *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), obra em que Paulo Freire reapresenta a reflexão sobre a curiosidade como elemento necessário ao ato de estudar, ratificando o conceito de *curiosidade epistemológica.* Em suas palavras, "é pois, aquela que, tomando distância do objeto, dele se 'aproxima' com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo" (p. 42).

Uma análise sobre a evolução do conceito na obra do autor, levando em consideração os diferentes adjetivos que foram sendo atribuídos por ele até a criação do termo *curiosidade epistemológica*, pode ser encontrada em *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores* (2001). Também a respeito do tema da curiosidade na obra de Paulo Freire é relevante consultar, de Hugo Assmann, *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa* (2004). O autor destaca a tradição negativa da curiosidade no âmbito das epistemologias racionalistas e enfatiza o valor positivo da curiosidade nas formas mais complexas de pensamento. Há um subcapítulo dedicado à análise da curiosidade como "uma insistência explícita" de Paulo Freire. Hugo Assmann dedica sua obra "*In memóriam* do mestre e amigo Paulo Freire no sétimo aniversário de sua morte, 2 de maio de 2004".

A *curiosidade epistemológica* é elemento indispensável à formação do/a educador/a, cuja experiência profissional deverá promover o exercício sistemático da curiosidade no processo de pensar e de estudar a própria prática.

Referências: ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender*: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Rio de Janeiro: Vozes, 2004; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Agua, 1993; FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização* – Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

CURRÍCULO

Ana Maria Saul

Na obra *A educação na cidade* (1993), podem ser encontradas referências explícitas de Freire ao vocábulo "currículo". Nesse livro de entrevistas, que se referem ao período em que Freire foi Secretário da Educação do município de São Paulo (1989-1991), Paulo Freire refere-se a "currículo" como um termo amplo, opondo-se à compreensão restrita e tecnicista desse conceito atribuindo-lhe, portanto, um novo sentido e significado.

Currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.

A proposta político-pedagógica para a construção de uma escola pública popular e democrática, explicitando e concretizando o entendimento de Freire quanto ao currículo instalou, no sistema público de ensino da cidade de São Paulo, uma nova lógica no processo de construção curricular.

No dizer coloquial de Paulo Freire, era preciso "mudar a cara da escola". No entanto, era fundamental que a escola quisesse mudar a sua cara, por isso precisava ser respeitada, consultada, fazendo-se sujeito de sua própria história. Foi possível demonstrar, por meio de uma gestão democrática e participativa, o valor de fazer do currículo uma história escrita pelos professores, em diálogo com a comunidade escolar.

Somente nessa perspectiva os professores podem exercer o direito de pensar, fazer e experienciar currículo decidindo qual é o currículo que interessa, em resposta às questões: Currículo para quê? Currículo para quem? Currículo a favor de quem?

Sem utilizar explicitamente o termo "currículo", desde os seus primeiros escritos, Paulo Freire já se detinha na análise das dimensões fundamentais imbricadas nesse conceito. Por isso, uma compreensão aprofundada do significado e a consequente prática do currículo, na perspectiva freiriana, requerem um estudo da epistemologia e da dimensão político-pedagógica de sua obra.

Filósofos, educadores e curriculistas comprometidos com o paradigma da educação emancipatória de vários países do mundo têm destacado a importância das propostas anti-hegemônicas de Freire no tocante à educação e ao currículo, entre os quais se destacam: Michael Apple, Henry Giroux e Peter MacLaren nos Estados Unidos; Enrique Dussel no México; António Nóvoa e Licínio Lima em Portugal.

No Brasil, a contribuição de Freire para o currículo vem sendo constatada em diferentes níveis e modalidades de educação. As propostas freirianas, na prática curricular dos sistemas de educação têm sido referências importantes para as políticas de Secretarias de Educação de estados e municípios (SILVA, 2004). Comprometidas com a proposta de educação popular, inspiradas na política educacional desenvolvida por Freire na Secretaria de São Paulo, essas Secretarias desenvolvem trabalhos de reorientação curricular com intenção de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública e a democratização da gestão da unidade escolar. A pedagogia freiriana tem sido também referência para a agenda de educação de movimentos populares, a exemplo do Movimento dos Sem-Terra (MST).

Destaque-se ainda o trabalho de Freire por um período de quase duas décadas, depois de sua volta do exílio, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde deixou marcas importantes na formação de mestres e doutores. Remarque-se também que sua presença e sua proposta político-pedagógica tiveram forte influência no desenho e na prática desse Programa de Pós-Graduação. Em sua homenagem, a PUC/SP criou, em 1998, a Cátedra Paulo Freire – um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre/e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando sua repercussão teórico-prática na educação e sua potencialidade de fecundar

novos pensamentos.

Referências: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1993; SAUL, Ana Maria. A teoria e a prática de Paulo Freire na construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael, NÓVOA António. *Paulo Freire*: política e pedagogia. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998; SAUL, Ana Maria (Org.). *Paulo Freire e a formação de educadores* – múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade-Escola, 2000; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A construção do currículo na perspectiva popularcrítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: PPGEducação; Currículo/PUC SP, 2004.

4 Agostinho Reis Monteiro, da Universidade de Lisboa, na comunicação "Paulo Freire e o direito à educação", apresentada no I Encontro Internacional sobre Paulo Freire (São Paulo, Instituto Paulo Freire, abril de 1998). O trecho transcrito está na pág. 8 dessa comunicação.

D

DECÊNCIA

Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta

Toda a vida e a obra de Paulo Freire foram marcadas de forma coerente e radical pela decência, pela honestidade intelectual e pelo respeito incondicional a todas as pessoas. Freire viveu seu tempo com consciência, sensibilidade ética e um amor grandioso pelo ser humano, suas causas, sonhos, utopias. Foi uma pessoa decente, justa, carinhosa; um apaixonado pela vida, pelo povo simples, pelas pessoas próximas. Foi essa decência, essa coerência ética que o impulsionou a lutar sempre pelas causas dos homens e mulheres oprimidos, injustiçados do mundo inteiro. Nesse sentido podemos dizer que a força de Paulo Freire como mestre e educador se deve não só à força teórica, mas também pelo que foi como gente, como ser humano, por sua relação com o povo, pela sua postura democrática, coerente, humilde e pelo seu compromisso ético-político com todos os que lutam pela libertação e humanização das relações humanas. "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" (ARROYO, 2001, p. 273). Freire tem consciência que "a profissão docente tem um componente ético essencial. Sua especificidade está no compromisso ético com a emancipação das pessoas" (GADOTTI, 2003, p. 26).

Seu modo de conceber o processo educativo é sempre acompanhado do rigor ético e da postura decente. O exercício pedagógico deve ser um testemunho permanente de nossa decência ética. Nossa prática testemunhal deve redizer nossas palavras em lugar de desdizê-las. O testemunho inautêntico anula totalmente a eficácia de meu discurso. "A prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor" (FREIRE, 1996, p. 36 e 106). Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é o testemunho ético-político ao ensiná-los. A virtude da coerência exige que se diminua a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Pedagogia da autonomia é um belo tratado sobre a decência do educador. O texto representa uma espécie de tratado sobre ética e decência profissional que deve permear as relações entre educadores e educandos no processo de construção do conhecimento. É um texto que chama ao compromisso político, pedagógico e lança o desafio categórico da conduta coerente, decente e ética do profissional da educação. Não é possível uma ação pedagógica humanista-libertadora sem a decência ético-profissional alicerçada no diálogo, no espírito democrático, na aceitação da diversidade cultural, na amorosidade, na humildade e no respeito à alteridade do educando/a. A eficácia da educação entendida como formação integral do ser humano encontra-se condicionada à decência por parte do educador/a. Não é possível educar sem amar o outro e respeitá-lo como pessoa singular, como sujeito capaz de fazer a sua própria história. A decência por parte do educador exige que ele leve a sério a sua formação permanente. "Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (FREIRE, 1996, p. 26).

Referências: ARROYO, Miguel. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *Paulo Freire* – vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p.; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho* – ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2003. 80 p.

DEMOCRACIA (Reconexão do pessoal e do político)

Henry A. Giroux

Encontrei-me com Paulo pela primeira vez no início da década de 1980, logo depois que John Silber, o reitor da Universidade de Boston, havia negado minha permanência. Paulo estava dando uma palestra na Universidade de Massachusetts e veio jantar em minha casa em Boston. Sua humildade destoava completamente de sua reputação, e lembro ser saudado com tanta simpatia e sinceridade que me senti totalmente à vontade com ele. Conversamos longamente naquela noite sobre seu exílio, minha demissão, o que significava ser um intelectual da classe trabalhadora, o risco que se tinha de correr para fazer uma diferença e, quando a noite acabou, estava forjada uma amizade que durou até sua morte, 15 anos depois. Eu estava numa situação muito ruim depois que minha permanência havia sido negada e não tinha ideia do que o futuro me reservava. Estou convencido de que, se não tivesse sido por Paulo e Donaldo Macedo, também um amigo de Paulo, não teria permanecido na área da educação. Diferentemente de tantos intelectuais que encontrei na academia, Paulo sempre era muito generoso, ávido por publicar a obra de intelectuais mais jovens, escrever cartas de apoio e dar o máximo possível de si a serviço de outras pessoas. Os anos iniciais da década de 80 foram anos estimulantes na educação nos EUA, e Paulo estava no centro disso. Juntos, começamos uma série na editora Bergin & Garvey e publicamos mais de cem autores jovens, muitos dos quais passaram a ter uma influência significativa na universidade. Jim Bergin se tornou o patrono de Paulo como seu editor americano, Donaldo se tornou seu tradutor e coautor, e todos nós fizemos tudo que nos foi possível para traduzir, publicar e distribuir a obra de Paulo, sempre na esperança de convidá-lo para voltar aos EUA, para que pudéssemos nos encontrar, conversar, tomar um bom vinho e renovar as lutas que marcaram todos nós, de diferentes maneiras. É claro que é difícil escrever simplesmente sobre Paulo como pessoa, pois quem ele era e como entrava em nosso espaço e no mundo jamais podiam ser separados de sua política. Por isso, quero tentar oferecer um contexto mais amplo para minha própria compreensão dele, bem como para aquelas ideias que moldaram consistentemente nosso relacionamento e seu relacionamento com outros.

Ocupando o espaço entre o político e o possível, Paulo Freire passou a maior parte de sua vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social e que a forma como pensamos sobre a política é inseparável de como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral que aspiramos a levar. De muitas maneiras, Paulo incorporava o relacionamento delicado e muitas vezes problemático entre o pessoal e o político. Sua própria vida foi um testemunho não somente de sua crença na democracia, mas também da noção de que nossa vida tinha de se aproximar o máximo possível de exemplificar as relações e experiências sociais que atestavam um futuro mais humano e democrático. Ao mesmo tempo, Paulo jamais moralizou sobre a política, jamais empregou o discurso da vergonha ou reduziu o político ao pessoal quando falava sobre questões sociais. Para ele, problemas privados tinham que ser compreendidos em relação a questões públicas maiores. Tudo a respeito dele sugeria que a maior qualidade da política era humildade, compaixão e uma vontade de lutar contra injustiças humanas.

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política. Profundamente consciente de que muitas versões contemporâneas da esperança

ocupavam seu próprio canto na Disneylândia, Freire lutou contra tais apropriações e desejava veementemente recuperar e rearticular a esperança mediante, segundo suas palavras, uma "compreensão da história como possibilidade, e não como determinismo". Para Freire, a esperança era uma prática de testemunho, um ato de imaginação moral que possibilitava que educadores/as progressistas e outras pessoas pensassem de maneira diferente para agir de maneira diferente. A esperança precisava estar ancorada em práticas transformadoras, e uma das tarefas do/a educador/a progressista era "desvelar possibilidades para a esperança, não importam quais sejam os obstáculos". Subjacente à política da esperança de Freire estava uma concepção de pedagogia radical que se situava nas linhas divisórias onde as relações entre dominação e opressão, poder e impotência continuavam a ser produzidas e reproduzidas. Para Freire, a esperança, como um elemento definidor da política e da pedagogia, sempre significava ouvir e trabalhar com os pobres e outros grupos subalternos de modo que pudessem falar e agir para alterar as relações de poder dominantes. Sempre que falávamos, ele jamais permitiu tornar-se cínico. Ele estava sempre cheio de vida, apreciava o que significava comer uma boa refeição, ouvir música, abrir-se para novas experiências e travar um diálogo com uma paixão que incorporava sua própria política e também confirmava a presença vivida de outras pessoas.

Comprometido com o específico, o jogo do contexto e a possibilidade inerente ao que ele chamava de natureza inconclusa dos seres humanos, Freire não oferecia receitas para quem necessitava de soluções teóricas e políticas instantâneas. Para ele, a pedagogia era estratégica e performativa: considerada como parte de uma prática política mais ampla em prol da mudança democrática, a pedagogia crítica jamais foi vista como um discurso *a priori* a ser reafirmado ou uma metodologia a ser implementada. Pelo contrário, para Freire, a pedagogia era um ato político e performativo organizado em torno da "ambivalência instrutiva de limites rompidos", uma prática de desconcerto, interrupção, compreensão e intervenção que é o resultado de contínuas lutas históricas, sociais e econômicas. Muitas vezes me surpreendi com a paciência que ele sempre tinha ao lidar com pessoas que queriam que ele lhes fornecesse respostas prontas aos problemas que levantavam sobre a educação, não compreendendo que estavam solapando a própria insistência dele de que a pedagogia jamais podia ser reduzida a um método. Sua paciência sempre foi instrutiva para mim, e estou convencido de que foi apenas mais tarde em minha vida que consegui começar a emulá-la em minhas próprias interações com o público.

Paulo era um intelectual cosmopolita que jamais negligenciava os detalhes do dia a dia e as conexões que este tinha com um mundo muito mais amplo e global. Ele nos lembrava consistentemente de que as lutas políticas são vencidas e perdidas nestes espaços específicos, mas híbridos, que vinculavam as narrativas da experiência cotidiana com a importância social e a força material do poder institucional. Qualquer pedagogia radical que se denominasse freiriana tinha que reconhecer a centralidade do particular e contingente na configuração de contextos históricos e projetos políticos. Embora Freire fosse um teórico do contextualismo radical, ele também reconhecia a importância de compreender o particular e o local em relação a forças maiores, globais e transnacionais. Para Freire, a alfabetização como uma maneira de ler e mudar o mundo tinha que ser repensada dentro de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça que fosse global e transnacional. Tornar o pedagógico mais político neste caso significava ir além da celebração de mentalidades tribais e desenvolver uma práxis que colocasse em primeiro plano "o poder, a história, a memória, a análise relacional, a justiça (não apenas representação) e a ética como as questões centrais para as lutas democráticas transnacionais".

Mas a insistência de Freire de que a educação radical implicava criar e mudar contextos fazia mais do que aproveitar as potencialidades políticas e pedagógicas que se encontravam em todo um espectro de lugares e práticas sociais na sociedade, o que, naturalmente, incluía a escola, mas não se limitava a ela. Ele também contestou a separação de cultura e política, chamando a atenção para a maneira como

diversas tecnologias de poder operam pedagogicamente dentro das instituições para produzir, regular e legitimar formas particulares de conhecer, pertencer, sentir e desejar. Mas Freire não cometeu o erro de muitos de seus contemporâneos misturando a cultura com a política do reconhecimento. A política era mais do que um gesto de tradução, representação e diálogo; também implicava a mobilização de movimentos sociais contra as práticas econômicas, raciais e sexistas opressoras instituídas pela colonização, pelo capitalismo global e por outras estruturas de poder opressoras.

Paulo Freire legou uma obra que emergiu de toda uma vida de luta e compromisso. Recusando o conforto de narrativas mestras, a obra de Freire sempre foi inquieta e inquietante, irrequieta, mas envolvente. Diferentemente de tanta prosa acadêmica e pública politicamente árida e moralmente vazia que caracteriza o discurso intelectual contemporâneo, a obra de Freire era constantemente alimentada por uma ira saudável contra a opressão e o sofrimento desnecessários que ele testemunhou ao longo de sua vida quando viajava pelo mundo todo. De forma semelhante, sua obra exibia uma qualidade vibrante e dinâmica que lhe permitia crescer, recusar fórmulas fáceis e se abrir para novas realidades e projetos políticos. O gênio de Freire foi elaborar uma teoria da mudança e do compromisso sociais que não era nem vanguardista nem populista. Embora tivesse uma profunda fé na capacidade das pessoas comuns de moldarem a história e se tornarem agentes críticos na configuração de seus próprios destinos, ele se recusava a romantizar a cultura e as experiências que produziam condições sociais opressoras. Combinando rigor teórico, relevância social e compaixão moral, Freire deu um novo significado à política do cotidiano ao mesmo tempo em que afirmava a importância da teoria para abrir o espaço da crítica, possibilidade, política e prática. A teoria e a linguagem eram um lugar de luta e possibilidade que dava sentido à experiência e uma direção política à ação, e qualquer tentativa de reproduzir o binarismo de teoria *versus* política foi repetidamente condenada por Freire. Freire amava a teoria, mas jamais a reificou. Quando falava de Freud, Marx ou Erich Fromm, era possível sentir sua intensa paixão por ideias. Mas ele jamais tratou a teoria como um fim em si mesmo; ela era sempre um recurso a ser usado para compreender, envolver-se criticamente e transformar o mundo. Dizer que sua alegria em torno de tais assuntos era contagiante é subestimar sua própria presença e impacto sobre tantas pessoas com quem ele se encontrou em sua vida.

Eu tive uma estreita relação pessoal com Paulo durante mais de 17 anos, e sempre me comoveu a maneira como sua coragem política e seu alcance intelectual eram acompanhados por um amor à vida e uma generosidade de espírito. Ele me disse certa vez que não podia imaginar um revolucionário que não gostasse de comida boa e música boa. Não estou certo se foi a amor à comida ou à música, ou talvez ambos, que permitiram que sua poesia se esgueirasse para dentro da política. E, como mencionei anteriormente, o político e o pessoal determinaram mutuamente a vida e a obra de Freire. Ele sempre era o estudante curioso, mesmo quando assumia o papel de professor crítico. Ao se movimentar entre o privado e o público, revelava um dom surpreendente para fazer com que toda pessoa com quem ele se encontrava se sentisse valorizada. Sua própria presença incorporava o que significava combinar luta política e coragem moral, dar sentido à esperança e tirar a persuasão do desespero. Paulo gostava de citar Che Guevara: “Deixe-me dizer-lhe, correndo o risco de parecer ridículo, que o revolucionário genuíno é movido por sentimentos de amor. É impossível imaginar um revolucionário autêntico sem essa qualidade.” Embora uma década tenha passado desde sua morte prematura, não encontrei ninguém que incorporasse este sentimento mais do que Paulo Freire.

DIALÉTICA

Jaime José Zitkoski

A originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de modo radicalmente democrático e libertador; ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta para o dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, além de inspirar profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual.

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna. De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas.

Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos recoloca a relação entre *dialética e diálogo* conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade dialética inaugurada pela modernidade ocidental e tradicionalmente expressa a partir dos termos hegelianos: *Afirmação – Negação – Negação da negação*. O que Freire aponta de novo em sua concepção dialética é a compreensão de história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socioculturalmente estruturado.

Um momento histórico posterior é algo novo, que jamais poderá ser predeterminado e/ou domesticado pelos momentos que antecedem, pois o futuro da história é algo a ser construído por nossa inserção no mundo. Ou seja, enquanto na tríade dialética clássica a tendência natural do processo é reforçar a *Tese* (Afirmação) em detrimento da *Antítese* (Negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências (CIRNE-LIMA, 1996), na dialética-dialógica de Freire não há a predominância de uma posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao *outro*, oportunizando, assim, a revelação do novo na história.

Esse processo dialético-dialógico, que assume constantemente novos modos e/ou níveis de elaboração e afirmação da vida em sociedade, jamais teria um ponto de chegada final, pois se assim fosse, a história se fecharia em si mesma e negaria sua própria natureza, constituída de contradições, tensões e conflitos, que nos impulsionam para novos sentidos da vida humana.

> Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida que nos tornamos capazes de nos perceber como inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão [...] não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. (Freire, 1994, p. 100)

No diálogo aberto, o exercício da argumentação dos sujeitos participantes dele garante que as posições diferentes tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas com base no processo de construção dialógica do mundo humano. Então, a construção dialética freiriana confere um sentido inovador e uma fundamentação diferente, desde a construção lógico-racional da experiência humana no mundo até a produção cultural das formas de organização da sociedade e sua recriação

através da história, porque as raízes profundas de seu processo efetivo visam à libertação da humanidade e não ao controle dela à semelhança de uma visão histórica determinista, que, infelizmente, a tradição da dialética hegeliano-marxista reproduziu nos últimos séculos.

Outro aspecto inovador na proposta dialética freiriana revela-se igualmente a partir de sua posição fronteiriça entre modernidade e pós-modernidade (GIROUX, 1998). Freire persegue uma síntese original entre os aspectos positivos da modernidade e a necessidade de superação dela a partir de uma visão pós-moderna, que não renuncie à utopia de um projeto emancipatório da sociedade. Mas, por outro lado, ele faz críticas profundas à moldura opressora e dominante intrínseca ao "projeto da modernidade" europeia, que prometia emancipar os povos de outros continentes e produziu, na prática, profundas sequelas de exclusão social e desumanização das pessoas, sem contar a destruição das culturas dos "povos colonizados" e de seu *Mundo Vivido* que sofreram o impacto das conquistas europeias (DUSSEL, 1977, v. II).

Nesse sentido, Freire comunga com as críticas pós-modernas diante do *eurocentrismo* (intrínseco ao projeto iluminista), que impôs um modelo de vida alienante, necrófilo e destrutivo para os diferentes povos do mundo todo através de uma *invasão cultural* opressora, desumana e destrutiva para as culturas diferentes do núcleo ocidental. Entretanto, as posições de Freire afastam-se de uma pós-modernidade conservadora, que justifica a realidade do mundo atual tal e qual existe ao concebê-la como algo natural, inexorável ou mesmo intransponível. Ou seja, "a ideia da inexorabilidade do futuro como algo que virá necessariamente de certa maneira constitui o que venho chamando de *fatalismo libertador*, ou libertação fatalista, quer dizer, aquela que virá como uma espécie de doação da história" (FREIRE, 1994, p. 102).

Portanto, essa perspectiva da dialética-dialógica em Freire implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções de formas ou modelos de vida. É nessa dimensão de futuro da história que se fundamenta a *esperança* e a *utopia* como traços constitutivos da própria natureza humana (FREIRE, 1993).

Dessa forma, entendemos que Freire buscou elaborar novas bases filosóficas (antropológica, epistemológica, política e eticamente), que nos oportunizam discutir alternativas para a sociedade e a existência humana na contemporaneidade – capaz de garantir um sentido libertador, humanista, radicalmente democrático e solidário na organização, produção e recriação da vida em sociedade.

Referências: CIRNE-LIMA, Luis A. *Dialética para principiantes*. Porto Alegre: Edpucrs, 1996; DUSSEL, Henrique. *Para uma ética da libertação latino americana*. São Paulo: Loyola, 1977. v. II; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; GIROUX, Henri. Paulo Freire e a política do pós colonialismo. In: *Paulo Freire*: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIÁLOGO/DIALOGICIDADE

Jaime José Zitkoski

A proposta de uma educação humanista-libertadora em Freire tem no *diálogo/dialogicidade* uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico, mas propositivo e esperançoso em relação a nosso futuro.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1993) elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora. No terceiro capítulo desse mesmo livro, Freire retoma a concepção do diálogo como processo dialético-problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

Segundo Freire (1993, p. 77), *palavra* assume o sentido de *dizer o mundo e fazer o mundo*. Ou seja, *palavra verdadeira* é *práxis social* comprometida com o processo de humanização, em que ação e reflexão estão dialeticamente constituídas:

> [...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em um interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (p. 77)

Ao longo do capítulo 3º de *Pedagogia do oprimido*, Freire explicitou as condições do diálogo verdadeiro e sua implicação para uma Educação Humanizadora, coerente com o desafio da libertação humana. De modo radicalmente oposto à *Educação Bancária*, o diálogo freiriano deve começar já na "busca do conteúdo programático", em que estão implicados saberes diferentes, que não podem ser impostos por alguém, mas podem emergir a partir da comunicação crítica e esperançosa sobre nossa condição no mundo. O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*.

A escolha ou definição dos *Temas Geradores* e do conteúdo programático de uma educação libertadora e, para além da educação formal, de toda relação pedagógica – seja entre pais-filhos, educador-educandos, político-povo – precisa estar alicerçada, desde sua origem, em uma metodologia coerente com esse objetivo. Esse desafio implica, segundo Freire (1993, p. 87):

> [...] uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Freire nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua

própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador. Ou seja, a educação começa pelo exemplo do educador ao mostrar seu "jeito de ser" aos educandos e dar testemunho prático de suas convicções político-filosóficas.

Em *Pedagogia da autonomia* (1997), ao retomar a importância da postura dialógica e da prática da dialogicidade de uma educação humanizadora, Freire (1997, p. 153) refere-se à importância da educação corporificada no exemplo. "Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa". Essa abertura só pode efetivar-se pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; ZITKOSKI, Jaime J. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DIFERENÇA

Felipe Gustsack

A diferença, como tantos outros marcadores do pensamento freiriano, tem como base a dialogicidade, o saber falar e saber ouvir que sustenta suas propostas de educação e de transformação social. Para Freire, "Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar" (FREIRE, 1998, p. 136). Sem escuta não há diálogo, há monólogo; e este é terreno fértil para a imposição de valores, a invasão cultural e a dominação.

Ao estabelecer as características fundantes do diálogo (amor, humildade, fé nos homens, esperança e pensar crítico), Freire aliena qualquer possibilidade de desrespeito às diferenças. "Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço *outros eu*?" (1987, p. 80). Ao exigir do homem a humildade, todavia, o respeito à diferença não o torna um ser submisso à arrogância dos outros. "A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém". A carência de humildade nas pessoas, manifestada em atitudes arrogantes e de falsa superioridade "de uma pessoa sobre outra, de um gênero sobre outro, de uma classe ou de uma cultura sobre outra, é uma transgressão da vocação humana do ser mais" (1998, p. 137).

Ou seja, o tema da diferença faz parte de toda a discussão feita por Freire quanto ao compromisso do ser humano com a humanização do mundo. Além disso, o reconhecimento e o respeito à diferença abarca, em Freire, a perspectiva para um diálogo mais amplo, que pode ser percebido em dimensões interculturais. Nessa direção, Freire questiona: "Como estar aberto às formas de ser, de pensar, de valorar, consideradas por nós demasiado estranhas e exóticas de outra cultura?" (1998, p. 137).

A diferença em Freire, por estar vinculada à práxis humanista, constitui-se como motor da curiosidade que mobiliza e nutre o ato de conhecer exigindo a humildade e o compromisso com a palavra, pois dizer a sua palavra não é privilégio de alguns, mas um direito de todos os homens. Aqui, sua abordagem encontra eco com a autonomia, com a produção do homem por si mesmo nas relações com o mundo. Nessas práticas a pessoa assume um compromisso ético com a palavra enquanto autovalia, como expressão de si. Empenha, com ela, os valores do seu nome, da sua família, da sua identidade e realiza a sua *poiesis*. Nas palavras de Castro, "a *poiesis* é a permanência concreta como identidade, memória e linguagem do incessante manifestar-se do real. Por isso, a *poiesis* é sempre ética, porque linguagem do ser" (CASTRO, 2004, p. 8).

Pensar a diferença, o direito à sua produção e expressão, nas bases de uma proposta teórico-metodológica, de um conjunto de práticas pedagógicas críticas, é propor uma abertura do ser para si mesmo, para os outros e para o mundo como caminho para evolução histórico-sociocultural de todos. Inspirada em Freire, Loureiro (2005, p. 111) afirma que "a pessoa que se abre para si mesma, para o outro e para o mundo, construindo relações autênticas e um olhar crítico sobre a realidade, inaugura com essa abertura a relação dialógica".

A concepção de diferença no pensamento de Paulo Freire ultrapassa os limites do que chamamos de categoria ou conceito, tornando-se, porque vinculado à práxis, um marcador operacional de comunicabilidade e de reciprocidade na medida em que decorre da sua compreensão de homem, da identidade humana como "um ser de relações num mundo de relações" (1992, p. 39).

Na esteira dessa abordagem da diferença, do direito de ser e de produzir diferença, como uma exigência ontológica, Freire defende a autonomia do ser humano e sua autoria em níveis cada vez mais

complexos, porque construídos no diálogo consigo mesmo e com o mundo em complexificação. Ultrapassando seus limites, a produção da diferença potencializa a unificação do humano em torno de sua vocação ontológica: ser mais. Reside aí, o respeito de Freire pela importância cósmica da existência e da presença do outro no mundo. Nesse sentido, o pensamento freiriano converge com uma máxima de Teilhard de Chardin: "Ser é unir-se a si mesmo, ou unir os outros" (In: ARCHANJO, 1997, p. 108).

Contrário à negligência da sociedade quanto ao respeito às diferenças e aos limites da liberdade e da vontade humana, Freire produziu um conjunto de "cartas pedagógicas", reunidas em seu último livro: *Pedagogia da indignação*. Para Freire, todo educador precisa, ao assumir-se como ser humano nas relações com o mundo, assumir um compromisso sem tréguas com a autoridade e com a liberdade. Conviver com a diferença leva Freire (2000, p. 34) a convencer-se de que a educação que se pretenda

> [...] a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, [...] pode não realizar-se distante da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade.

Referências: ARCHANJO, José Luiz (Org.). *Teilhard de Chardin*: vida e pensamentos. São Paulo: Martin Claret, 1997; CASTRO, Manuel Antônio de. *A construção poética do real*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. *Alfabetização* – uma perspectiva humanista e progressista. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIREITOS HUMANOS

Solon Eduardo Annes Viola

Se a afirmação de Bobbio (1992) de que a democracia não pode existir sem direitos humanos e direitos humanos não existe sem democracia, a obra de Freire está repleta da defesa intransigente e radical dos direitos humanos. Os princípios fundadores dos direitos humanos contemporâneos – liberdade, igualdade e fraternidade – orientam a compreensão do ato educativo freiriano a ponto de o princípio da libertação ser considerado como razão mesmo da educação. A ação pedagógica é tomada como "compromisso com o homem concreto, com a causa da sua humanização, de sua libertação" (FREIRE, 1976, p. 22), como a luta contra a opressão e a humilhação dos grupos socialmente subordinados. A *Educação como prática da liberdade* (1972), livro logo traduzido em várias línguas, está "na gênese e constituía a energia, a lei imanente da educação (de) Freire, vai ao encontro do "oprimido", do ser humano e da sociedade latino-americana submetida à dominação, à alienação à marginalização" (JOSAPHAT, 1999).

Enquanto a liberdade compõe o título de alguns de seus livros, o princípio da igualdade fundamenta a compreensão de seu humanismo como um compromisso radical com o homem concreto: "Não creio em nenhuma busca, bem como em nenhuma luta em favor da igualdade de direitos, em prol da superação das injustiças que não se funde no respeito à vocação para a humanização" (FREIRE, 1994, p. 193). Iguais e diferentes, os seres humanos, ao se relacionarem com a realidade, dinamizam o mundo, criam cultura e fazem "o possível para livrar-se de preconceitos" (FREIRE, 1976, p. 22), reconhecem no outro um ser de direitos, sejam os mesmos direitos sociais e econômicos ou direitos civis e políticos.

Os projetos políticos em disputa na sociedade brasileira relacionam intimamente a história pessoal de Freire com a história dos direitos humanos no Brasil. Sua obra é ao mesmo tempo denúncia da exploração e esperança de emancipação das classes dominadas e também, dos indivíduos. A derrota da experiência nacionalista transformou-o em um educador do mundo enquanto a luta contra o arbítrio autoritário moveu os movimentos em defesa dos direitos humanos para além da retórica e das boas intenções das declarações internacionais.

Enquanto Freire, internacionalmente, igualava o ato de educar ao ato de libertar da opressão, os direitos humanos assumiam o compromisso de defender a vida daqueles que, internamente, lutavam pela redemocratização. A anistia e a redemocratização representaram um novo tempo para os direitos humanos. As mediações de Dom Paulo Evaristo Arns e da Comissão de Justiça e Paz de São Paulo possibilitaram o retorno dos exilados, entre eles Paulo Freire, ao Brasil. A partir desta nova conjuntura política, os diálogos sobre democracia e sobre os direitos humanos, ganharam corpo na sociedade e, em consequência, nos diferentes níveis de educação.

Já no Brasil, Freire passou a assessorar a Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos, da qual teve apoio. Como secretário de Educação da cidade de São Paulo organizou seminário, em conjunto com a Rede, sobre direitos humanos. "O projeto Educar para os Direitos Humanos desenvolvido pela Comissão [de Justiça e Paz/SP] foi um grande serviço prestado à rede municipal de ensino. Serviço que há vinte anos vem sendo dado aos injustiçados e oprimidos" (FREIRE, 1993).

Para a Rede Brasileira, educar em direitos humanos significa assumir o primeiro direito fundamental, o direito de ser pessoa para além dos privilégios e das desigualdades. Educar para os direitos humanos e para a cidadania é, portanto, ter consciência dos próprios direitos, entre eles o direito à educação como desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Na compreensão de Freire, a educação deve ser

para fazer o homem sujeito de sua ação, isto é, torná-lo capaz de assumir com plenitude a sua condição de cidadão, de assumir compromissos e ser por eles responsável.

A educação para os direitos humanos e para a participação cidadã é a luta pela democracia e pelo seu constante aperfeiçoamento. “Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 1994, p. 192).

Assim, para Freire, a conquista dos direitos humanos, e da democracia, decorre dos embates sócio-históricos que as sociedades travam constantemente. A educação pode ser um agente da afirmação histórica dos direitos humanos quando o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado do diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento e em busca de *ser mais* e de produzir uma sociedade essencialmente voltada para a prática da democracia.

Referências: BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Jornal 20 anos*: Comissão Justiça e Paz. São Paulo, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985; JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In, FREIRE, Ana Maria A. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 1999.

DIRETIVIDADE

Jerônimo Sartori

Diretividade, no entendimento de Freire, constitui o caminho viável que pode ser dado à educação para que ela possibilite ao educando emancipar-se, considerando sempre as suas manifestações e representações. A concepção democrática de educação de Freire (1986) não coloca a diretividade como uma posição autoritária; ela considera que a prática educativa para produzir os efeitos esperados, a conscientização e a libertação do ser humano não pode ser desenvolvida numa posição de *laissez-faire*.

Romão (1991), ao abordar o permanente reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, ressalta que é preciso substituir o modo de reflexão mágica ou alienada por uma forma de apreensão da realidade crítico-dialética, para que ocorra a conscientização acerca de como se reproduzem os mecanismos ideológicos na sociedade de classes. Embora o ato pedagógico implique relação, de certo modo, hierarquizada, Freire potencializa o ir-e-vir da prática pedagógica como a possibilidade, por meio da reflexão, de desvelar no contexto sócio-histórico as alternativas de práticas educativas compromissadas com a libertação do homem. Freire (1986, p. 135) esclarece que

> [...] quando critico a manipulação, não quero cair num falso e inexistente não direcionamento da educação. Isto é, para mim, a educação é sempre diretiva, sempre. A questão é saber em que direção e com quem ela é diretiva. Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social.

A educação libertadora, por ser um ato social, não se consolida por meio de práticas empreendidas por um educador reacionário que, ao se manifestar a favor de uma atitude não diretiva ou da neutralidade, reproduz o discurso da classe dominante. Um discurso falaz desta natureza, sem dúvida, expressa a falta de direção da prática educativa, ou seja, põe às claras que a educação que ele defende não tem fundamentação teórica de diretriz alguma. Uma análise revela a dificuldade de romper com as estruturas pedagógicas que resistem a mudanças globais da sociedade. São práticas em que a potencialidade criativa do aluno é reprimida e, consequentemente, a (re)produção da consciência ingênua e a manutenção do *status quo* são fortalecidas.

Já na perspectiva da ação pedagógica do educador radical é necessário "saber sobre a resistência para compreender o discurso da resistência, para propiciar estruturas pedagógicas que possibilitem que os alunos se emancipem" (FREIRE, 1990, p. 86). Enfim, o educador libertador não pode tolher a liberdade do educando, manipulando-o ou abandonando-o a sua própria sorte. Todavia, na perspectiva freiriana, não pode se furtar de dar uma direção à sua prática educativa.

Para Freire (1986), o professor necessita assumir o papel diretivo de educar, não para ficar no posto de comando, mas com a responsabilidade de organizar e orientar o estudo sério sobre determinado objeto, desafiando os alunos a refletirem acerca da existência do objeto indicado, bem como de sua relação com a realidade social presente.

No horizonte da prática do educador libertador está a postura "radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem a licenciosidade dos alunos (FREIRE, 1986, p. 203). A prática do educador libertador, de forma alguma, pode ser considerada um processo de dominação, já que ao dominar inevitavelmente se criam mitos acerca da realidade, isto é, atribui-se uma caricatura maquiada da realidade. Ao contrário, uma aula organizada e desenvolvida no horizonte da libertação ilumina a realidade, pois o objeto de estudo ao ser

explorado favorece o desvelamento dos mitos da realidade, modificando a percepção e a compreensão do real.

Para Haddad (1996), ao buscar esclarecer o imaginário simbólico do pensamento ingênuo e de questões polêmicas, Freire deixa claro aos seus críticos o valor dos conhecimentos curriculares (conteúdos) no processo educativo formal, os quais têm um caráter diretivo na prática educativa. Portanto, ao educador radical compete "disciplinar" a educação, esclarecendo sobre a existência da diferença de papéis na relação professor-aluno, na ação de um educador idealista e de um educador revolucionário. Também necessita deixar claro a importância da aula expositiva e que a insensatez do silenciamento das vozes dos educandos quando há possibilidade de participarem e debaterem sobre a exposição do professor gera a alienação.

Em razão disso, é que Freire (1986) não nega a natureza diretiva da educação, seja ela praticada pelo educador diretivo libertador, seja pela praticada pelo educador diretivo domesticador. O que caracteriza a diretividade libertadora é uma proposta de educação, da qual o educador necessita se apropriar, atuando de forma democrática, intercambiando experiências, saberes, contradições, conflitos, com vistas a construir mecanismos de intervenção e transformação social. Por sua vez, o que identifica a diretividade dominadora são os objetivos e os conteúdos da educação, além do poder diretivo do próprio professor que monopoliza a decisão sobre os procedimentos de ensinar, bem como sobre a forma com que o aluno deve devolver (reproduzir) aquilo que aprendeu.

Referências: FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990; HADDAD, Sérgio. Ousadia do cotidiano. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. p. 279-280; ROMÃO, José Eustáquio. Eterna demanda do reencontro. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma bibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. p. 246-248.

DISCÊNCIA/DOCÊNCIA

Maria Isabel da Cunha

Ao usar esses termos de forma biunívoca, Freire revela a sua concepção de que os processos de ensinar e aprender são concomitantes e que há uma inevitável intersecção entre eles.. Essa perspectiva "está na base da educação libertadora pois ela é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes" (FFREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

A ideia que sustenta a condição da discência/docência situa-se na condição crítica do que é ensinar e do que é aprender, visto de forma dicotômica. Para Freire, não existe ensinar sem aprender, e essa percepção extrapola a condição necessária de um professor com seus alunos, mas envolve a ideia de 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 [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1993, p. 27)

A síntese dessa concepção se revela em uma frase, distinguida em seus escritos, fazendo uso do jogo de palavras, tão próprio de seu estilo. Diz Freire que "ensinar ensina o ensinante a ensinar" (p. 29).

Essa posição provocou alguns equívocos por parte de alguns educadores, que confundiram a relação discência/docência com o vazio definidor de papeis sociais, aproximando-se de uma postura espontaneísta. Vale lembrar, porém, que Freire critica a posição de *laissez-faire* e reitera:

> [...] tenho de ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes. (Freire, 1986, p. 61)

Na teoria freiriana, a base da relação discência/docência está no rigor ético dos processos reflexivos, que têm a prática como principal inspiração. "A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento" (FREIRE, 1993, p. 113). A visão epistemológica de Freire assume a discência e a docência numa permanente simbiose, que impede o olhar de qualquer um dos componentes em separado. Nela o conhecimento é processo de recriação, em que o ensinar e o aprender se colocam em perfeita sintonia. Essa possibilidade requer uma posição de humildade, condição defendida por Freire como a base do diálogo. Ele diferencia humildade de submissão e reafirma que "a pedagogia democrática materializa-se pela ação do professor libertador que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico e não de modo autoritário, que dá exemplo como estudioso crítico da sociedade" (FREIRE, 1986, p. 162). Para explicitar com mais intensidade a relação entre docência e discência Freire (1997, p. 31) cunhou a expressão "do-discência", afirmando que "ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente". Nessa perspectiva a "do-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos gnosiológicos". Essa condição faz parte das qualidades do professor que pensa certo. "Quem pensa certo, mesmo que, ás vezes

pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (FREIRE, 1997, p. 30).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

DISCIPLINA

Gomercindo Ghiggi

Para pensar a problemática da disciplina no mundo da educação Freire parte de uma constatação: nas escolas e nos processos educativos em geral, frequentemente confunde-se autoridade com autoritarismo e liberdade com licenciosidade. Buscando respostas, Freire constrói reflexões a partir de experiências orientadas por um projeto político a favor da geração da sociedade radicalmente justa e parte de uma premissa: a sociedade brasileira é estruturalmente injusta. Freire busca, então, construir caminhos de libertação a partir do que aponta para a necessária *autoridade político-pedagógica* nos processos educacionais.

Então, o que é *disciplina*? Freire lembra que "não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma". De outra parte, não "há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe [...] suas preferências como sendo as melhores. Em síntese, assume a sua concepção de disciplina: "Só há disciplina [...] no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se" (1993, p. 115-116).

Buscando identificar reflexões sobre disciplina, encontramos Freire, ao responder à pergunta a respeito de sua história com a escola e a família, afirmando: "Acho que sem disciplina externa é difícil estruturar a interna, na medida em que a interna é uma espécie de introjeção da necessidade da disciplina. Quer dizer, a criança entregue a ela mesma, dificilmente se disciplinará" (in D'ANTOLA, 1987, p. 3). Freire reforça a afirmação em torno da importância da disciplina, como tarefa da autoridade docente, quando escreve que há algo que é fundamental "que é a questão mais ou menos ética e pedagógica [...]. Eu acho que a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade e boniteza" (p. 4-5).

Tendo presente que há um "hábito da produção coletiva de normas", enquanto estrutura e cultural enraizada no mundo escolar, Freire encoraja a perguntar pela acelerada fetichização da ordem. Ou seja, a escola não pouco acolhe educandos e os induz a comportamentos que silenciam desejos e a expressão do mundo no qual se formaram. Os códigos que regulam rotinas de sala de aula revelam a complexa relação que os homens estabelecem entre si, que, por contratos, abrem mão da liberdade *absoluta* em favor da geração de condições para a convivência capaz de garantir vida.

Freire ajuda a pensar a agenda libertadora quando trabalhamos decididos a favor da disciplina a serviço da construção da sociedade justa para todos. Para o autor, não é legítimo o trabalho "contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da [...] sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas provocadores de alegria". Educador democrático não pode acanhar a sua autoridade ou atrofiar a liberdade do educando (1995, p. 72), quando a autoridade acaba comprometida e se abole a repressão, mas não consegue avançar no diálogo como perspectiva construtora da humanidade. A Terceira Carta Pedagógica, com densidade, Freire aborda a tensa relação entre a liberdade, a autoridade e a disciplina. Muito particularmente, refletindo o processo de *desgentificação* de jovens, pertencentes à classe média de Brasília, que saem à noite para a consumação da liberdade que presumem ter, Freire questiona-se acerca da "ausência" da autoridade e da disciplina (FREIRE, 2000).

Assim, a constituição democrática da disciplina, mediada pelo diálogo, pode superar a violência da organização do espaço e do tempo em sala de aula. Freirianamente, então, é possível questionar os

paradoxais contratos que se materializam na constituição da *disciplina escolar*, razão pela qual não passamos do "contrato" à "disciplina como atividade livre" ou "disciplina da liberdade" (LEIF; RUSTIN, 1978, p. 143 e 156). A escola tão pouco é espaço e tempo de *disciplina coercitiva* quando é negadora de novos contratos. Portanto, sem a necessária disciplina o sujeito fecha-se narcisicamente em sua identidade. Mas, exigir disciplina, pela autoridade pouco legítima (FREIRE, 1982), de alunos que na escola são levados a internalizar a ideia de que devem ser subalternos aos agentes institucionais ou da estrutura que mantém a sociedade como hoje se apresenta, é um ato político e epistemológico imponderável. A disciplina, sob tal proposta, serve para inculcar nas crianças o respeito à ordem posta pela sociedade, a fim de estimular o exercício da conformidade às imposições e à obediência ao poder estabelecido.

Diferentemente do acima posto, a disciplina para Freire é elaborada e defendida a favor da ideia que

> [...] estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. (1993, p. 27)

Enfim, disciplina, para Freire, é indispensável enquanto suporte à ideia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas (FREIRE, 1993).

Referências: D'ANTOLA, Arlete (Org.). *Disciplina na escola*: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1987; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não* – cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; LEIF, J. ; RUSTIN, G. *Philosophie de L´Éducation*. Paris: Librairie Delagrave, 1979.

DISCURSO

Fábio da Purificação de Bastos

Na concepção freiriana de educação dialógica, em especial na *Educação como Prática da liberdade* que se transforma na *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1970), o discurso está no âmbito oposto de sua proposta de dizer a palavra, de comunicação, de diálogo mesmo, pois se encontra situado no escopo da alienação, da opressão, da manipulação. Afirma que educadores e políticos profissionais, populistas em sua maioria, ao discursarem, muitas vezes falam e não são entendidos, pois suas linguagens não estão sintonizadas com as situações concretas dos seres humanos, aos quais os discursos são dirigidos. Freire (1970) interpreta os discursos como verbalização tipo blablablás inoperantes, localizados no âmbito da abstração, como algo a mais no campo alienado e alienante. Contudo em *Ação cultural como prática da liberdade* (FREIRE, 1976), aborda o discurso como sinônimo de fala significativa, possível, necessário e indispensável de ser transformado em textos de leitura, codificado para ser decodificado, através de gravações de áudio, por exemplo, das discussões nos círculos de cultura.

Trata-se de algo que precisa ser recolhido, investigado, sistematizado para estudo problematizador num momento posterior. Nessa perspectiva, afirma té que, analisando a realidade pode se apreender o discurso dos seres humanos e seus níveis de percepção de si mesmos em suas relações com a objetividade (FREIRE, 1976). Fala com destaque desta riqueza discursiva no âmbito da codificação-decodificação da realidade pelos educandos-educadores, com potencial desvelador dos condicionamentos ideológicos a que estiveram submetidos em sua experiência existencial e concreta na "cultura do silêncio". Logo, cabe aos investigadores e educadores analisarem esse discurso durante a investigação temática, num processo inicial de decodificação, com o intuito de compreendê-los nos mais diferentes ângulos. Pois, compreender esse discurso dos educandos é um passo decisivo para a superação da percepção estreita dos problemas da realidade, ou seja, suas situações-limite concretas. Só assim poderemos reconhecer uma série de preocupações das comunidades escolares que, em última análise, revelam uma temática a ser tratada interdisciplinarmente e na qual se poderia basear a organização do conteúdo programático para posterior tematização e vivência de atos-limite (FREIRE, 1996). Em outras palavras, conhecer o discurso para reconhecer saberes necessários e indispensáveis à prática educacional dialógica.

No âmbito da aprendizagem, tão obstaculizada pela codificação científico-tecnológica, mesmo na atualidade com a mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação, ao estudar seu próprio texto ou de companheiros de outra realidade concreta, os educandos-educadores estariam estudando o discurso que brotou da descodificação de uma temática (FREIRE, 1992). Gnosiologicamente, ao dialogar e não apenas ao ler o discurso anterior, fariam a crítica deste, com um novo, a ser registrado também no processo. O discurso sobre o discurso anterior, que implica o conhecimento do conhecimento anterior, daria lugar a um novo livro, um segundo livro de leitura, cada vez mais rico, mais crítico, mais plural em sua temática. Dessa maneira, estar-se-ia tentando um esforço sério no sentido do desenvolvimento da expressividade dos educandos-educadores que iriam, cada vez mais, se inserindo criticamente na realidade concreta, reelaborando assim seus discursos tematizados. Inserção crítica, por meio da qual iriam ganhando mais rapidamente a compreensão de que à nova estrutura do real vivido, corresponde um novo pensamento-linguagem (FREIRE, 1991).

Dessa forma, os próprios educandos, ao estudarem os seus discursos, fariam a crítica deste, que implicaria um aprendizado, diferente do que fariam com frases prontas e discursos dos outros. Afinal,

deste ponto de vista educacional, o discurso é uma codificação a ser decodificada. Contudo, essencial é a coerência entre discurso e prática, ou seja, ser o mesmo ao falar e agir. Por outro lado, como educadores-educandos precisamos insistir que é a prática quem ajuíza o discurso, e não o contrário (FREIRE, 1982). Pois, discurso incoerente com a prática, vira puro palavreado manipulador, discurso populista fora do escopo da práxis. Finalizando, alertamos que, enquanto apenas focarmos nosso trabalho educacional dialógico na frase, ficando assim na sua periferia, provavelmente não faremos outra coisa, ao falar do tema que ela envolve, senão um discurso de "frases feitas" (FREIRE, 1996). Análise discursiva, na perspectiva dialógica, é essencial para produzir práxis libertadora na educação cotidianamente.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

DIZER A SUA PALAVRA

Fabio da Purificação de Bastos

Para Freire (1970), dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Na *Pedagogia do oprimido* (1970) retoma essa problematização em torno do conceito dizer a palavra, aprofundando o tema abordado inicialmente em *Educação como Prática da liberdade* (1976b). Centra a área temática no conceito principal – diálogo –, afirmando ser a revelação existencial desse, a palavra. Palavra esta constituída por duas dimensões – ação e reflexão – de tal forma solidárias, que interagem radicalmente formando o que denomina de palavra verdadeira. Portanto, não há palavra verdadeira que não seja práxis, em especial no âmbito da educação dialógica. Dito de outra forma, dizer a palavra no âmbito da escolarização requer docência investigativa, pois necessita dos componentes prático e reflexivo. Logo, dizer a palavra verdadeira, como trabalho escolar, práxis socioeducativa, implica em transformar o mundo. Isso não pode ser privilégio de alguns seres humanos, mas direito de todos. Contudo, ante a dificuldade em reconhecer a razão de ser dos fatos que nos envolvem, cotidiana e concretamente, é natural, embora não aceitável, que muitos de nós não estabeleçamos a relação entre não "ter voz", não "dizer a palavra" e o sistema de exploração em que vivemos (FREIRE, 1976a). Além disso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, sendo necessário interagir dialogicamente com os outros, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo a todos de forma comunicativa.

No contraponto dialógico, está a negação do direito de dizer a palavra, consequentemente ocultando o mundo e desumanizando-o, extendendo-o na forma de comunicados, opacizando seus significados libertadores (FREIRE, 1971). Na cultura do silêncio, no âmbito da educação bancária, existir é apenas viver. O ser humano neste escopo cultural segue ordens de cima, comunicadas, ouve-se o dizer a palavra do outro apenas. Se pensar torna-se difícil, dizer a palavra é essencialmente proibido nesse contexto silencioso e opressivo. Na perspectiva educacional dialógica, dizer a palavra significa tomar para si o processo histórico-cultural. Dizer a palavra na esfera da conscientização não é repetir uma palavra qualquer, pois para Freire (1970) nisso consiste um dos sofismas da prática reacionária da educação bancária. Isso porque, aprendizado nesta perspectiva crítica e verdadeira requer compreensão da significação profunda da palavra. Portanto, educar-se se torna uma oportunidade cultural, para os seres humanos perceberem o que realmente significa dizer a palavra da sua perspectiva existencial. Ou seja, algo que só nós podemos fazer e, consequentemente, envolve ação e reflexão acopladas e simultâneas. Dizer a palavra, nesta perspectiva verdadeira, é um direito humano de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar, não podendo ser privilégio de alguns poucos que dominam a maioria.

Além disso, dizer a palavra implica romper com a cultura do silêncio imposta e hegemonizada pela educação bancária. Agindo contra-hegemonicamente, dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito. Tomar a história nas mãos, conforme já afirmamos acima, vai desmontando o sistema opressor que nos oprime culturalmente e constrói o projeto libertador. Portanto, ao povo, as maiorias, cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural (FREIRE, 1976a). Por outro lado, convém alertar que nossa existência dialógica dar-se-á no âmbito da tensão dramática entre o passado silencioso e o futuro comunicativo, entre criar condições existenciais melhores e não criar, entre dizer a palavra verdadeira para nós e o silêncio castrador que nos oprime, entre a esperança do vir a ser e o desespero do sem porvir, entre ser mais e quase não ser no mundo vivido (FREIRE, 1993). No escopo da luta de classes, dizer a palavra não é apenas dizer "bom dia" para o opressor diariamente ou seguir as prescrições dos

que, com seu poder, comandam e nos exploram. Dizer a palavra é fazer história e por ela ser feito e refeito, cotidianamente com os envolvidos nesse processo libertador. As classes dominadas, silenciosas e esmagadas, só dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, desmontam o sistema opressor que as destrói. É na práxis revolucionária, com uma participação vigilante e crítica, que as classes dominadas aprendem a "pronunciar" seu mundo, descobrindo, assim, as verdadeiras razões de seu silêncio anterior (FREIRE, 1970). Resumindo, dizer a palavra no campo escolar requer que assumamos que educandos-educadores precisam reelaborar os conteúdos culturais, assumindo-se como coautores desse processo formativo. Caso contrário, a escolarização torna-se um eterno dizer a palavra do outro de outros tempos. Contemporaneizar o dizer a palavra atribui significado atual para os temas geradores.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DOMESTICAÇÃO

Ricardo Rossato

Trata-se de categoria determinante no contexto dos escritos, locuções, seminários, palestras e manifestações de Paulo Freire. Vincula-se diretamente com outras extremamente relevantes que permeiam todo o pensamento desse autor, mas notadamente com opressor-oprimido, pedagogia do oprimido, alienação, educação bancária, acomodação, invasão cultural. Presente desde o início da sua obra, notadamente na primeira parte de *Pedagogia do oprimido,* também perpassa o conteúdo dos últimos textos escritos, como *Pedagogia da indignação*. Domesticação pode ser definida como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Embora constitua uma atitude pessoal de aceitação sem questionamento da própria vida e da realidade, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida tomando-a como definitiva e permanente e, portanto, imutável. Em nível macrossocial leva à legitimação de uma visão neocolonialista, aceitando a dependência internacional, tomando-a "como natural e inevitável" (FREIRE, 1996, p. 16). Leva a pessoa à acomodação aos valores vigentes criando uma atitude de internalização dos valores dominantes, o que impede qualquer questionamento ou verbalização que conteste o sistema. Leva à perda da subjetividade fazendo com que a pessoa perca a capacidade de construção de um pensamento crítico, abrindo mão de sua palavra sobre si, sobre a história, sobre o mundo. Em educação é a própria negação da pedagogia da autonomia. Elimina qualquer problematização e reação tanto face ao presente como em relação ao futuro numa atitude de desesperança e fatalismo diante da realidade assumindo-a como estática e definitiva. No processo de educação, o educando é visto como um ser passivo e sem domínio da realidade: "a) O educador é o que educa; os educandos os que são educados; [...] c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados; [...] j) o educador, finalmente é o sujeito do processo; os educandos meros objetos" (FREIRE, 1978, p. 67-68). Paulo Freire analisa o processo com a negação do humanismo e da dialogicidade: "Na verdade a manipulação e a conquista, expressões da invasão cultural, e ao mesmo tempo instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de 'domesticação'" (FREIRE, 1980, p. 43).

O processo de libertação consiste em transformar a domesticação em caminho de conscientização: à medida que surge a consciência da contradição, esta deve despertar para um processo de descoberta de si mesmo e do mundo: "A sua 'domesticação' e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade" (FREIRE, 1980, p. 70), ambos em processo e devenir constantes. Sendo que a domesticação é uma característica própria dos animais que não têm compreensão humana e, portanto, se submetem às condições impostas, Paulo Freire, praticamente, sempre emprega o termo entre aspas. Ela constitui uma negação do humano em sua plenitude. Aproxima-se do treinamento em que há uma reprodução mecanicista de atos sem consciência do seu significado mais profundo.

A indignação consiste na capacidade de superar a dominação-domesticação construindo uma consciência e buscando a sua superação e a emancipação pessoal e social, transformando a realidade e lutando na esperança da construção de nova ordem e novas estruturas. "Enquanto ser humano jamais aceitei que minha presença e minha passagem por ele fossem preestabelecidas. A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, prática e teoria foi sempre dialética e não mecânica" (FREIRE, 2000, p. 89) . A domesticação é negação da subjetividade pois não permite a emergência do sujeito como agente criador e transformador da história. Nega-se intrinsecamente a

própria dialética. “Até mesmo quando se pensa dialético, a sua é uma “dialética domesticada, como diria Gurvitch. A domesticação torna alguém reacionário, pois “pretende frear o processo, ‘domesticar’ o tempo e, assim, aos homens” (FREIRE, 2004, p. 220).

Nos textos e no pensamento de Paulo Freire há conceitos elaborados a partir de outros autores como George Gurvitch, Hannah Arendt, Jean-Paul Sartre, Franz Fanon e Antônio Gramsci, dentre outros.

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância: São Paulo: Unesp, 2004*.

E

ECOLOGIA

Humberto Calloni

O termo “ecologia” resulta da união da palavra grega *oikos*, que significa casa, e *logos*, que significa estudo ou tratado. Nas décadas de 1960 e 1970, a ecologia caracterizava-se como o estudo das relações entre os seres vivos entre si e estes com o meio ambiente. Deonísio da Silva comenta o verbete Ecologia afirmando que “inicialmente era um ramo da biologia, mas no decorrer das últimas décadas consolidou sua emancipação científica, ocupando-se também do impacto dos processos tecnológicos que alteram as condições da vida humana em permuta com outros seres que habitam a mesma casa, a Terra” (SILVA, 2004, p. 280).

O filósofo francês Edgar Morin comenta que o termo grego *oikos*, que significa habitat, deu origem à ecologia e à *ecúmena* (a terra habitada, concebida como universo). Para o autor de *O Método*, a noção de ecologia aparece com Haeckel (1866), que instituiu um novo campo nas ciências biológicas: o das relações entre os seres vivos e os meios onde vivem (MORIN, 1999, p. 21).

Para Fritjof Capra, um dos mais conhecidos físico-teóricos da atualidade, pesquisador e divulgador do pensamento ecológico, a noção de Ecologia deve “conceber o mundo como um todo integrado” e não somente “centralizado no ser humano”. É por isso que esse cientista californiano entende o conceito de “visão ecológica” somente quando o termo “for empregado num sentido muito mais amplo e profundo que o usual”. Daí denominar de “Ecologia Profunda” como um conceito emergente a partir de um paradigma por ele denominado de “visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas”. Para o autor de *O Tao da Física*, “a percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza” (CAPRA, 1997, p. 25).

Paulo Freire destaca que “a ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter social, crítico e libertador” (FREIRE, 2000, p. 67).

Tanto em Capra quanto em Freire percebe-se a emancipação ou maioridade do conceito de ecologia, exatamente por adquirir a compreensão de que os processos naturais interferem objetivamente nas esferas subjetivas da consciência humana e esta, por sua vez, nas instâncias objetivas da natureza.

Quando Paulo Freire afirma que “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas” (FREIRE, 2000, p 67), ele quer enfatizar exatamente o copertencimento àquilo que Capra denomina de “a teia da vida”, isto é, à percepção de que a característica da ética ecológica reside justamente na urgência necessária de redimensionarmos os nossos valores não mais a partir de uma concepção antropocêntrica, mas sim em “uma visão de mundo que reconhece o valor inerente da vida não-humana” (CAPRA, 1997, p. 28).

É muito importante lembrar “que Paulo Freire escreve em seu *Pedagogia da indignação*, quando

afirma: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo”(FREIRE, 2000, p. 67).

Amar o mundo, segundo Freire, preside a nossa capacidade de nos amarmos e nos ecorresponsabilizarmos pela nossa casa comum, o planeta Terra. A frase de Freire sintetiza de maneira magistral o seu amor por tudo o que é natural. Pelo que é da Vida.

Embora o termo Ecologia compareça somente em seus últimos escritos, o certo é que a práxis ecológica humana poderia ser o outro nome da imensa produção intelectual relativa ao ideário político-pedagógico freiriano. Talvez seja esse o sentido que caracteriza a “ecopedagogia” a que Moacir Gadotti se refere em suas obras e que volta a enfatizar na Apresentação à quarta edição brasileira de “Ecopedagogia e cidadania planetária”, de Francisco Gutiérrez, isto é, como “uma pedagogia que promove a aprendizagem do *sentido das coisas* a partir da vida cotidiana” (GADOTTI *apud* GUTIÉRREZ, 2000). Para o autor de *Pedagogia da terra*, Paulo Freire “pode ser considerado um dos inspiradores da ecopedagogia com o seu método de aprendizagem a partir do cotidiano. São princípios fundamentais da *pedagogia freiriana*” (GADOTTI, 2000, p. 174).

Podemos entender tanto a Ecologia Profunda quanto a amorosidade presente no legado freiriano como elementos significativos sintônicos com o pensamento da complexidade, onde “a consciência ecológica aprofunda-se em consciência eco-antropológica; desenvolve-se em consciência política na tomada de consciência de que a desorganização da natureza suscita o problema da organização da sociedade. Essa consciência ecopolítica suscita um ‘movimento’ de mil formas individuais (éticas e dietéticas) e coletivas, existenciais e militantes” (MORIN, 1999, p. 90).

Isentando-nos de polemizarmos sobre as mais variáveis vertentes que co-habitam o conceito de ecologia, sejam elas sensatas, sejam elas sensacionalistas, notadamente ao longo das últimas décadas do século passado, acreditamos que propostas como o “ecomunitarismo”, cuja paternidade deve-se ao filósofo Sírio Lopez Velasco, revelam-se fecundas e realizadoras do ideal freiriano no sentido de uma inserção e transformação da realidade antropossocial consubstanciada no trabalho permanente do resgate da dignidade do sujeito/indivíduo. Todo ser oprimido pode e deve *ser mais* ao perceber que suas *situações limites* são desafios que demandam a solidariedade amorosa de seres humanos comprometidos com um ideal de vida e de mundo de insuspeita eticidade e de comprovada radicalidade na transformação sociopolítico-cultural a fim de que a autonomia do sujeito seja a verdadeira bandeira vergada pela haste da autêntica realização da humanização do humano.

Referências: CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 14. ed. Tradução de Newton Roberbal Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1997; CAPRA, Fritjof. As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável. 11. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 1999; FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000; GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. Ecopedagogia e cidadania planetária. 2. ed. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez/IPF, 2000. (Guia da escola cidadã; v. 3); MORIN, Edgar. O Método II. A vida da Vida. 3. ed. Tradução de Maria Gabriela de Bragança. Portugal: Publicações Europa-América, 1999; SILVA, Deonísio da. De onde vêm as palavras. 14. ed. São Paulo: A Girafa, 2004 (Col. O mundo das palavras).

EDUCAÇÃO

José Eustáquio Romão

Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias "educações" se resumem a duas: uma, que ele chamou de "bancária", que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade.

O impulso que leva o ser humano à educação é ontológico, ou seja, decorre de sua própria natureza:

> É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (Freire, 1996, p. 64)

Como todos os seres da natureza, homens e mulheres são incompletos, inconclusos e inacabados; mas, diferentemente de todos os seres da natureza, sua ontologia específica os faz conscientes da incompletude, do inacabamento e da inconclusão, impulsionando-os para a plenitude, para o acabamento e para a conclusão, portanto, para a educação, pela qual podem superar o que são (incompletos, inconclusos e inacabados) para o que querem ser (plenos, concluídos e acabados).

A natureza humana, de acordo com a teoria freiriana, pode ser identificada também pela esperança: "É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança" (FREIRE, 1997, p. 64). Aliás, citando a si mesmo, neste texto, Freire relembra e reforça esta última dimensão da especificidade da ontologia humana: "Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico" (FREIRE, 1992, p. 10). E, na citação de si mesmo, substitui a expressão "imperativo existencial e histórico" por "exigência ontológica", o que reforça a ideia de que sua concepção de educação deriva de sua concepção a respeito da singularidade (esperançosa) da natureza humana.

Na perspectiva do educador pernambucano, a educação é também dialógico-dialética, porque é uma relação entre educando, educador e o mundo, no círculo de cultura, que deve substituir, no caso da educação escolarizada, a aula. E, ao contrário da "educação bancária", o(a) educador(a) não é a mediação entre o conhecimento e o(a) educando(a), porque nela, quem faz a mediação – no sentido da transformação do imediato em mediato – é o(a) próprio(a) educando(a). "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1978, p. 79). Nessa citação, percebe-se toda a riqueza da concepção freiriana de educação. Em primeiro lugar, apesar da dupla negativa "ninguém educa ninguém", o(a) educador(a) é importante, na medida em que "tampouco ninguém se educa a si mesmo". Portanto, o ato educacional é uma relação de "do-discência" – neologismo criado por Freire para exprimir a simultaneidade e mutualidade do ensinar/aprender/ensinar –, em que educador(a) e educando(a) são sujeitos estratégicos do processo, no qual a aprendizagem é o "princípio fundante" do ensinar, e não o contrário. Em segundo lugar, a pedagogia de Freire inverte a relação verticalizada da "educação

bancária", que estabelece a primazia do(a) professor(a) sobre o(a) estudante, do ensinar sobre o aprender, da comunicação de saber docente sobre o processo de reconstrução coletiva dos saberes dos(as) educandos(as) e do(a) educador(a). Finalmente, vale-se de outro neologismo, "mediatizados" – para não ser confundido com os diversos sentidos emprestados ao termo "mediar" –, para enfatizar que a mediação não se dá entre o(a) aluno(a) e o conhecimento, por meio do(a) professor(a), que atuaria como uma espécie de ponte, mas entre ambos e o mundo. Assim, a educação apresenta uma dupla dimensão: política e gnosiológica. A dimensão política é a leitura de mundo, e a dimensão gnosiológica é a leitura da palavra, dos conceitos, das categorias, das teorias, das disciplinas, das ciências, enfim, das elaborações humanas anteriormente formuladas. A dimensão política dá os fundamentos da dimensão gnosiológica (de conhecimento).

A educação, para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E, em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática, especialmente se for uma teoria crítica, ou seja, resultante de uma leitura consciente do mundo e de suas relações naturais e sociais.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA/EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Jerônimo Sartori

Freire, partindo da ideia de libertar os oprimidos da sua condição de “coisas”, ao mesmo tempo em que vê na educação essa possibilidade, expõe a sua certeza de que não será por meio da educação protagonizada pela elite que se poderá chegar à libertação. Começa, então, a dar corpo para sua proposta de educação procurando caracterizar a educação bancária fortemente entranhada nos processos educativos da época e, concomitantemente, delimitar uma proposta de educação libertadora, isto é, que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão. Ao teorizar uma proposta de educação problematizadora, Freire destaca que a libertação não consiste em uma doação ou em bondade das camadas dominantes, mas que ela pode se concretizar como resultado da construção da consciência.

A produção da consciência, como também aborda Gadotti (1985), realiza-se na luta de classes, no antagonismo que se manifesta, por exemplo, entre os interesses da classe dominante e os da classe operária. Com referência à educação, há forte contradição, e os pensadores liberais detêm o discurso de que no âmbito político e no âmbito pedagógico não se deve considerar a luta de classes (GADOTTI, 1985). Tanto Freire quanto Gadotti provaram sobejamente que o ato pedagógico, essencialmente um ato político, se desenvolve num momento histórico datado, situado, perpassado por interesses de classe, portanto não desconexos, desinteressados e neutros.

De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há a perspectiva de educar para a submissão, para a crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso. A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a *imersão*, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade.

A prática bancária subordina o educando, sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo. Contrapondo-se a essa tendência, Giroux (1983), ancorado em Freire, enfatiza que o pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que representa a possibilidade de desmascarar a ideia de pensamento acabado, das certezas, da realidade homogênea e estática.

Já os pressupostos da concepção de uma educação problematizadora, segundo Freire (1987), estão fundados na crença da humanização dos educadores e dos educandos. Em razão disso, a função do educador que problematiza o objeto de ensino é a de possibilitar aos educandos condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987, p. 71). Isso posto, cabe ao educador também “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza” (FREIRE, 1983, p. 81), ou seja, não é sua função dissertar, expor, estender, entregar, dar, já que o conhecimento não consiste em algo elaborado, formatado, acabado, estático. Para Freire (1983), o ato de problematizar é um ato dialético, uma vez que ao sujeito que problematiza é muito difícil que não se sinta comprometido com o processo que instaura.

Na perspectiva problematizadora, a educação desafia a procurar a *emersão* das consciências, para que aconteça a *inserção* crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada acerca dos fios que tecem a realidade social. Assim, a educação problematizadora precisa centrar suas preocupações para “o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens

enquanto agem, enquanto trabalham" (FREIRE, 1983, p. 76). Todavia, é necessário não cair na armadilha de que teoria e prática se diluem uma na outra. Apropriadamente, Giroux (1983) assegura que teoria e prática são interrelacionadas e, portanto, passíveis de mediações por meio da análise crítica.

O aprimoramento do processo de tomada de consciência nas reflexões de Freire (1983) não constitui um mero esforço de caráter intelectualista e individualista. É um processo que se realiza nas relações entre o sujeito e o mundo, constituindo-se em relações de transformação e inaugurando a "conscientização". Desse modo, a educação problematizadora constitui-se no resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o educando.

Para Freire (1996, p. 28), a educação problematizadora consiste na "força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita". Uma força cuidadosa que consiste numa possibilidade de suplantar os efeitos negativos das práticas da educação bancária, ou seja, do falso ato de ensinar. Por meio de práticas balizadas na perspectiva da educação problematizadora é que Freire (1996) acredita que os seres humanos têm a vantagem de tornarem-se capazes, de se assenhorarem de seus destinos, do seu conhecimento, apesar dos condicionantes a que estão submetidos, tanto de forma inconsciente como dos que decorrem das estruturas sociais que alienam.

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia*: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985; GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Rute Baquero

A problematização da formação de pessoas adultas é questão de cerne na obra de Paulo Freire, que a concebe de forma vinculada à questão da alfabetização numa perspectiva de educação emancipatória, uma vez que compreende a alfabetização para além de uma aprendizagem mecânica da técnica de codificação e decodificação, mas como leitura de mundo. Nesse sentido, todo o processo de educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. Segundo Freire (1981), a aprendizagem da leitura e escrita assume significado à medida que o educando, simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, vai percebendo o sentido da linguagem, "quando vai percebendo a solidariedade entre a linguagem – pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão" (1981, p. 24).

A educação de adultos se define no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, através da criação do Serviço de Educação de Adultos e do desenvolvimento da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947. Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais, conforme assinala a Ação Educativa (1997). É na década de 1960, no entanto, que ocorre a produção de um paradigma pedagógico próprio à educação de adultos, com o trabalho de Paulo Freire, que desenvolve uma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos (Di Pierro *et al*., 2001). A proposta de Freire se assenta nos princípios da educação popular, da qual ele foi um dos grandes inspiradores. Entre as dimensões fundamentais desse paradigma, cabe destacar a compreensão da educação como um ato político; como um ato de conhecimento e não como simples transferência de conhecimento; como um ato dialógico no descobrimento rigoroso da razão de ser das coisas, a noção de uma ciência aberta às demandas populares; a importância do planejamento participativo e comunitário.

A educação de adultos, numa perspectiva de educação popular, está intimamente ligada à vida e à obra de Paulo Freire, a seu compromisso político e social com suas raízes, o Nordeste brasileiro. Freire exerceu o cargo de diretor do setor de Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) de 1947 a 1954 e, posteriormente, de 1954 a 1957, o de superintendente do órgão, local onde teve contato com a educação de adultos/trabalhadores. Também se engajou em movimentos de educação popular, e foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, inspirando, sua proposta de educação de adultos, ações desenvolvidas por educadores do Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pelos Centros de Educação Popular organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e por movimentos de cultura popular apoiados por administrações municipais. Sua tese de doutorado, *Educação e atualidade brasileira*, defendida em 1959, foi publicada mais tarde, com algumas mudanças, sob o título de *A educação como prática de liberdad*e (Freire, 1969). Nessa obra, Freire apresenta de forma detalhada seu método de alfabetização, problematizando-o como uma resposta, no campo pedagógico, às condições da fase de transição da sociedade brasileira da época.

Nesse contexto, propõe a educação como um processo de emancipação humana a serviço da transformação social – *uma educação libertadora* – em contraposição a uma *educação bancária*, que serve à dominação. Segundo Freire (1979, p. 24), "a educação, como prática de liberdade, é um ato de

conhecimento, uma aproximação crítica da realidade", o que envolve um processo de conscientização. Nessa perspectiva, o homem é concebido não como objeto, mas como sujeito da ação educativa, e é fundamental a participação dos sujeitos no processo de problematização da realidade e da ação. Assim, uma educação problematizadora implica um "momento de reflexão, que parte de uma realidade concreta e onde se organiza um projeto de ação, que deverá converter-se em ação efetiva sobre a realidade" (JANNUZZI, 1979, p. 31); implica também o respeito e a consideração do conhecimento e a experiência dos sujeitos envolvidos no processo. Trata-se, na educação de adultos, de propor aos educandos o desvelamento do mundo mediante o método de problematização da realidade e de uma relação dialógica. Nesse sentido, todo o processo de educação de adultos implica o desenvolvimento crítico da leitura do mundo, o qual envolve um trabalho político de conscientização. A tomada de consciência se dá não de forma isolada, mas através das relações que os homens estabelecem entre si, mediados pelo mundo.

Referências: DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cad. CEDES*, v. 21, n.55, p. 58-77, nov. 2001; FREIRE. Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; JANNUZZI, G. S. de M. *Confronto pedagógico*: Paulo Freire e Mobral. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979; MASAGÃO, Vera Maria (Coord.) *Ação Educativa* – EJA. Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

Euclides Redin

Paulo Freire não elaborou uma teoria específica sobre infância: elaborou, sim, uma teoria revolucionária sobre educação, sobre pedagogia. Evidentemente, nessa concepção de educação estão a criança e a infância contextualizadas. Educar exige diálogo com o mundo e com os outros, quaisquer que sejam, em que nos pomos e nos contrapomos e nos libertamos de qualquer forma de opressão. Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados, a busca de autonomia, o sentir-se existencialmente solidário, a humildade, tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das pessoas. A apreensão da realidade desvelando suas contradições exige alegria, esperança e amorosidade. Exige a convicção de que essa realidade poderá ser diferente no limite de nossa força e de nosso comprometimento.

> É bem verdade que a educação não é a alavanca da trans-formação social. Mas sem ela esta transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora desta louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento da sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola. (Freire, 2009, p. 53, grifo meu)

Nos livros *Professora sim, tia não* e *Cartas à Cristina*, aparecem as posturas das instituições família e escola com referencia à infância. Fica muito clara a visão que P. Freire tem de escola e de família, que não se identificam, mas também que não se excluem. A educação infantil exige rigorosidade, exige profissionais especificamente formados, que não se confundem com as relações familiares de parentesco, mas também não incluem rupturas na alegria de viver numa e noutra.

> Não havia uma fronteira entre minha forma de estar sendo em casa e os meus exercícios na escola. Daí que esta não fosse para mim uma ameaça à minha curiosidade, mas um estímulo a ela. Se o tempo que levava brincando e buscando, livre, no meu quintal, não era igual ao que vivia na escola, não tinha nele, porém, um oposto que, só em ser pensado, me fizesse mal. Um tempo se escoava no outro e me sentia bem em ambos. Em última análise, embora guardando sua especificidade, a escola não punha entre parênteses minha alegria de viver. Alegria de viver que me vem marcando a vida inteira. Menino ainda, nos tempos mais difíceis de Jaboatão. Homem feito nos tempos de nosso exílio. Alegria de viver que tem que ver com o meu otimismo, que, sendo crítico, não é paralisante, por isso mesmo me empurrando sempre até o engajamento em formas de ação compatíveis com a minha opção política.
>
> Infelizmente, aquela coincidência acima referida, entre minha alegria de viver no quintal de minha casa e a mesma alegria nas minhas experiências de escola, não foi a tônica durante os meus anos de escolaridade. (Freire, 2003, p. 56)

Paulo Freire explicita o que se exige da educação quando trata da criança pequena. O profissional da educação da criança pequena possui uma tarefa que, sendo prazerosa, é também exigente: de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional e afetivo. É uma tarefa que requer um gosto especial

de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica.

Na introdução do livro *A paixão de conhecer o mundo* (1993), de Madalena Freire, filha de Paulo Freire, sobre Educação Infantil, está a referencia à influência do pai na "Escola da Vila": "Líamos cuidadosamente todos os livros que o 'grande pai' enviava dos Estados Unidos e de Genebra" (p. 13, aspas das autoras).

Para garantir a prática coerente no compromisso com a criança pequena se exige que o educador se assuma e lute pelos seus direitos como profissional. Educação Infantil não é campo para amadorismo.

> A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma "inocente" armadilha ideológica em que, tentando se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre eles, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de estórias, de leituras para compreender a necessidade da coerência entre discurso e prática [...]" (Freire, 2009, p. 25, grifo do autor).

E a questão dos limites na educação da criança? Deve-se distinguir limites e libertinagem, autoridade e autoritarismo, limites e liberdade.

> Sem limites, é impossível que a liberdade se torne liberdade e também é impossível para a autoridade realizar sua obrigação, que é precisamente a de estruturar limites [...] precisamos de limites, e ao vivenciar a necessidade de limites, também vivenciamos o respeito pela liberdade e a necessidade de exercer autoridade. (Freire; Horton, 2005, p. 146)

Limites, liberdade e autoridade jamais autorizam qualquer tipo de violência física, psicológica ou moral contra a criança. Quem bate ou pressiona pela força para ensinar, ensina a bater e a dominar pela força, esperteza ou artimanhas da enganação e desistências. A negação faz parte do cotidiano da vida e do desenvolvimento da criança. Ela, porém, jamais deverá ser fatalista. Deverá ser explicitada, entendida, assumida e/ou rejeitada em função da luta por superá-la.

Referências: FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 2009; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2003; FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE; HORTON. *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

EDUCAÇÃO POPULAR

Conceição Paludo

A busca por condições dignas de vida e a possibilidade de afirmação de identidades constitui uma das marcas da participação das classes populares nos movimentos sociais da modernidade. Entre as Revoluções Liberais Modernas, pode-se destacar a Revolução Francesa. Nela, houve grande envolvimento de setores populares, na luta pela liberdade, fraternidade e igualdade.

É nesse período histórico que iniciam as críticas radicais ao novo modo de produção, poder político e visão social de mundo que emergiam e que é fecundizada a luta dos movimentos reivindicatórios, de contestação, de libertação e de busca pelo poder político do século XX. No bojo desses processos, ideários e práticas de educação estiveram presentes e a discussão do para que e qual a educação do/para o povo foi, de um lado, motivo de acaloradas discussões pelos intelectuais, políticos, governantes, ativistas e lideranças sociais e, de outro, presença nos movimentos sociais concretos.

Conectado e esse contexto mais amplo, o Brasil e também a América Latina, entre os anos 1960 até meados de 1990, originaram ideias e propostas em educação que se tornaram mundialmente conhecidas. No Brasil, nesses anos, foi notável o desenvolvimento da concepção de educação popular. Entretanto, sua teoria e prática, por aqui, iniciou nos anos de 1900, com as experiências educativas dos anarquistas e, em menor escala, dos comunistas.

Para Brandão (2002), em que pesem os diferentes sentidos atribuídos à expressão educação popular na atualidade, é inegável que ela, no Brasil e na América Latina, existiu, existe e se firmou como uma das concepções de educação das classes populares.

Paulo Freire é quem consegue, engajado nas lutas no Brasil dos anos 1960, fazer a leitura da realidade brasileira e latino-americana e iniciar o processo de formulação de uma pedagogia que se nutre de diferentes abordagens filosóficas (TORRES, 1981) e de práticas educativas populares concretas que ocorriam em diferentes contextos e situações: da alfabetização de adultos, passando pelas escolas, organização operária e lutas camponesas por terra, estando presentes em processos revolucionários, como as marcantes experiências da Nicarágua e de Cuba. Nos anos 1960, no Brasil, foram os movimentos de cultura popular os grandes sementeiros de ideias e de implementação de experiências (FÁVERO, 1983).

Freire se torna, nos anos referidos, o principal idealizador e, na atualidade, um dos principais inspiradores da educação popular, enquanto uma das concepções de educação do povo.

O tema da educação das classes populares, largamente denominadas de oprimidas ou, então, de povo, perpassa e é o centro de sua obra. É na sua mais importante obra, a *Pedagogia do oprimido* (2003), na qual amplia seu referencial teórico, dialogando com autores que comungam do ideário marxista: Lênin, Marcuse, Fromm, Kosic, Lukács, etc., que o autor discute, com profundidade, a relação entre opressores e oprimidos, evidenciando a dimensão política da educação e contrapondo concepções educativas.

Para Freire (2003), nessa relação, os oprimidos são submetidos à "invasão cultural", ao "silenciamento" da sua palavra e a constantemente "desumanização", o que os impede de concretizar a sua "vocação ontológica" na direção de "ser mais" e de sua "humanização". Assim, na situação de opressão, a consciência do oprimido, na relação com o mundo, expressa "imersão", "fatalismo" e "autodesvalia".

A *Pedagogia do oprimido*, que não pode ser teorizada e praticada pelos opressores (p. 133), é um instrumento para a descoberta e de transformação, pelos oprimidos, de sua situação de opressão: "da

situação limite", ao "percebido destacado" e, deste, ao "ato limite" e ao "inédito viável". É, portanto, Educação Libertadora, problematizadora, que se contrapõe à Educação Bancária, domesticadora. Ela se concretiza como *Ação cultural para a liberdade*. É ação realizada "com os oprimidos e não para eles", seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação da justiça.

Em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2006), Freire retoma as críticas a ele feitas, mantém e explicita as teses centrais da *Pedagogia do oprimido*.

Em *À sombra desta mangueira* (1995), posiciona-se diante da perspectiva pós-moderna, dialoga sobre a sua experiência de gestão da Secretaria Municipal de São Paulo e de sua "insistência para que a escola pública se tornasse popular e democrática, isto é, menos autoritária e elitista" (p. 47).

Em síntese, para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995).

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002; FÁVERO, Osmar (Org.). *Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Silvia Maria Manfredi

A expressão "educação/formação profissional" refere-se a processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas para o desempenho de ocupações, profissões e ofícios, em diferentes campos e níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços (materiais e culturais) em uma sociedade historicamente situada. Em sua acepção mais ampla consiste em processos/percursos de ensino-aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolver habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de um ofício, profissão ou ocupação. O aprendizado profissional pode ser adquirido informalmente, por meio da experiência de trabalho, ou formalmente, mediante intervenções educacionais sistemáticas. No caso da educação profissional adquirida através de escolarização, há que destacar as instituições responsáveis por esses processos; os sujeitos envolvidos (trabalhadores jovens e adultos, como educandos, e os professores e instrutores, como educadores) e os conteúdos veiculados, quer seja em seu aspecto técnico-científico, quer seja em sua dimensão simbólica – político-ideológico.

Na Historia é possível identificar a construção de concepções diversas de educação ou formação profissional que se pautam em óticas diferentes, segundo a forma como se interpretam as relações entre educação, trabalho e sociedade. Cada uma dessas concepções expressa sua diversidade em função dos parâmetros socioculturais e políticos que adotam. Entre as diversas concepções, há desde aquelas que a consideram uma forma de educação para os pobres, numa perspectiva assistencialista e paternalista; aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, postulando uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do mercado; e uma terceira vertente que postula que esta modalidade de educação constitui uma dimensão do processo de formação dos indivíduos como sujeitos coletivos e históricos.

Nos últimos anos a questão da educação profissional tendeu a se polarizar. Na perspectiva neoliberal, desenvolveu-se toda uma terminologia derivada da chamada "pedagogia das competências", em que a educação profissional (sua concepção e estruturação curricular e conteúdos) passa a ser regida por uma orientação estritamente pragmática e técnico-operacional, com base na trilogia do saber ser, saber fazer e saber pensar. Como contraponto, outras vertentes conceituais defendem orientações mais globalizantes, entendendo a educação como um processo multifacetado, permanente que propicia aos trabalhadores se desenvolver como sujeitos e cidadãos. Essas vertentes, sob diversas designações – *educação/formação politécnica, educação e formação omnilateral* –, tendem a privilegiar, além das bases técnico-científicas que servem de base a uma *profissão/ofício ou ocupação,* o desenvolvimento de temas e questões relacionadas com: o *trabalho/trabalhador* (em sua dimensão subjetiva e objetiva), sua história, cultura e como sujeito construtor de cidadania.

Qual entre essas concepções de educação profissional é mais afinada com uma conceptualização Freiriana? Paulo Freire, em seus escritos sobre educação de jovens e adultos, não desenvolveu explicitamente teses sobre as questões da educação *para* e *no* trabalho. Contudo, algumas premissas podem ser lidas nas entrelinhas de seus vários escritos, quando se refere à educação, à cultura popular, à cultura dos trabalhadores e dos oprimidos em geral. Assim sendo, fica difícil mencionar referências específicas e pontuais de sua obra sobre o tema. Em um dos seus últimos trabalho, *Pedagogia da indignação,* quando se refere ao papel da educação frente ao avanço da tecnologia moderna, ressalta:

> [...] a formação técnico-científica de que precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo a educação de adultos como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica [...] A compreensão crítica da tecnologia é a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a um crivo político e ético [...] Uma ética, a serviço das gentes de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado [...] (Freire, 2000, p. 101-102).

Com base nessa formulação e com tudo o que Freire escreve sobre a educação crítica, problematizante e progressista, é possível afirmar que, para ele, a educação profissional deve ser entendida como um processo de formação humana, que vincule formação técnica – criticamente os processos de trabalho – aos conhecimentos técnicos, científicos, em sua historicidade e com a sua função social e política. Nesse sentido, é possível afirmar que suas ideias se aproximem mais da concepção que faz da formação para o trabalho uma dimensão dentro de um processo mais amplo e complexo de formação humana. Em síntese uma educação voltada para construção de sujeitos humanos, críticos, social e politicamente ativos.

> Para que a educação de massa se inscreva numa perspectiva libertadora, ela necessariamente deve ser capaz de compreender os mecanismos de desenvolvimento econômico que determinam as profundas tendências da evolução da sociedade. Esta compreensão é na realidade uma das condições indispensáveis para que as massas, por intermédio dos organismos e das estruturas de que elas se dotem, possam traçar perspectivas de ação capazes de modificar os condicionamentos sociais que se exercem em todos os níveis das atividades material e espiritual dos homens. (Freire, 1979).

Referências: CATTANI, A.D. (Org.). Formação Profissional. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997; FREIRE, Paulo; CEDAL/CEDETIM. *Multinacionais e trabalhadores no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; MACHADO, Lucília R. S. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, F. (Org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1998. p. 13-40; MANFREDI, Sílvia M. Trabalho, qualificação e competência profissional. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n. 64, p. 13-49, set. 1998; MANFREDI, Silvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

EDUCADOR/EDUCANDO

Mari Margarete dos Santos Forster

A (re)educação do educador constitui um dos eixos fundantes do discurso político-pedagógico freiriano. Sua preocupação central é com a formação profissional e com o compromisso sociopolítico desse educador, ser inacabado. Freire entende que essa (re)educação é processual, lenta e construída na cotidianidade docente que, por sua vez, está inserida em um contexto sociocultural particular, que é condicionador, mas não determinante dela. Na obra *Medo e ousadia* (1987b): o cotidiano do professor, Freire, em diálogo com Ira Shor, educador norte-americano, aponta-nos algumas reflexões sobre suas diferentes e ricas aprendizagens na transição de um modelo de "professor transmissor", que era, para outro de "professor libertador", que descobriu ser na medida em que ia ensinando, dialogando com os estudantes: "Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha intuição" (1987b, p. 39-40). Ele achava que deveria começar falando com os educandos, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas provocá-los criticamente a respeito do que ele próprio dizia. Freire admite que cometeu erros, que era um professor tradicional, mas "era capaz de ir além" (1987b, p. 40). Discute, nessa direção, a educação e o educador bancários e os contrapõe à educação e ao educador problematizadores, libertadores. Portanto, ao longo de suas obras, vai apontando caminhos para essas rupturas de paradigmas, trabalhando concepções de educador e educando sempre integradas, pois não as concebe separadas: "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (1987a, p. 68). Ambos, *educadores-educandos/educandos-educadores*, vão se tornando sujeitos no processo vivido, crescendo juntos. Freire introduz aqui a discussão de que os "argumentos de autoridade" já não valem nessa relação. Instiga-nos, em várias de suas obras, inicialmente na *Pedagogia do oprimido*, dizendo que "para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas" (1987a, p. 68). Acerca disso ainda diz que a docência não existe sem a discência, as duas se implicam e explicam, e que os sujeitos nelas envolvidos, apesar das diferenças que os distinguem, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Na obra *Pedagogia do oprimido* (1987a), mostra-nos que a educação e o educador verdadeiramente comprometidos com a libertação não podem fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não podem basear-se numa "*consciência espacializada*", mecanicista, compartimentada, mas sim na consciência como consciência intencionada ao mundo e nos homens como "*corpos conscientes*", problematizadores das suas relações com o mundo.

Pode-se dizer que, ao tratar da *pedagogia da consciência*, Freire pretende elucidar do educando sua criticidade, sua criatividade e sua ação diante do que está dado: é preciso que o oprimido tenha consciência de sua opressão (*pedagogia do oprimido*). Já ao tratar da *pedagogia da pergunta*, ele reflete a relação professor-aluno enquanto concepção bancária x concepção libertadora, em que o primeiro (como num banco) deposita conhecimentos, por meio da transmissão apenas, no segundo, e este o armazena e devolve na prova final. Nessa visão o "educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir 'depositar' nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos" (1987a, p. 66). Portanto, nessa concepção, educador e educandos se arquivam, se anulam, na medida em que, nessa distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (1987a, p. 58). Em sua obra *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), Freire enfatiza essa ideia, mostrando o quanto o educador bancário, "*burocrata da*

mente", caminha com a posse do objeto de conhecimento, confundindo-se com ele. O saber corresponde à doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. O educador, que dessa forma aliena a ignorância, apresenta posições fixas, invariáveis, disciplina, opta e prescreve sua opção, estimula a ingenuidade, e não a criticidade, restringindo o interesse dos estudantes aos dos opressores. Os educandos, por sua vez, reconhecem em sua ignorância a razão da existência dos educadores e não se descobrem como educadores do educador; não sabem, são os pensados, seguem a prescrição, têm a ilusão de que atuam (na atuação do educador), se acomodam aos conteúdos e adaptam-se às determinações do educador. Mesmo que não possamos pensar essa visão de forma linear e estática, porque a educação/educador bancários podem, contraditoriamente, vir a fomentar a luta libertadora, esta só é possível por meio de ações autênticas, respeitosas da humanização do educando, da "problematização" da realidade, da significação, do sentido dado ao ato cognoscente. Indica, a propósito, que "o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes" (1987a, p. 78); ao defender o educador problematizador, mostra-nos que ele constrói, "constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos que, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também" (1987a, p. 69).

Na obra *Pedagogia da esperança* (1992), Freire ressalta o quanto o educando precisa se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer na relação com o outro sujeito (educador) igualmente capaz de conhecer. Freire quer dizer com isso que "o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos" (p. 47).

Acrescenta, em *Pedagogia da autonomia* (1996), a importância do educador "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (p. 52). Freire nos mostra, em *Pedagogia e conflito* (1985), o quanto o educador problematizador faz do objeto de conhecimento uma mediação da relação educador-educando e, da apreensão/conquista dele, um "caminho de libertação", de conscientização, da humanização.

Ao discutir o educador como problematizador, Freire também introduz a dimensão da diretividade e da não neutralidade. Para ele, é "fato inconteste que a natureza do processo educativo é sempre diretiva" (1985, p. 76) e que o educador tem papel distinto do educando, embora sempre aberto à sua educação. Mostra-nos, em *Medo e ousadia* (1987b, p. 187), que precisamos aceitar a natureza diretiva da educação, o que nunca lhe permite ser neutra. "Temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer meus alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais". Descarta, dessa forma, a manipulação, o que implicaria uma atitude autoritária e antidialógica, e mostra-nos o quanto o ato educativo e o educador/educando são políticos e resultam de um verdadeiro exercício de ética democrática.

Freire, ao destacar o fato que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo simples fato de ser político", dedica parte de seus escritos à compreensão do educador popular e do educador como intelectual orgânico – um educador "suicida de classe", "revolucionário", "dos oprimidos", "das classes trabalhadoras", "problematizador, e não bancário". Educador "dirigente e organizador", no sentido gramsciano, de quem se aproxima muito, utilizando várias de suas categorias de análise. Busca, no caminho desse autor, três direções para entender quem educa o educador, pois acredita, como Marx (1984, p. 108), que "os homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada". Na primeira, defende que o educador, como todos os homens, é educado *na* e *pela* transformação da sociedade e de si próprio; na segunda, como "intelectual-ficando-

novo em suicídio de classe," é educado pelas classes populares, e, na terceira, o educador é formado na escola, apesar dos limites e condicionantes do "aparelho escolar" como reprodutor dos interesses da continuidade da dominação.

Freire acredita e luta pela construção de uma "contra-hegemonia", uma educação "de resistência", uma educação "para a autonomia e para a capacidade de dirigir" no interior das instituições escolares, pois pensa que isso se constitui, em si, um processo pedagógico concreto de formação do educador. Nessa perspectiva, pode-se dizer que o papel do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola e que sua formação, além da competência técnica, compreende um aprendizado político, inerente a todas as escolhas e decisões. Para Freire, portanto, conhecer e transformar não constituem dualidades da ação educativa, mas aspectos distintos de uma mesma unidade, mediante a práxis histórica do ser humano que, por sua vez, indica um tempo de possibilidades, e não de determinismos.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia*: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.; MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez/Moraes, 1984.

EMANCIPAÇÃO

Carlos Eduardo Moreira

A emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. As diferentes formas de opressão e de dominação existentes em um mundo apartado por políticas neoliberais e excludentes não retiram o *direito e o dever de homens e mulheres mudarem o mundo*, através da rigorosidade da análise da sociedade, com vivências de necessidades materiais e subjetivas que contemplem a festa, a celebração e a alegria de viver (FREIRE, 2000).

O processo emancipatório freiriano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos, contrariamente ao pessimismo e fatalismo autoritário defendidos pela Pós-Modernidade, como aponta o professor Jaime José Zitkoski (2006), e ao mecanicismo etapista do marxismo ortodoxo, que afirma o processo de transformação social como sendo "certo" e "inevitável".

No livro *Pedagogia do oprimido* (1991), Paulo Freire defende uma pedagogia para homens e mulheres se emanciparem, mediante uma luta pela libertação, que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem "a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" (p. 30). Essa libertação de todos é, para Freire, um verdadeiro "parto", do qual nascem homens e mulheres "novos", em relações de liberdade, igualdade e emancipação.

Nesse processo histórico, a educação popular contribui enquanto um instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação, diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas. Dessa forma, o educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói a sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura e o seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade (FREIRE, 1997a).

A educação, sozinha, não tem condições de construir uma sociedade emancipada. A exclusão social, a globalização econômica e as políticas neoliberais excludentes consolidam, em nível nacional e mundial, um capitalismo que "amplia a sua capacidade de produção de mercadorias, acúmulo de capital e geração de riquezas" (ZITKOSKI, 2007). Nesse sentido, o trabalho de formação da educação popular também deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, estimulando e possibilitando a intervenção no mundo, a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessado de desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades.

Segundo Freire (2000), a luta pela transformação social, para aquele que se posiciona como progressista, pode acontecer em diferentes lugares e momentos: "Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola [...] ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra" (p. 55).

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.

Mesmo com todas as lutas e as várias “marchas”, que aconteceram nas últimas décadas, contrárias às diferentes formas de opressão e dominação social, Paulo Freire defende que o projeto de uma sociedade emancipada só será efetivado realmente na sociedade socialista, apesar das dificuldades de concretizá-la no final dos anos 1990, mas não deixa de ser, no seu entender, “visível” e “tão palpável”. Segundo ele, o esfacelamento do *mundo socialista autoritário* deixou muitas “mentes, antes bem comportadas, estupefatas, atônitas, desconcertadas” (FREIRE, 1997a, p. 96) pelas distorções autoritárias, desgostos totalitários e cegueira sectária. Porém, ainda há uma possibilidade extraordinária de continuar sonhando e lutando pelo sonho socialista.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários a prática educativa. 6. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança* – um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação* – cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1991; ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e pós-modernidade: um olhar em tempos de incerteza. *Cadernos IHU*, São Leopoldo: UNISINOS, ano 5, n. 21, 2007; ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

EMPODERAMENTO

Pedrinho Guareschi

Conceito central ao referencial teórico e prático de Freire, presente pela primeira vez no livro *Medo e ousadia*, escrito em parceria com Ira Shor (1986). Os autores já de início alertam para os equívocos a que o termo pode conduzir. Previnem que deve ser tomado não no sentido de dar poder a alguém, em que o sujeito "recebe" de outro algum recurso (com merecimento dele ou sem), dentro de uma perspectiva individualista, mas no sentido de ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas.

Dentro do amplo referencial freiriano, é importante realçar que o empoderamento não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político, pois o ser humano, para Freire, é intrinsecamente social e político, é *pessoa=relação.* A própria consciência é sempre social, já a partir da própria etimologia: *scire* - saber e *cum* - com (GUARESCHI, 2006). Em muitos de seus escritos, Freire afirma que não acredita numa autolibertação, mas que a libertação é sempre social e coletiva:

> Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade. (1986, p. 135)

Além disso, num olhar mais crítico e detalhado, pode-se dizer que empoderamento está intimamente ligado à conscientização, tanto assim que em alguns países, como no Canadá, conscientização foi inicialmente traduzida por *empowerment*.

Mas o conceito se estende além: numa análise mais minuciosa pode-se afirmar que empoderamento é o eixo que une consciência e liberdade. Central à visão de Freire está o entendimento de que à medida que as pessoas tomam consciência (conscientização), vão também se libertando (libertação) (FREIRE, 1069). É impossível ser livre, se não se tem consciência. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência.

É exatamente aqui que se coloca o momento do empoderamento: a tomada de consciência confere determinado poder às pessoas (e grupos), gerado a partir dos próprios sujeitos-agentes, por um lado. Ele não é outorgado, pelo contrário, é resultado de uma *práxis* de reflexão e de inserção crítica das pessoas, provocadas pelos problemas ou pelas perguntas problematizadoras, que os colocam em ação. A essência do processo pedagógico de Freire consiste em "fazer a pergunta". Mas não qualquer pergunta: a pergunta que liberta, isto é, que o empodera e, consequentemente, o faz sempre mais livre.

Empoderamento é assim para Freire um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, poblematizamos a realidade, vamos nos "conscientizando", descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá "poder" para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação.

Referências: GUARESCHI, P. *Psicologia social crítica* – como prática de libertação. Porto Alegre: Edipucrs, 2006; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia* – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ENGAJAMENTO

Balduino Andreola

Foi-me pedido que escrevesse o verbete "Compromisso" para a nova edição do *Dicionário Paulo Freire*. Eu preferi escrever sobre "Engajamento". O vocábulo me parece muito mais denso em significação e traduzir muito melhor o pensamento e a ação de Freire. Pêgo de surpresa, não sabia se ele usava muito o vocábulo "engajamento". Procurei no livro *Conceitos de educação em Paulo Freire* (VASCONCELOS; BRITO, 2006). As autoras trazem os dois vocábulos "Engajamento" (p. 97) e "Compromisso" (p. 56). Na década de 1960, no contexto cultural e político em que Freire construiu grande parte de sua obra, todos os cristãos de esquerda falavam de engajamento. Foi a época em que Mounier passou a exercer, naqueles grupos, uma influência muito maior do que a de Maritain. Este não conseguiu ultrapassar as fronteiras de uma concepção de "cristandade", enquanto Mounier avançou numa visão de "laicidade", como compromisso de inserção e de "engajamento" dos cristãos nas diferentes estruturas do mundo leigo ou profano, em particular na política. O que não significaria filiar-se a um partido com o rótudo "cristão". Mounier considerava os partidos democrata-cristãos uma "chaga da Europa". "Engajamento" é um conceito central no Personalismo de Mounier. Não foi ele, porém, quem o criou. Tenho comigo o livro *Problèmes du Personnnalisme*, de Paul-Louis Landsberg, com prefácio de Jean Lacroix. Landsberg foi, segundo Lacroix, "aluno" e "discípulo" de Max Scheler. Teve que se refugiar na França e exerceu grande influência no grupo da revista *Esprit*, em particular, em Mounier. No livro citado, ele dedica 20 páginas ao capítulo "Réflexions sur l'engagement personnel". No livro *Qu'est-ce que le personnalisme* (*Oeuvres*, III, 1947, p. 19), referindo-se às "filosofias do engajamento", Mounier cita Scheler, Jaspers, Landsberg, Kierkegaard, Gabriel Marcel e o "jovem personalismo francês". No início do capítulo sobre o "engajamento", no livro *O Personalismo* (*Oeuvres*, III, 1949, p. 498), ele começa falando da "ação" como essencial à "existência" e se refere a Blondel como quem deu a maior contribuição a uma "teoria da ação". Bastaria lembrar sua obra clássica, em dois grossos volumes sobre a "ação" (BLONDEL, 1963). No livro *Conceitos de educação em Paulo Freire*, no verbete "Compromisso", as autoras trazem uma citação de Freire, do livro *Educação e mudança* (1983, p. 19), de fundamental importância para entendermos o que significa "engajamento" para Freire:

> O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro.

Freire usa, pois, os dois termos, deixando entender que "engajamento" é mais denso e abrangente em significação. Na tradução do livro *O Personalismo* feita em Portugal, o "*engajament*" do original francês, foi traduzido como "compromisso". Em Italiano, como "compromesso". No Brasil, manteve-se "engajamento". É publicada hoje, uma revista, das Equipes Docentes do Brasil, intitulada *Engajamento*. Em Mounier, engajamento se relaciona com a "práxis", e ele aproxima o "realismo personalista" ao "método marxista" (*Oeuvres*, III, p. 193), vendo entre os dois muita afinidade quanto ao "esforço por dissociar os problemas históricos do *a priori*, e por juntar o conhecimento à ação". Em Freire, "conscientização", "compromisso histórico" (a expressão é de Fiori) e "práxis" são indissociáveis. Compromisso, ação, existência, história, engajamento, conscientização, transformação... Trata-se de conceitos densíssimos, que perpassam toda a obra de Freire, numa síntese dialética e fecunda, entre

pensamento e ação, teoria e prática, inteligência e afetividade, razão e coração. Cabe acrescentar que engajamento, para Freire, como para Mounier, representa sempre, sobretudo, compromisso ético e político. Só assim uma vida e uma obra assumem a dimensão de testemunho profético, de denúncia e de anúncio, o que significa, além disso, abertura na perspectiva da utopia, no horizonte da esperança, dimensões sem as quais a ação careceria inteiramente de sentido.

Referências: ANDREOLA, Balduino Antonio. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire. Une Pedagogie de La Personne et de la Communaute*. Thèse de Doctorat. Louvain-La-Neuve (Belgique), Université Catholique de Louvain. 1985; BLONDEL, Maurice. *L'action Humaine et les Conditions de son Aboutissement*. Tome Second. Paris: Presses Universitaires de France, 1963; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; LANDSBERG, Paul-Louis. *Problèmes du Personnalisme*. Paris: Seuil, 1952; VASCONCELOS, Maria L.M.C.; BRITO, Regina H.P. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. São Paulo: Vozes, 2006; MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres*. Tome III. 1944-1950. Paris: Seuil, 1962.

ENSINAR E APRENDER

Ana Lúcia Souza de Freitas

"Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 25). A afirmação sintetiza a compreensão de Paulo Freire acerca da complexidade das relações entre o ensinar e o aprender. Essa reflexão se inscreve no âmbito da argumentação em torno dos *saberes necessários à prática educativa*, subtítulo da *Pedagogia da autonomia*. Na referida obra, o autor aborda o conhecimento profissional docente a partir de três eixos temáticos: não há docência sem discência (cap.1); ensinar não é transferir conhecimento (cap. 2); ensinar é uma especificidade humana (cap. 3). Cada capítulo, com nove subtítulos, analisa exigências à prática docente. Entre elas, a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento, a curiosidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo. É, pois, de modo contundente que o autor se posiciona sobre a necessidade de saberes específicos, em defesa da profissionalização docente.

Esse é o tema da obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993a), em que Paulo Freire problematiza a função social da docência, ao afirmar que "professora não é tia" (p. 13). Justifica-se, esclarecendo que, ao recusar a identificação da figura da professora com a da tia, não pretende menosprezar a figura da tia, mas chamar a atenção para o fato de que tal identificação distorce a responsabilidade profissional da professora.

Retomando a afirmação inicial, importa compreender a impossibilidade de transferência do conhecimento, considerando dois equívocos fundamentais. O primeiro diz respeito à pretensão de que o conhecimento possa ser "passado" de um sujeito para o outro, como se o processo de conhecer não exigisse do aprendiz nada mais do que receber um conhecimento que lhe é "doado". O segundo refere-se à oposição sugerida entre o aprendiz como um sujeito que nada sabe e o educador como alguém que tudo sabe. Tais entendimentos revelam as concepções subjacentes à abordagem tradicional do ensino, a que Paulo Freire denominou de "educação bancária" (ver verbete). Como contraponto, propõe uma concepção libertadora da educação, considerando que ensinar e aprender fazem parte de um processo maior: o de conhecer, no qual educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, são sujeitos mutuamente implicados.

A despeito de eventuais distorções de seu pensamento, Paulo Freire afirma claramente que "O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que *ensinar* não é *transmitir* conhecimento" (1993a, p. 118). Para aprofundamento da concepção freiriana no âmbito das diferentes abordagens do ensino, é relevante consultar *Ensino: as abordagens do processo* (MIZUKAMI, 1986). Sobre a explicitação do autor a respeito de sua concepção interacionista dos processos de ensinar e aprender, merece destaque a obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, em que Paulo Freire faz referência a Vygotsky em vários momentos.

Na perspectiva freiriana, não é possível o ato de ensinar sem aprender, pois "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25). Para tanto, ensinar e aprender não podem se realizar sem o exercício do diálogo, pois é "impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianeidade" (1993a, p. 105). Importa enfatizar que, para o autor, o diálogo precisa ser compreendido como "o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade" (1987, p. 72), já que uma das grandes distorções a respeito de seu pensamento é considerar que uma educação libertadora minimize o valor dos conteúdos.

Vale reiterar, “é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e ninguém tudo ignora” (1982, p. 27). As relações dialógicas, fundadas na consciência do inacabamento, fornecem as bases para a reciprocidade do ensinar e do aprender, compreendidos como dimensões do processo de conhecer. Tal reciprocidade também não se realiza sem o exercício da curiosidade epistemológica (ver verbete), tema recorrente na obra de Paulo Freire. Um importante reconhecimento dessa contribuição do autor é feito por Hugo Assmann, na obra *Curiosidade e prazer de aprender*, em que dedica um subtítulo sobre “A curiosidade – uma insistência explícita de Paulo Freire” (2001, p. 188).

A promoção da *curiosidade ingênua* à *curiosidade epistemológica* é uma ênfase da reflexão de Freire acerca da função do educador. Segundo ele, a disposição para aprender, fertilizada no exercício da curiosidade epistemológica, é fundamental ao ato de ensinar, assim como ao de aprender. Referindo-se a si mesmo, afirma que: “é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também”. E convida: “Aprendamos ensinando-nos” (FREIRE, 1991a, p. 26)). Nesse sentido, ensinar e aprender estão intimamente ligados à pesquisa. Trata-se de compreender a historicidade do conhecimento e, portanto, que “Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente” (1996, p. 31). A respeito dessa relação entre ensino e pesquisa, Paulo Freire posiciona-se, enfaticamente, na *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 32):

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

Para além da dimensão epistemológica, também merece destaque a ênfase atribuída por Freire à dimensão estética das relações que se estabelecem entre o ensinar e o aprender (FREITAS, 2001). De modo especial, nas obras da década de 1990, o autor enfatiza sua compreensão de que “aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas” (1993a, p. 10). Em defesa da alegria nas relações de ensinar e aprender, Paulo Freire escreve o “Prefácio à edição brasileira” da obra *Alunos felizes*, de Georges Snyders, argumentando que “a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo” (1993b, p. 9-10).

Cognição e emoção implicam-se mutuamente no processo em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. De igual modo, a leitura da palavra amplia a leitura de mundo, sobretudo porque, para Freire, não é possível dissociar os processos de ensinar e de aprender de sua dimensão política. Curioso é seu depoimento acerca da própria aprendizagem a este respeito: “Num certo momento da minha trajetória, da minha experiência, eu não pensei em política, num outro momento eu pensei em política e educação; e só num terceiro momento [...] é que eu digo que a educação tem natureza política” (FREIRE, 1991b, p. 282). Sobre as aprendizagens da experiência docente de Paulo Freire, merece ser consultada a obra de Ana Maria Freire, *Paulo Freire: uma história de vida* para elucidar, entre muitas outras, a compreensão acerca de sua “tática pedagógica de dar aulas” e de como “a docência fazia parte de seu ser no mundo” (2006, p. 277).

Por fim, importa ainda considerar o que aprendemos com a leitura de Paulo Freire. Em especial, que aprender a partir da experiência cotidiana é uma das aprendizagens mobilizadas pela peculiaridade da escrita do autor que, ao narrar histórias de vida, toma a própria experiência como objeto de estudo e

ponto de partida para a teorização. Como afirmou Ernani Maria Fiori, no prefácio da *Pedagogia do oprimido*, "Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias; pensa a existência" (1987, p. 9). Dando visibilidade à experiência cotidiana como um espaço de produção de conhecimento, a escrita de Paulo Freire instiga a autoria de seus leitores e leitoras que, ao aprenderem a escrever a sua vida, percebem-se igualmente fazedores de história. A obra de Paulo Freire é um testemunho de que ensinar e aprender, enquanto especificidades humanas, se constituem mediante "o processo em que a vida como biologia passa a ser vida como biografia" (p.10). Em Freire, ensinar e aprender é, pois, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.

Referências: ASMANN, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2001; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: Uma história de vida*. Idaiatuba, São Paulo: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991a.; FREIRE, Paulo. Depoimento de um grande amigo (posfácio). In: FIORI, Ernani Maria. *Textos Escolhidos - Volume 2 - Educação e Política*. Porto Alegre: L&PM, 1991b, p. 273-287; FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Agua, 1993a.; FREIRE, Paulo. Prefácio à Edição Brasileira. In: SNYDERS, Georges. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b. p. 9-10; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

EPISTEMOLOGIA

Fernando Becker

Definimos como epistemologia a concepção de conhecimento que Paulo Freire deixa transparecer em seus textos, sem explicitação sistemática e sem a preocupação de fazer uma ciência do conhecimento. Trata-se de uma epistemologia crítica, de base interacionista ou construtivista, segundo a qual o conhecimento resulta de construções do sujeito em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura. "[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 1977, p. 36). Freire compreende o sujeito como um organismo vivo, personificado num indivíduo, centro de ações e decisões, cujo estatuto é irredutível à totalidade social, embora seus limites temporais e espaciais sejam delineados pelo entorno cultural e social. "Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer" (p. 27).

"A humanidade é obra dela mesma" (Giambatista Vico). Esse sentido impregna toda a obra de Freire. O indivíduo não é apenas o autor de sua própria construção, mas, na medida em que ele só poderá fazer-se na convivência com os outros, torna-se responsável também pela construção dos outros – condição de suas próprias transformações. Ele sabe que o processo de constituição do sujeito centraliza-se na sua atividade; é ela que traz, para o âmbito da subjetividade, a alteridade. Ele sabe, também, que a condição de sua própria existência, mais ainda, de seu ser ou de seu tornar-se, passa necessariamente pelo outro. A incompletude, a falta, as lacunas vividas pelo eu são supridas pelo outro, não diretamente, mas pelas atividades próprias do eu. Do mesmo modo que o outro, visto como um eu, encontra no eu, visto como outro, sua completude. Temos, aqui, uma clara noção de interação; de uma epistemologia interacionista. O conhecimento como capacidade, não apenas como conteúdo, é construído pelo sujeito que se constitui como tal nessa construção. Uma epistemologia construtivista.

Vejamos alguns desdobramentos dessa epistemologia.

Para tornar-se sujeito, o indivíduo precisa construir a realidade, o mundo objetivo, e situar-se nesse mundo; nada lhe é dado gratuitamente. A construção do mundo é, acima de tudo, um processo de conhecimento. No topo desse processo cognitivo encontra-se a consciência. Não como iluminação interna, como *insight*, mas como apropriação, primeiro, do fazer próprio, depois, do fazer dos outros; apropriação que é, por si mesma, transformação e, como tal, conscientização. "A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo" (FREIRE, 1979, p. 40). O ato de conhecer, incluindo a atividade da consciência, é em si mesmo transformador; ou não é verdadeiro conhecimento.

O processo de conhecimento é fundamentalmente um processo de relação parte-todo. O conhecimento realiza-se pela construção de totalidades progressivamente complexas. Pode-se rastrear o processo de conhecimento de um indivíduo rastreando as totalidades que ele vai construindo. Na medida em que são frágeis tais totalidades, a vida cognitiva do sujeito pode ser invadida e transformada em algo diferente do que ele é; em algo outro, *alium*, em algo alienado, roubado de si. "A percepção parcial da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (FREIRE, 1977, p. 34). A capacidade de compreender a realidade como totalidade, cada vez mais consistente, é obra do homem "[...] que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade" e se constituir como ser da práxis, não apenas da prática; "[...] um ser de relações num mundo de relações" (p. 39).

O processo de conhecimento, visto a partir de suas raízes mais profundas, dá-se na relação entre

sujeitos, entre indivíduos, entre organismos – entre "corpos conscientes". A dimensão dialógica é, pois, postulado dessa construção. Essa relação gera uma dimensão ética. O direito à palavra emerge das profundezas da relação cognitiva. "Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra" (1982, p. 30). A dimensão pedagógica desdobra essa relação epistemológica e, como tal, deve expressar-se como relação de mão dupla, radicalmente interativa, embora assimétrica: quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina. O ato de ensinar não pode roubar do aluno o lugar de sujeito de sua própria construção; ao contrário, deve ajudá-lo a construir a consciência dessa autoria. "Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva" (1997, p. 140).

Para que a pedagogia de Freire realize sua epistemologia, ela deve prolongar o processo interativo, dialógico, e não opor-se a ele. "É ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento" (1997, p. 142). Diríamos, hoje, que a pedagogia deve dar continuidade ao processo de construção do sujeito epistêmico, de suas capacidades, e não se perder em conteudismos sem horizonte. Além disso, a pedagogia freiriana – do oprimido, da esperança ou da autonomia – é ativa por coerência com sua epistemologia; atividade de sujeito autônomo que pratica a liberdade e por isso é capaz de reinventar sua própria existência. "Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo [...]" (1977, p. 27-28).

A capacidade cognitiva humana assim concebida gera a pergunta, a curiosidade, a ação exitosa (prática), a ação refletida (práxis), o diálogo, a liberdade, a autonomia, a transcendência, a utopia, a aprendizagem transformadora, a totalidade. Ela cria horizontes em que é possível inventar e criar o novo; em que não se é condenado a repetir o antigo; em que se faz história. "Daí que insisto tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade" (1997, p. 59). A pedagogia que faz repercutir essa epistemologia é a da busca, da indagação, da conscientização, da fala, da pergunta, da escuta, do diálogo, da transformação, da reflexão da prática, do pensamento autônomo, da ousadia do novo. Encontra-se no extremo oposto do autoritarismo. "A impressão que tenho é a de que [...] o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar" (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 47). O exercício da pergunta, pelo professor e, sobretudo, pelos alunos, sinaliza um exercício cognitivo, de liberdade, coerente com a pedagogia e a epistemologia de Freire: "Creio, por outro lado, que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo" (FREIRE; FAUNDES, 1985, p. 47).

A epistemologia de Freire é muito mais rica do que este texto é capaz de revelar; mas, o que aqui é dito já é suficiente para transformar profundamente as relações educativas, na escola ou em outras instâncias sociais. A superação da consciência ingênua na direção da consciência crítica, capaz de transformar as relações sociais, mais do que um objetivo pedagógico, constitui a marca epistemológica de quem não hesita em afirmar: "[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (FREIRE, 1979, p. 25). O objetivo da obra de Freire é pedagógico. Mas sua sustentação, radicalmente crítica, é epistemológica.

Referências: BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem: da ação à operação em Piaget e Freire*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009 (no prelo); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*; *saberes necessários à prática educativa*. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Conscientização;*

teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

ESCOLA

Moacir Gadotti

Paulo Freire era um educador que sempre falava bem da escola, mesmo quando criticava a escola conservadora e burocrática. Ele a concebia como um espaço de relações sociais e humanas. Uma das contribuições originais de Paulo Freire refere-se à importância da informalidade na aprendizagem: "Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação" (FREIRE, p. 50).

Paulo Freire insistia que não é só na escola que a gente aprende. Como instituição social, ela tem tanto contribuído para a manutenção quanto para a transformação social. A escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e para mudar-se depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, com a sociedade, com a população.

Paulo Freire nos fala em sua *Pedagogia da autonomia* da "boniteza de ser gente" (1997, p. 67), da boniteza de ser professor: "Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Ele chama a atenção para a essencialidade do componente estético na formação do educador. Uma estética que não é separada da ética. Ele fala da importância da "boniteza" das escolas, da importância formadora dos espaços: "É incrível que não imaginemos a significação do discurso 'pronunciado' na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (FREIRE, p. 50).

Paulo Freire foi um defensor da escola pública que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Ele entendia a escola pública como "escola pública popular" (grande mote de sua gestão na Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo) como "escola cidadã". Paulo Freire defendia uma escola pública como espaço de resgate científico da cultura popular, uma escola como espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica.

Dia 19 de março de 1997, *nos Arquivos Paulo Freire*, em São Paulo, numa entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, ele falou de sua concepção da "escola cidadã":

> A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Paulo Freire associava cidadania e autonomia.

Desde seus primeiros escritos, Paulo Freire considerou a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula. Criou o “Círculo de Cultura”, como expressão dessa nova pedagogia que não se reduzia à noção simplista de “aula”. Na sociedade do conhecimento de hoje isso é muito atual já que agora o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Os novos espaços da formação (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet...) alargaram a noção de escola e de sala de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica, e a escola estendeu-se para a cidade e para o planeta.

Em 1974, em Genebra, Paulo Freire teve um célebre encontro com o filósofo austríaco Ivan Illich que estava publicando, naquele ano, seu livro *Sociedade sem escolas* (Editora Vozes). No debate que tiveram ambos criticaram a escola tradicional. Entre a burocratização da instituição escolar, os dois demandaram que os educadores buscassem seu desenvolvimento próprio e a libertação coletiva para combater a alienação das escolas e propondo o redescobrimento da autonomia criadora. Apesar desses pontos em comum, existem consideráveis divergências entre eles. No trabalho de Ivan Illich, podemos encontrar um pessimismo em relação à escola. Ele não acredita que a escola tenha futuro. Por isso seria necessário “desescolarizar” a sociedade. Em Paulo Freire encontramos otimismo. A escola pode mudar e deve ser mudada, pois joga um papel importante na transformação social. O que une Illich e Freire é sua crença profunda em revolucionar os conteúdos e a pedagogia da escola atual. Os dois acreditam que essa mudança é ao mesmo tempo política e pedagógica e que a crítica da escola é parte de uma crítica mais ampla à civilização contemporânea. Para Paulo Freire a escola é um lugar especial, um lugar de luta e de esperança. Por isso ela precisa ser para todos e de qualidade.

Referência: FREIRE , Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ESCOLA CIDADÃ

Daniel Schugurensky

Em muitas partes do mundo, o nome de Paulo Freire está associado frequentemente à educação de adultos, a tal ponto que é quase impossível falar da educação de adultos do século XX sem falar de Freire. É assim porque ao longo de sua vida Freire fez grandes contribuições à teoria e à prática nesse campo. No entanto, é preciso recordar que Paulo Freire também atuou no campo da educação escolar, pois começou a sua carreira em uma escola secundária e já no fim de sua vida se envolveu na gestão do sistema escolar de sua cidade. Embora tivesse muitas críticas à escola tradicional, Freire não compartilhava das propostas de desescolarização de autores como Ivan Illich. Diferentemente deles, Freire acreditava no potencial democrático da escola.

Com sua nomeação como secretário de educação da cidade de São Paulo, em 1989, Freire tornou-se responsável por 662 escolas com 720.000 alunos, do jardim de infância à 8ª série, além de liderar a educação de adultos e o treinamento de alfabetização. Como secretário de educação de São Paulo, em 1989, no governo de Maria Luiza Erundina, Freire propôs um programa baseado em cinco objetivos: 1) ampliação do acesso à escola; 2) democratização da administração escolar; 3) melhoria da qualidade de ensino; 4) educação para trabalhadores jovens e adultos e 5) o desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. (FREIRE, 2001).

Durante os anos em que foi secretário de educação, Freire desenvolveu uma série de iniciativas. No início, ele dedicou importante tempo, energia e recursos para consertar a precária infraestrutura das escolas K-12, que serviam a quase um milhão de crianças. Como resultado desse esforço, no fim de sua administração, o número de estudantes matriculados no sistema de ensino público havia crescido 15,59%, foram construídas 77 novas escolas, compradas 60 mil novas carteiras, serviços de reforma e manutenção foram realizados na maioria das escolas e providências foram tomadas para maximizar o uso dos prédios escolares existentes e abri-los para atividades comunitárias. Adquiriu-se equipamento audiovisual, computadores e literatura infantil, assim como material escolar básico para as crianças pobres.

Uma das iniciativas mais radicais postas em prática por Freire e sua equipe na Secretaria de Educação foi o projeto Escola Cidadã. Através desse projeto, Freire continuou suas propostas de educação popular, mas no contexto da escola pública e em relação às reformas na gestão escolar, planejamento pedagógico, organização curricular e avaliação escolar. Em realidade, a Escola Cidadã tem, em seu processo histórico, as raízes e os pressupostos da educação popular que surgiu na América Latina no calor das lutas populares em meados do século XX (CUSTÓDIO, 2008). Nesse sentido, Gadotti (1999) nota que a educação popular passou por diversos momentos, desde a busca pela conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa da escola pública popular comunitária, nos anos 70 e 80, até a escola cidadã na ultima década do século XX. Freire tinha em mente a Escola Cidadã como aquela que promove o exercício da cidadania por todos que dela participam.

> A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda

> escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia' (Freire, 2000 *apud Gadotti*, 2002).

No projeto da Escola Cidadã, Freire propôs um movimento de reforma curricular baseado na interdisciplinaridade e numa abordagem participativa da produção de conhecimento que usava temas geradores relacionados com situações reais e questões relevantes para os educandos e suas comunidades. O projeto de reforma curricular foi complementado por uma iniciativa abrangente no sistema para substituir o modelo autoritário de educação existente por relações mais dialógicas na sala de aula e formas de gestão mais democráticas, incluindo parcerias com grupos locais e com pais com vistas a processos de decisão participativos em termos de planejamento, realização e alocação de recursos. Esse sistema aberto estava voltado a aumentar a autonomia da escola e a responsabilidade da comunidade, garantir maior transparência e sustentatibilidade das reformas educacionais e permitir que escolas e governo tivessem a oportunidade de elaborar políticas educacionais juntos.

Nem sempre foi fácil pôr essas ideias em prática. Uma das iniciativas mais controvertidas do projeto Escola Cidadã foi uma reforma em termos de gestão que propunha, entre outras coisas, dar mais poder aos conselhos escolas locais, realizar eleições para diretor e vice-diretor (com pais e crianças compondo 50% dos votos e professores e funcionários os outros 50%), permitir apenas uma reeleição (o que significava que os administradores deveriam retornar à sala de aula depois de quatro anos) e forçar os professores a aceitar apenas um emprego de tempo integral. Essa proposta foi rejeitada, e Freire argumentou que a derrota não se devia ao mérito da proposta, mas à da longa tradição corporativista e ao conservadorismo político do sistema educacional do município.

Nesse curto período, o projeto Escola Cidadã de São Paulo teve algumas importantes conquistas. A partir da Secretaria da Educação, Freire introduziu uma estrutura mais democrática e descentralizada para a supervisão escolar, o serviço técnico e de apoio, bem como um novo modelo de formação em serviço para professores. Esse serviço consistia na oferta e na facilitação de reuniões (grupos de desenvolvimento profissional), nas quais os professores poderiam refletir sobre seu conhecimento e sua ação pedagógica, explorar teorias educacionais e desenvolver habilidades, num processo coletivo e contínuo (GADOTTI, 1999, 2000; AZEVEDO, 2000, PADILHA, 2001). O processo foi interrompido em 1992, quando a coalizão progressista perdeu as eleições municipais. No entanto, sua contribuição mais importante foi abrir o caminho para que outros projetos de Escola Cidadã pudessem emergir e ganhar força, não apenas em São Paulo, mas também em outras partes do Brasil e do mundo.

Referências: AZEVEDO, José Clóvis. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000; Custódio, Maria do Carmo. *Escola cidadã: algumas reflexões sobre a democratização da escola pública*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008; FreirE, Paulo. *Escola Cidada*, entrevista feita pela TV Educativa do Rio de Janeiro, 7 mar. 1997; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001; Gadotti, Moacir. *Escola Cidadã*. 11. ed. Coleção Questões da Nossa Época, v. 24. São Paulo: Cortez, 2006; Gadotti, Moacir. *Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos*. Cadernos de EJA V 06. São Paulo, IPF, 1999; Gadotti, Moacir. Escola cidadã, cidade educadora: projetos e práticas em processo. In.: *Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. CONZATTI, Marli; FLORES, Maria Luiza R.; TOLEDO, Leslie (Orgs). Porto Alegre: Prefeitura Municipal de porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2002., p. 11-17; Padilha, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

ESCREVER/ESCRITA

Remí Klein

Já na obra *Pedagogia do oprimido,* escrita em 1967, dedica atenção especial à alfabetização a partir de palavras geradoras, desde o prefácio escrito por Ernani Maria Fiori: "Assim, ao objetivar uma palavra geradora – íntegra, primeiro, e depois decomposta em seus elementos silábicos –, o alfabetizando já está motivado para não só buscar o mecanismo de sua recomposição e da composição de novas palavras, mas também para escrever seu pensamento" (FREIRE, 1987, p. 12). Propõe superar o exercício mecânico de domínio do código alfabético, em busca de um processo de "aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o" (p. 13).

Em contraposição a uma educação bancária e aos métodos sintéticos de alfabetização, muito em voga no seu tempo e ainda até hoje em muitos lugares, Freire vivencia e defende um método analítico, da palavração, a partir de palavras geradoras. Estas são escolhidas a partir da pesquisa do universo vocabular e são devolvidas ao povo para reler a sua fala e escrever a sua palavra por meio da formação de outras palavras e de frases escritas com estes fonemas. Propõe vincular palavra e mundo, ou seja, a leitura e a escrita da "palavramundo" (2001, p. 12), visando ajudar o povo "a aprender a dizer a sua palavra" (1987, p. 20), compreendendo que "dizer a sua palavra equivale a assumir, conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito da sua história" (1987, p. 21).

Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, Freire explicita:

> A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. [...] No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra. (2001, p. 20-21)

Ao prefaciar essa obra, Antônio Joaquim Severino escreve: "E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade" (FREIRE, 2001, p. 8). Freire insiste na compreensão crítica da alfabetização, vista por ele sob o ângulo da educação política, por entendê-la como um ato profundamente político: "Inicialmente me parece interessante afirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador" (2001, p. 19). A alfabetização deve consistir em aprender a ler e a escrever o mundo, a compreender o texto e o contexto: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (2001, p. 11). "Quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo" (2001, p. 56).

Carlos Rodrigues Brandão, em *O que é método Paulo Freire,* traz como um exemplo o nome *Benedito* (estampado na capa do livro) como a primeira palavra que aparece na proposta desenvolvida pelo Movimento de Educação de Base, em Goiás, em 1964, seguida de *Jovelina*, *mata, fogo*, *sapato*, *casa*, ou seja, todas palavras simples, com os fonemas em ordem direta – consoante mais vogal – e sem

dificuldades maiores de construção, tiradas do universo vocabular do povo, vindo depois outras palavras, já com maiores dificuldades gráficas como *enxada, chuva, roçado, bicicleta, trabalho, bezerro, safra, máquina, armazém, assinatura, produção, farinha e estrada*. (2004, p. 54ss).

Brandão também escreveu uma obra infantil sobre a história de Freire, *História do menino que lia o mundo* (2001), em que o assunto da leitura e da escrita da *palavramundo* é explicitado com o jogo das palavras semente (2005, p. 55ss). Tal obra é ampliada no seu livro *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*, "onde se pode aprender a construir e a jogar três jogos com palavras, inspirados nas ideias do menino que [...] inventou um jeito novo de se aprender a ler e a escrever" (2005, p. 10).

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. Veranópolis: ITERRA, 2001; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 25. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*: uma história de pessoas, de letras e palavras. São Paulo: Editora UNESP, 2005; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996, p. 31.

ESCUTAR

Ana Maria Saul

Saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa, apresentados por Paulo Freire no livro *Pedagogia da autonomia* (1997). Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade.

Para compreender melhor esse conceito, é importante analisá-lo na perspectiva relacional da obra freiriana, com especial destaque para a *Pedagogia do oprimido* (1978).

Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, afirma Freire, podemos passar a *falar com ele* e não *falar para ele*, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida. Nessa perspectiva, *saber escutar* requer que se aprenda a escutar o diferente.

Diz Freire: "valorizar o diferente de nós é absolutamente fundamental para o exercício da autonomia [...] a professora que fecha seus ouvidos à dor, à indecisão, à angústia, à curiosidade do diferente, mata no diferente a possibilidade de ser" (FREIRE, 1997).

A escuta é também, para Freire, requisito para o diálogo e para a compreensão do conhecimento que o educando traz para a situação de ensino-aprendizagem, possibilitando, ao educador, conhecer e trabalhar a partir da leitura de mundo do educando. Saber escutar é, portanto, uma prática que se imbrica, necessariamente, na construção do conhecimento crítico-emancipador. É importante lembrar, com Freire, que a prática do saber escutar implica necessariamente posturas que vão requerer do educador novos aprendizados: humildade, amorosidade aos educandos e tolerância.

A partir de sua experiência ao lado de Paulo Freire, na PUC/SP, Saul (1999) relata que a escuta esteve sempre presente na prática do mestre, constituindo-se em procedimento essencial para a sua didática na sala de aula. Paulo Freire, diz ela, fazia questão de iniciar as aulas ouvindo as práticas e os interesses de pesquisa dos alunos; *os seus sonhos*. Trabalhando com as propostas/temáticas apresentadas pelos alunos, mesmo que essas não estivessem suficientemente claras, Freire buscava encontrar os eixos centrais e os "fios comuns" entre as diferentes experiências ou projetos. De modo dialógico, aprofundava conteúdos fundamentais que pudessem subsidiar a construção do conhecimento. Freire gostava de estimular/desafiar os estudantes para que se exercitassem na produção escrita; ele propunha aos alunos que escrevessem pequenos textos, consultando também a bibliografia sugerida, para que pudessem *reagir às discussões*. Na sessão seguinte, ele ouvia atentamente as reflexões e comentava cada uma delas, reabrindo o diálogo.

Podem-se encontrar referências ao *escutar*, feitas por outros autores, em diferentes contextos. Na obra de Enrique Dussel, em particular, o *Método para uma filosofia da libertação* a escuta, em linha com o trabalho de Freire destaca-se como exigência ética: "saber-ouvir é o momento constitutivo do próprio método; é o momento discipular do filosofar; é a condição de possibilidade do saber-interpretar, para saber-servir".

O escritor Eduardo Galeano (2007), autor do clássico *As veias abertas da América Latina*, em entrevista, faz importante reflexão sobre a necessidade de escutar, ao responder sobre o papel do intelectual, hoje, na América Latina. Em sintonia com Freire, no tocante à importância de dar voz aos oprimidos, Galeano ressalta o valor de escutar a palavra dos desprezados porque são palavras verdadeiras.

> é condição essencial escutar as vozes jamais escutadas... das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...] pertencemos a nações que nasceram mutiladas [...] elas têm uma cultura passada, literatura, que também está mutilada.

Galeano finaliza sua entrevista propondo a recuperação dessas vozes perdidas.

Referências: DUSSEL, Enrique. *Método para uma filosofia da libertação*. São Paulo: Loyola, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GALEANO, Eduardo. *Veias continuam abertas na América Latina*. Entrevista concedida a Mario Augusto Jakobskind. Disponível em: <http://www.outerspace.com.br>. Acesso em: 4 nov. 2007; SAUL, Ana Maria. Paulo Freire, vida e obra de um educador. In: STRECK, Danilo et al. (Orgs.). *Ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 17-28.

ESPERANÇA

Danilo R. Streck

Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável ou sonho possível. Já na *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 97) a esperança se faz presente como condição para o diálogo, junto com o amor, a humildade, a fé nos homens e nas mulheres. A confiança se instaura no diálogo que, por sua vez, é movido pela esperança. O diálogo em busca do s*er mais* não pode ocorrer na desesperança. Nas palavras de Freire: "Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero" (FREIRE, 1981, p. 97).

A esperança se torna o tema–título de um de seus livros (*Pedagogia da esperança*, 1992), escrito num período tensionado por avanços democráticos e por uma desilusão com utopias. Por um lado, a *Constituição Federal do Brasil* aprovada em 1988 garantia importantes espaços de participação popular, e governos progressistas começavam a implantar políticas públicas inovadoras, como o Orçamento Participativo em Porto Alegre (1989). Por outro lado, a queda do muro de Berlim (1989) simbolizava a crise de alternativas em termos de projeto de sociedade.

A esperança é para Freire "necessidade ontológica", um "imperativo excepcional e histórico" (FREIRE, 1992, p. 10). A desesperança, por seu turno, é esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se manifesta na prática. Não há esperança na "pura espera", isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje. Da mesma forma, nem toda esperança é igualmente geradora de uma realidade distinta. A crítica é o seu elemento purificador. Para Freire, a esperança crítica é tão necessária para o ser humano quanto a água despoluída para a vida do peixe.

Em *Pedagogia da esperança*, a esperança se afirma num contexto de análise perpassado pela metáfora da trama. Tem-se a impressão que ela dá sustentação aos fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a própria prática educativa. Freire está se debatendo com as teorias pós-modernas (do fim das meta-narrativas, do fim da história, do fim do sujeito) e se situa numa posição que identifica como "posmodernamente progressista", dando a entender que a afirmação da esperança precisa ser contextualizada na história. Sua obra mesma é um exemplo de reinvenção dentro de novas condições, desde a experiência de alfabetização em Angicos até o desafio da administração municipal em São Paulo como Secretário de Educação.

Em *Pedagogia da autonomia* (1996, p. 80), por seu turno, Freire associa esperança e alegria como exigências do ensinar. Homens e mulheres, como seres da *esperança*, estão diante da possibilidade de criar outro futuro. Nesse sentido, a mesma esperança que busca a alegria também provoca "raiva" diante das condições que negam o *ser mais* inscrito na natureza da pessoa.

Um autor que teve grande influência sobre os movimentos de contestação dos anos 1960, nos quais Freire também se inspira e aos quais está associado, é Ernst Bloch em cuja obra se encontra o livro *O princípio esperança* (três volumes publicados entre 1954 e 1959). Segundo Bloch, o homem e o mundo não são seres perfeitos; ambos pertencem ao "ainda não" e o homem apenas percebe fragmentos do futuro através de suas ações concretas. Pierre Furter vê nessa esperança a base para o pensamento utópico na educação (FURTER, 1966). Entre outras obras fundantes sobre o tema, destaca-se ainda a *Teologia da*

esperança (1964) de Juergen Moltmann, que influenciou o movimento da Teologia da Libertação e foi fonte de inspiração para Rubem Alves, que intitula a sua tese de doutorado *A theology of human hope* (1969*)*, publicada no Brasil como *Da esperança* (1987). A esperança se torna uma presença viva, experienciada como a antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida.

Paulo Freire integra a esperança não apenas em seus escritos pedagógicos. Ela faz parte de seu ser no mundo e alimenta a sua busca e as suas lutas, seja entre os camponeses nordestinos, com estudantes universitários, seja na gestão pública. A esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto a fuga para idealismos incapazes de interferir na história.

Referências: ALVES. Rubem. *Da esperança*. Campinas: Papirus, 1987; BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis: Paz e Terra, 1966.

ESPONTANEÍSMO

Conceição Paludo

Ainda que ligeiramente, é possível dizer que, na terminologia política, espontaneísmo se refere à revolução social e, nela, a necessidade, ou não, de uma direção forte. Essa dicotomia, na prática política, levou ao uso dos termos "vanguardismo", para os que acreditam ser necessária a ação de pessoas individualmente e de partidos, e "basismo", para os que, de algum modo, possuem posições antivanguardistas. Na teoria do conhecimento, este termo relaciona-se com as posições "apriorísticas" ou "empiristas", o que demandaria maior ou menor participação dos seres humanos no processo de conhecimento da realidade.

Freire (2003), no que tange a essa dicotomia, que se refere ao papel da objetividade e da subjetividade nas relações dos homens com o mundo, afirma a dialeticidade existente entre ambas. Para ele, confundir a subjetividade com subjetivismo (ou espontaneísmo) seria negar o papel dos homens no processo histórico e na transformação da realidade, como se pudessem existir "homens sem mundo" (p. 37), o que é próprio das visões ingênuas; por outro lado, confundir objetividade com objetivismo seria o mesmo que admitir um "mundo sem homens", o que é comum nas visões mecanicistas (p. 37).

Aproximando-se de Marx (1974), para Freire, sendo a realidade produto da ação dos homens e se esta se volta contra eles e os condiciona, "transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens". É por isso que somente "através da "práxis autêntica, que não "sendo bláblábláblá, nem ativismo, mas ação e reflexão", é possível fazê-lo" (p. 38).

Na obra *Pedagogia da esperança* (1992), referindo-se às críticas que lhe foram feitas, Freire reafirma sua compreensão da educação como prática política e da dialeticidade das relações "mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto" (p. 106). É assim que, para ele, não pode haver a imposição da leitura de mundo ãs classes populares; assim como não pode haver complacência e, em nome do respeito à cultura popular, uma adaptação ao "saber de experiência" feito.

Em Freire (1992), a posição dialética e democrática implica a intervenção do educador como condição inerente ao processo educativo. Assim, Freire afirma a autoridade do educador, negando o autoritarismo (o objetivismo mecanicista), que conduz a prática da educação Bancária; do mesmo modo, nega o subjetivismo (o idealismo) e "as práticas espontaneístas, irresponsavelmente licenciosas" (p. 107). A prática espontaneísta, que "dilacera a espontaneidade", fundamental no processo de formação, "não podendo negar a necessária existência do conteúdo, o leva, porém, a perder-se num jamais justificável "faz-de-conta" padagógico" (p. 113).

Reafirmando a necessidade e o direito das classes populares superarem o "saber de experiência feito, o senso comum, pelo conhecimento resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis", o autor diz que o que não pode existir é "o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem passar por ele" (FREIRE, 1992, p. 84).

Em *À sombra desta mangueira* (1995), Freire reafirma o movimento do método, que se embasa na sua teoria do conhecimento, como sendo o que, por meio da problematização, na qual o diálogo é absolutamente fundamental, parte do contexto concreto/vivido para o contexto teórico. Esse movimento exige, entre outros atributos, como a humildade e a diretividade, a rigorosidade por parte do educador. É essa diretividade do processo educativo que o faz afastar-se do autoritarismo e também do espontaneísmo, vivenciando a concepção Libertadora de educação na relação entre educador educando,

conhecimento e prática transformadora.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: *Manuscritos econômico-filosóficos*: textos escolhidos. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

ESTADO

Lucineide Barros Medeiros

Na obra de Freire não encontramos uma teoria de Estado, contudo, ele manifesta a sua compreensão, em diferentes momentos, acerca das funções, organização e funcionamento do Estado e do papel dos agentes que o constituem no exercício da administração pública.

O Estado, para Freire, é dotado de natureza histórica e dialeticamente marcado por contradições. É condicionado, mas não determinado por forças hegemônicas. Longe de qualquer linearidade, a sua compreensão sobre o Estado emerge da práxis e, segundo ele, ganha firmeza a partir do exílio que o permitiu vivenciar diferentes processos educacionais formais, sob a responsabilidade do Estado.

No início dos anos de 1960 participou da política do Governo Arraes, em Pernambuco, época que também atuou no Ministério da Educação coordenando o Plano Nacional de Alfabetização. Com o advento da ditadura, foi vítima do regime de estado que impôs o cerceamento das forças transformadoras e, nesse período, exilado fora do seu país, assessorou governos no Chile, na Nicarágua, em São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Na volta do exílio vivenciou a atividade político-partidária como filiado ao Partido dos Trabalhadores, tendo participado do governo do Partido, na cidade de São Paulo, como secretário Municipal de Educação.

Dizia ser "impossível fazer política sem ética" e que no seu caso isso tinha a ver com o respeito às classes populares, afirmando a Sérgio Guimarães (FREIRE, 1987, p. 14). "No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente" (FREIRE, 2000a, p. 74).

A participação popular na vida política, defendida em sua tese de 1959 (FREIRE, 2002, p. 111) se fez prática quando da sua atuação como secretário de Estado, pela organização de estruturas democratizantes e negação das "estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res-pública*". Ele mesmo afirma: "Devo ter sido o Secretário de Educação da cidade de São Paulo que menos poder pessoal teve, mas pude, por isso mesmo, trabalhar eficazmente e decidir com os outros" (FREIRE, 1993, p. 75).

Diante da política neoliberal praticada pelo Estado é enfático: "Não aceito certa posição neoliberal que vendo perversidade em tudo que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação mas o Estado a financia [...] nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações" (FREIRE, 1993, p. 77 e 78). Em face da omissão criminosa do Estado diante do seu dever de promover a educação, ele convoca os movimentos populares à luta política: "Jamais deixá-lo em sossego, jamais eximi-lo de sua tarefa pedagógica, jamais permitir que suas classes dominantes durmam em paz" (FREIRE, 1993, p. 21).

Reconhecendo a natureza de classe do Estado, nega a ideia de Estado como propriedade da classe dominante. Define como terreno de luta e de confronto de forças e interesses em conflito, sem deixar de denunciar os impedimentos impostos por ele à realização plena da educação libertadora, razão pela qual defende a revolução que, na sua compreensão, deve ter um caráter pedagógico, o que chama de revolução cultural, que, por sua vez, não se faz pelo ativismo, nem pelo discurso, exige uma "teoria da ação transformadora" que contemple a plenitude da práxis, ressaltando o pensamento de Lênin quando afirma que "sem teoria revolucionária não poder haver movimento revolucionário" (FREIRE, 2005, p. 46 e 142).

Reconhecendo que a prática da educação libertadora exige poder político, afirma a possibilidade de realizá-la antes da revolução. Nesse caso compartilha das concepções de Gramsci de que a revolução não implica somente a destruição positiva do Estado, mas a construção de um novo tipo de Estado, que deve ser organizado antes da conquista do poder, ocasionando uma crise de hegemonia que ocorre quando da separação entre poder e direção. O novo poder "nasce na sociedade velha", que, no processo de superação, promove a mudança do poder, ensinando aos seus líderes o diálogo e o próprio poder (FREIRE, 2005, p. 155).

Referências: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Tera, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. 7. reimp. São Paulo: UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ESTÉTICA

Marita Martins Redin

Paulo Freire foi um verdadeiro representante do que poderíamos chamar de “educador estético”. Ele foi um “inventador” de palavras e, mais do que isso, um defensor das utopias, dos sonhos e da estética contida no ato de aprender e ensinar. Não existe na sua obra algo específico sobre a temática da estética, mas com certeza toda ela é perpassada pela dimensão humana da “boniteza”, da criação. O que seria uma atitude, uma perspectiva estética para Freire? Em primeiro lugar, ele não separa a estética da ética, dizendo que “a necessária promoção da ingenuidade “à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado da estética” (FREIRE, 1999, p. 36). Longe de pensar em uma ação alienada ou alienante, a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de tudo o que não favorece a humanização. Fala o autor:

> Tenho certeza de que uma das doenças mais trágicas de nossas sociedades é a burocratização da mente. Se você vai mais além dos padrões previamente estabelecidos, considerados como inevitáveis, você perde a credibilidade. No entanto, não há criatividade sem ruptura, sem um rompimento com o passado, sem um conflito no qual é preciso tomar uma decisão. Eu diria que não há existência humana sem ruptura. (Freire; Horton, 2005, p. 62)

Portanto, a estética, como forma sensível de estar no mundo, implica o envolvimento consciente com a realidade, na presença humanizante em todos os espaços que favorecem a vida. Essa “estesia” contrapõe-se à “anestesia” (DUARTE JR., 2001), que seria, para Freire, uma consciência ingênua, a alienação, ou uma impotência frente à realidade. Dessa maneira a estética pode estar presente em todos os processos de conhecimento, e não somente nas atividades consideradas arte. A multiplicidade de linguagens experienciadas esteticamente, o sentido e o significado do ser/estar e agir no mundo são dimensões que perpassam as obras de Paulo Freire.

Logo, é fundamental recorrer a novos paradigmas de natureza estética, que considerem os acontecimentos, as cenas perturbadas pelas incertezas, os arranjos e rearranjos do tempo e do espaço, as narrativas, as práticas muitas vezes contraditórias, que estão carregadas de sentidos. Porque não estamos sós, estamos sempre lidando com o diferente, com o outro, mas também com o outro instituído, formatado, que faz calar e que se coloca como única verdade. Para reinventar a democracia é necessário priorizar a existência na sua boniteza, na sua inteireza, o que muitas vezes foge dos domínios da lógica. Para Freire (1992, p. 18)

> Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocadas por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (p. 18)

Nesse fragmento podemos constatar que Freire ressalta o valor da experiência/sentido, do processo,

dos acontecimentos para uma compreensão do humano para outras possibilidades, para uma dimensão estética, a partir da experiência/sentido, em todos os espaços educativos. Um sujeito estético pensa a si próprio e é, ao mesmo tempo, pensado pelos outros. É sujeito processual, porque vive em sociedade que também se faz e se refaz constantemente. Somos sujeitos estéticos na medida em que nos abrimos para novas possibilidades, novas práticas sociais, desfazendo-nos de referências cristalizadas. É necessário dar-se conta da esteticidade dessa sociedade, desbarrancando os antigos padrões de beleza, de harmonia, de linearidade e buscando nos microespaços, no cotidiano, nas frestas, as possíveis relações de sentido. É necessário buscar essa nova ética-estética nas frestas da sociedade atual.

É neste sentido que a práxis criativa e a estética, conjugadas com a ética, fazem parte dos ideários freirianos.

Paulo Freire pode nos ajudar na busca de novos paradigmas culturais, educacionais sob o olhar da estesia e de experiência estética no cotidiano do espaço escolar e sua especificidade. A escola, como espaço de vida para as crianças e os jovens, está ficando cada vez mais padronizada e distanciada da estética da existência (REDIN, 2002). Podemos perceber essa dimensão estética como possibilidade de permear, costurar as partes perdidas, negadas ou esquecidas, do homem-práxis, homem-social, ao sujeito-poiésis, sujeito-felicidade, sujeito-memória, sujeito-experiência.

Referências: REDIN, Marita Martins. *Entrando pela janela: o encantamento do aluno pela escola*. Porto Alegre: Mediação, 2002; DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos - a educação (do) sensível*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança - Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 3. ed*. São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE; HORTON. *O caminho se faz caminhando. Conversas sobre educação e mudança social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ÉTICA

Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta

Freire não publicou um livro que aborde de modo específico o tema da ética. No entanto, todo seu pensamento é permeado por um permanente rigor ético em defesa da dignidade humana. Sua opção humanista se manifesta com clareza na sua ética da libertação e da solidariedade que assume o compromisso de lutar pela dignidade do oprimido, do excluído e pela justiça global. É a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida. Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética. A razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético. A educação jamais pode prescindir da formação ética. "Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos" (FREIRE, 1997, p. 106).

Educadores e educandos não podem escapar à rigorosidade ética. Quando a ética é concebida como uma reflexão crítica destinada a tematizar os critérios que possibilitam superar o mal e conquistar a humanidade do homem como ser livre, os vínculos entre educação e ética tornam-se fortíssimos a ponto de podermos dizer que educar é formar sujeitos éticos tendo em vista a humanização do humano e das relações sociais. A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante.

A globalização atual coloca uma série de desafios à educação de caráter humanista, pois seu projeto de sociedade prioriza o lucro, o crescimento material acima da vida, da justiça e da dignidade humana. A dimensão mais perversa do atual modelo de globalização, além do assustador aumento da pobreza e da exclusão, é o discurso que o legitima como o melhor dos mundos, o único caminho possível frente ao qual é impossível buscar alternativas. Fala-se da morte da História, do desaparecimento das utopias, das ideologias. "Me pergunto se a ética do mercado que prevalece hoje com ares de vencedora imbatível nos discursos e na prática político-econômica neoliberais se instalou para sempre contra a ética universal do ser humano" (FREIRE, 2000, p. 108).

É contra essa ideologia ou visão de mundo fatalista, determinista que nos é apresentada pelo discurso hegemônico dominante que Paulo Freire irá tomar firme posição no sentido de condenar o que ele chama de "ética do mercado" e propor a "ética universal do ser humano". As estruturas socioeconômicas atuais são injustas, desumanas e antiéticas porque proíbem o ser humano de se realizar em sua vocação ontológica. Lutar contra a malvadez do capitalismo e a barbárie econômica que mata milhões de pessoas é um imperativo ético. "O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas de ordem econômica, política, social, ideológica que nos estão condenando à desumanização" (FREIRE, 1992, p. 99).

A verdadeira humanização só é possível a partir da ética do ser humano. Não podemos aderir ao discurso sedutor e manipulador da globalização causadora de tantos sofrimentos a diferentes pessoas em todas as partes do mundo.

> O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (Freire, 1997, p. 248)

A educação humanista-libertadora deve posicionar-se radicalmente contra a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro. Temos o dever ético de resistir a todas as formas de agressão, negação da dignidade humana. A luta de Freire é contra o capitalismo e sua perversidade intrínseca, na sua natureza antissolidária.

A ética enquanto o esforço de humanização e convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo. Nossas ações devem manter-se dentro da ética e do respeito ao ser humano. A boniteza de ser gente se dá dentro da ética. "A ética não trata do mundo... a ética deve ser uma condição do mundo" (Ludwig Wittgenstein). Educar, existir na dimensão do humano, só é possível a partir da ética da solidariedade e da justiça.

> Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1997, p. 37)

Sem uma transformação ética das pessoas e da sociedade nenhuma revolução é capaz de realizar fins verdadeiramente humanos.

Uma nova humanidade só é possível a partir da ética da solidariedade que coloca a justiça radical no centro de todo o processo civilizatório. Uma sociedade sem ética e solidariedade pode até funcionar de forma mecânica, mas não existir de modo verdadeiramente humano. "A eticização do mundo é uma conseqüência necessária da produção da existência humana, ou do alongamento da vida em existência" (FREIRE, 2000, p. 112). E a defesa da ética do ser humano, segundo Freire, requer, em primeiro lugar, a defesa de uma vida digna para todos. Nessa perspectiva, não é possível viver de forma ética sem lutar por mais justiça e igualdade social. A educação tem seu compromisso nessa luta a partir da denúncia de um mundo injusto e do anúncio de que é possível um mundo mais belo, solidário e justo. O processo educativo implica problematizar a realidade social opressora com a intencionalidade de fazer emergir nas consciências dos educandos a liberdade responsável e o compromisso com os outros e com o mundo que nos cerca.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2000; FREIRE, Paulo. Globalização ética e solidariedade. In: *Desafios da globalização*. DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho* – ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Desafios éticos da globalização*. São Paulo: Paulinas, 2001.

EXCLUSÃO SOCIAL

Avelino da Rosa Oliveira

A partir do último quarto do século XX, o termo exclusão social começou, gradualmente, a ocupar espaços na literatura social, sendo popularizado pela sociologia francesa, preocupada com o estabelecimento de políticas públicas compensatórias do colapso do Estado de Bem-Estar. Hoje, presente em todas as ciências sociais, é empregado como se fosse um conceito científico de uso corrente, que já não mais precisasse ser definido; no campo das políticas públicas e da assistência social, constitui-se, inconfundivelmente, em alvo prioritário das ações. Quem são, entretanto, os excluídos? Ora o termo refere-se às minorias étnicas, ora aos segregados pela cor; por vezes aos desempregados de longa duração; outras vezes aos sem-moradia; em certos casos aos que fazem opções existenciais contrárias à moral vigente; em outros aos portadores de deficiências, aos aidéticos, aos velhos ou mesmo aos jovens. Excluídos, entre nós, são os desempregados, os subempregados, os trabalhadores do mercado informal, os sem-terra, os moradores de rua, os favelados, os que não têm acesso à saúde, educação, previdência etc., os negros, os índios, as mulheres, os jovens, os velhos, os homossexuais, os alternativos, os portadores de necessidades especiais, enfim, uma relação quase interminável. Desse modo, tendo se tornado um conceito de utilização tão disseminado, paga o preço da indefinição. Na verdade, desde que o uso da exclusão começou a se difundir e principalmente agora, quando chegamos a uma situação em que o termo é *empregado por quase todo o mundo para designar quase todo o mundo*, reveste-se de imprecisão e carece de rigor conceitual. José de Sousa Martins descreve com exatidão o dilema da exclusão social. “O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo” (MARTINS, 1997, p. 27). Para ser mais exato, no caso de Martins, o que é mais relevante nesta discussão não é exatamente o modismo ou a imprecisão do conceito; o que ele ataca com maior veemência é “que o conceito é ‘inconceitual’, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar” (p. 27).

Na segunda metade da década de 1970, período em que o conceito exclusão social começa a ser colocado na ordem do dia, Paulo Freire encontra-se estabelecido na Suíça e desenvolve programas especiais em diversos países do Terceiro Mundo. Nas décadas de 1980 e 1990, quando o termo penetra decisivamente nos debates sociais brasileiros, Freire retorna ao Brasil, vive o ambiente acadêmico, participa da administração de São Paulo e publica inúmeras obras, individuais e dialogadas. Se tivesse aceitado o discurso já hegemônico do propalado novo paradigma social, cuja proposta é de contraposição ao modelo de classes e às mobilizações via movimentos sociais no campo das relações produtivas, privilegiando, ao contrário, as estratégias políticas de integração dos excluídos, Freire certamente teria incorporado o conceito a seus escritos. Não é isso, entretanto, o que ocorre. Ao longo de toda a extensa produção freiriana não há qualquer discurso digno de nota referenciado no suposto novo paradigma social da exclusão social (Cf. GHIGGI; OLIVEIRA, 2007, p. 23-25).

Assim como a exclusão social, que não aponta para a transformação revolucionária da sociedade, mas para a inclusão no sistema, também a marginalidade faz lembrar mais a integração do que a libertação. Pois, referindo-se à marginalidade, Freire, em primeiro lugar, alerta que assumindo a condição de “marginalizados, ‘seres fora de’ ou ‘à margem de’, a solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’ à sociedade” (FREIRE, 2002, p. 61). Entretanto, jamais estiveram verdadeiramente fora. Ao contrário, foram sempre parte do sistema de opressão e desumanização “que os

transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (FREIRE, 2002, p. 61). Duas observações importantes de Freire sobre a marginalidade podem também aplicar-se ao conceito exclusão social. Se há marginalizados, não é por opção. Assim, os marginalizados seriam vítimas de uma violência que os expulsa do sistema. Na verdade, são violentados, porém estão sempre “dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante” (FREIRE, 1979, p. 47). Vê-se, portanto, que Freire jamais abre mão de recolocar o problema nos marcos da sociedade de classe.

É nesse contexto, chamando a atenção para a violência e para a desumanização próprias da sociedade de classe, que Freire refere-se ao homem marginalizado como “excluído do sistema social” (FREIRE, 2001, p. 74).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização* – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; MARTINS, José de Sousa. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação humana e exclusão social: repensando possibilidades, revigorando limites... *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 22-29, jan./abr. 2007.

EXÍLIO

Jevdet Rexhepi

Exilado: pessoa que vive fora de seu país de origem por opção ou porque é obrigada.

> Faz parte da moralidade não se sentir em casa na casa da gente. (Adorno)
> O homem que acha sua pátria agradável ainda é um tenro principiante; aquele para o qual qualquer solo é como se fosse sua pátria já é forte; mas perfeito é aquele para o qual o mundo inteiro é uma terra estranha. (Hugo de São Vítor)

Ao entender o exílio como uma distância crítica de qualquer e de todas as identidades culturais, por um lado, os 16 anos de exílio de Paulo Freire coincidiram com aquele que foi, provavelmente, seu período intelectual mais profícuo. Esse período imprimiu em Freire a ideia de estar "desenraizado" como um estranhamento positivo, em que o afastamento o ajudou a realizar um modelo de empoderamento e libertação *vis-à-vis* a conscientização e pedagogia crítica. Portanto, o exílio, experienciado na vida de Freire, torna a posição reflexiva e híbrida do exílio um ponto de vista poderoso, a partir do qual se podem observar e analisar as implicações e os padrões da opressão. Por outro lado, o exílio implica, não obstante, a agregação de "saudades" (FREIRE, 1998, p. 25) mentais e físicas, isto é, de nostalgia. Esse estímulo emocional muito concreto se encontra com os fluxos subjacentes da opressão e da resistência, e, assim, a oposição entre a pátria e o exílio se cristaliza numa oposição irrequieta à ortodoxia, ultrapassando limites, onde a práxis crítica leva para a vocação ontológica de ser mais humano (FREIRE, 2000, p. 43).

O contexto do exílio, para Freire, não tem muito a ver com os condicionamentos da existência humana enquanto de dentro ou de fora, embora essa distinção seja importante e certamente revela convicções e decisões em graus diferentes. A razão de ser da pedagogia de Freire é envolver-se com a vida de maneira crítica e ética – "ser no mundo" – independentemente das vicissitudes determinadas por preocupações espaciais e/ou temporais, como as que ocorrem no exílio, por exemplo (2000, p. 178). Como Freire analisou na *Pedagogia da esperança*, o exílio é atuante em termos de sua utilidade tática, como uma posição a ser considerada, entendida e implementada de formas mais salientes, de modo a afetar uma historicidade ressignificada, contribuindo para a humanização, e assim por diante (p. 25). Assim, onde o equilíbrio cotidiano da vida no exílio se manifesta segundo parâmetros espaciais e temporais (isto é, tempo e espaço), o exílio como estado de espírito, com sua coletânea de componentes emocionais e espirituais, precisa, ainda assim, ocorrer resolutamente dentro de uma mentalidade crítica e ética, movida pela justiça social. Na medida em que a análise das relações de poder causa a exclusão do diálogo através da frequente "solidão terminal" da existência exílica contemporânea (1994), com sua construção que perpassa esferas sociopolíticas e econômicas da existência individual e comunitária, o ponto de vista exílico de Freire permite uma "avaliação crítica da realidade" no paradigma pós-moderno (1998, p. 30). Nesse sentido, o exílio representa um meio de resistência produtivo e realista.

Referências: FOUCAULT, M. *The order of things*: an archaeology of human sciences. New York: Vintage, 1994; FREIRE, P. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum, 1998; FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.

EXISTÊNCIA

Balduino Andreola

Questionado por Carlos Alberto Torres (1981) sobre sua linha teórica, Freire se definiu na perspectiva da fenomenologia e da dialética. Não tanto, certamente, da fenomenologia transcendental e idealista de Husserl, quanto da fenomenologia existencial ou do existencialismo fenomenológico de Sartre, Jaspers, Merleau-Ponty, Marcel, Heidegger e Berdiaeff, como também do personalismo, ou do existencialismo personalista de Mounier. Outro estudioso que qualifica "o pensamento de Paulo Freire como produto existencial" é Moacir Gadotti (1996, p. 70). Como da dialética freiriana se afirmou já que não pode ser reduzida nem à dialética idealista de Hegel, nem à materialista de Marx, embora com fortes influências de ambos, também a perspectiva existencial de Freire não pode ser reduzida a nenhuma das influências citadas. A obra dele só pode ser entendida e interpretada a partir da dramaticidade de sua existência pessoal, de sua experiência concreta da pobreza e da fome, e de sua comunhão histórica com os pobres, os famintos, os esfarrapados do mundo, os oprimidos do Brasil, da América Latina e do mundo, como expresso por mim, há mais de vinte anos, num artigo intitulado "Horizontes hermenêuticos da obra de Freire" (ANDREOLA, 1985). Freire se refere com frequência à contradição da dualidade existencial do oprimido, reduzido a hospedeiro do opressor. Sua obra foi, toda ela, vivida, falada e escrita em diálogo e coautoria com os sujeitos históricos, os oprimidos, os "condenados da terra" (Fanon). Uma análise do discurso das obras de Freire nos poderia dar, até em termos quantitativos, uma ideia da semântica existencial e existencialista de seus escritos. Como curiosidade e como desafio para uma análise mais profunda e uma releitura de Freire numa ótica existencialista, trarei apenas uma amostra extraída de dois livros dele. O mais rico nesta linguagem existencial é o clássico de Freire *Pedagogia do oprimido* (2007). No cap. 3, ao tratar dos temas geradores (p. 100), Freire escreve: "Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política". No mesmo capítulo e no cap. 4, o tema da existência aparece numerosas vezes, em expressões como: exigência existencial, situação existencial, situação existencial concreta, experiência existencial, situação existencial codificada. Para salientar a importância extrema do procedimento metodológico da "codificação" e da "descodificação", ligadas essencialmente às situações e experiências existenciais dos alfabetizandos ou dos educandos em geral, cabe citar também o livro *Educação como prática da liberdade* (1999). Na página 117 Freire escreve: "Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, elaboramos, após a 'redução' deste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais 'codificadas', capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua 'descodificação' a estas compreensões". Em *Apêndice* àquele livro (p. 131), como introdução às discussões sobre o conceito antropológico de cultura, Freire escreve: "Por nos terem tomado os originais do pintor Francisco Brenand, que expressavam as situações existenciais para a discussão do conceito de cultura, solicitamos a Vicente de Abreu, outro pintor brasileiro, hoje também no exílio, que as refizesse. Seus quadros não são uma cópia de Brenand, ainda que haja necessariamente repetido a temática". Os quadros dos dois artistas citados testemunham a grande importância que Freire atribuia à arte para a educação, uma arte nascendo da experiência existencial e histórica do povo. O Paulo desejou muito reaver aqueles quadros. Um dia, folheando o *Courrier de l'UNESCO* (junho/1980), descobri que se encontram em Londres, no "Center for Open Learning and Teaching". Quem os recolheu como material subversivo, os vendeu a preço de libras esterlinas. O resgate dos quadros do Brenand representaria certamente, para Freire, em sua nova

condição existencial, e para todos nós, uma indizível emoção.

Referências: ANDREOLA, B. Antonio. Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire. *Boletim bibliográfico*, Porto Alegre: Faculdade de Educação da UFRGS, v. 10, n. 1, p. 83-102, 1985; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007; GADOTTI, Moacir *et al. Paulo Freire* – uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996; TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola. 1981.

EXPERIÊNCIA

Rosane Kreusburg Molina

A Teoria do Conhecimento, construída por Paulo Freire, pode ser profundamente entendida se contextualizada onde surgiu: no Nordeste brasileiro, nos anos 1960, onde e quando milhares de pessoas eram analfabetas e viviam na "cultura do silêncio". Foi participando dessa experiência, entre e com esses sujeitos, pensando e repensando sua prática, que Freire inicia seu "método de alfabetização", expressão máxima de sua aposta na educação como instrumento capaz de proporcionar, aos homens e às mulheres, intervenções críticas nos seus contextos de existência social e individual. A aposta de Freire nos processos educativos como possibilidade de mudança social está fundada em princípios filosófico-antropológicos e propõe, pelo exercício da reflexão, encontrar, na natureza humana, o núcleo que sustenta o processo de educação: "qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial?" (FREIRE, 1979, p. 27). Experiência, assim como utopia, diálogo e esperança, são categorias estruturantes da obra de Freire, que pode ser sintetizada como uma perspectiva de leitura e de inserção no mundo concreto. Em *A importância do ato de ler*: *em três artigos que se completam* (1982), a experiência dos educandos e dos educadores está fortemente referenciada como *locus* das relações dinâmicas que vinculam linguagem e realidade no exercício da compreensão do contexto da prática, que, por sua vez, pelo "exercício da leitura", pode ser ampliada (p. 66). "Conhecer mais pelo ato de ler" é, para Freire, um princípio educativo revolucionário e "prática concreta de libertação e de construção da história" (p. 8).

Experiência é para o pensamento freiriano mais que uma categoria de análise. Foi documentando e relatando suas experiências em educação que Freire produziu sua obra e imprimiu nela sua profunda convicção de que "a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo" (FREIRE, 1970). Ler e escrever, para Freire, são práticas e experiências que ocorrem num mesmo tempo porque entende que o "ato de conhecer" ocorre em tempos e espaços indissociáveis do saber.

Assim, Freire escreveu sua obra lendo outros autores, os reescrevendo e relendo a si próprio. Dessa forma aproximou-se do caminho teórico de Habermas (1988), para quem o paradigma da comunicação voltada ao entendimento é central no conceito de "razão comunicativa". Habermas eleva ao nível de dignidade epistemológica a ação ou práxis da comunicação cotidiana do dia a dia, "os atos de fala". È identificável a proximidade da categoria "mundo da vida", do pensamento habermasiano, com a categoria "experiência", do pensamento freiriano. Aproximam-se pela definição conceitual e pelo significado estruturante que ambas têm no pensamento desses autores. A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas se ocupa de demonstrar que as estruturas simbólicas do "mundo da vida" são reproduzidas por meio de interações coordenadas pela linguagem para produzir consensos fundamentados argumentativamente cuja força motiva as ações dos sujeitos. Habermas (1988) vê relação entre o saber teórico e a práxis vital livre e emancipada. Freire e Habermas coincidem ao definirem a "práxis livre e emancipada" como uma "experiência de ação" que deriva de outros momentos da atividade humana: a teoria sempre tem ligação com a práxis vital e tem uma determinada práxis como consequência, a práxis *emancipatória*, em palavras de Habermas (1988), ou a *pratica para a liberdade*, em palavras de Freire (1976). O sentido e o significado da "experiência" no pensamento freiriano é também comparável ao significado dialético, na sua forma racional, que Marx (1998) confere à pesquisa quando diz que a investigação precisa "apoderar-se dos pormenores da vida do contexto pesquisado, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e perquirir a conexão íntima que há entre elas" para perspectivar, tendo o mundo como

palco, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir (p. 28-9).

A obra de Freire, por ele identificada como prática reflexiva, "práxis", sintetiza sua reflexão sobre a própria experiência e tem servido como fundamento teórico e como inspiração para outras tantas reflexões em diversas partes do mundo e na perspectiva de inúmeros intelectuais.

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*, II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1988. Título original: *Theorie dês kommunikativen Handelns*. *Band II. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1981; MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Livro I, v. 1. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

EXTENSÃO

Maria Stela Graciani

O conceito “extensão” é profundamente pensado e refletido por Paulo Freire em seu livro *Extensão ou comunicação?* (1997). Na concepção freiriana, os projetos de extensão assumem uma lógica essencial com base na vivência do ser humano, que, em suas relações sociais, dá sentido e significado às palavras, ao seu contexto, na sua cultura e história, com intenção de humanizar o ser humano na ação consciente de interferir criticamente na transformação do mundo. A extensão implica a prática comunicativa entre os sujeitos que compartilham pensamento, linguagem e o contexto vivido.

A concepção de “extensão”, portanto, está intimamente ligada à de “comunicação eficiente”, quando há coparticipação entre as pessoas, educadores e técnicos. Os intercomunicadores estabelecem a compreensão em torno da significação do signo que tem o mesmo sentido para ambos. Caso contrário, a comunicação se torna inviável para ambos por falta da compreensão indispensável. Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognitivos diante de objetos, palavras, ideias, que os mediatizam, via diálogo problematizador.

A perspectiva metodológica da concepção de extensão freiriana, adotada e construída, fundamenta-se nos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos de sua obra. Nesse sentido, a ação pedagógica se desencadeia e se desenvolve com base na leitura do mundo dos que participam do processo e identificam situações significativas ao seu redor e na realidade em que estão inseridos. O conhecimento construído, que nasce na relação extencionista, emerge da construção do ato de educar e visa a problematização da realidade e a compreensão crítica e participativa fecundada no mundo vivido.

Assim sendo, a preparação a partir da prática, gera a possibilidade de criar, planejar ações de intervenção social que visem à transformação social, uma vez que seus protagonistas são sujeitos de sua construção, através da relação dialógica entre todos os participantes, mediados pela realidade social. Daí a extensão ser uma prática social, inserida na ação educativa em sua riqueza, em sua complexidade e, portanto, um fenômeno típico da existência humana. Por isso, também, toda ação humana ser histórica, pois está inserida em seu tempo e lugar (FREIRE 1996, p. 54).

Para a ampliação do conceito de “extensão” veja as obras: Fiori, José Luis. *Dialética e Liberdade: Duas dimensões de pesquisa temática*. Santiago: ICIRA, 1968; Guiraud, Pierre. *La Semântica*. Buenos Aires: 1965; Paz, Otavio; Lévi-Strauss, C. *O el nuevo Festin de Esopo*. México: Ed. Joaquim Mortiz, 1957; Saussure, Ferdinand. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: 1970.

Referência: Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1971.

EXTENSÃO/COMUNICAÇÃO

Hernando Vaca Gutiérrez

Os conceitos aparecem primordialmente no ensaio *Extensão ou comunicação?* (1971) de Paulo Freire, escrito em 1968 para o Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, em Santiago de Chile. Nele, através da análise do trabalho de extensão dos agrônomos, se faz uma crítica radical à estratégia de extensão agrícola para América Latina, promovida, desde os inícios da década de 1950, pelos Estados Unidos. Os conceitos são produzidos num contexto em que a libertação (anos 1960 e 1970) é a tônica dominante na América Latina, e o conceito da "dependência", de Leopoldo Zea, constitui a estratégia teórica e metodológica para analisar a realidade.

Freire realiza uma aproximação semântica e gnosiológica ao termo extensão e à relação entre este e a invasão cultural. Desde o ponto de vista semântico, o termo extensão se encontra em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural,* manipulação, etc. "E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase "coisa" o negam como um ser de transformação do mundo" (FREIRE, 1971, p. 22).

O objetivo fundamental do extensionista ao se relacionar com o camponês é que ele substitua por outro seus "conhecimentos", associados a sua ação sobre a realidade, ou seja, por aqueles do extensionista. E aquele que é "enchido" por outro de conteúdos "sem que seja desafiado, não aprende" (p. 28), não produz conhecimento. Portanto, para Freire, a extensão não é uma ação educativa para a "liberdade" senão para a "domesticação". Desde o ponto de vista gnosiológico se há algo dinâmico na prática sugerida por extensão, esse algo se reduz à pura ação de estender.

A seguir, Freire argumenta que a teoria implícita na ação de estender, na extensão, é uma teoria antidialógica. Como tal é incompatível com uma autêntica educação. E entre as várias características da teoria antidialógica, Freire enfatiza a invasão cultural: "O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação" (p. 41) e descaracteriza a cultura invadida.

Falar de comunicação, para Freire, é partir de uma obviedade: "O homem é um ser de relações"; portanto, "o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano" (p. 65). Para Freire, então, o mundo humano é um mundo de comunicação. É pela intersubjetividade que se estabelece a comunicação entre os sujeitos. Isso explica que, estudando as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, Freire se apropria de uma quarta, fundamental, introduzida por Eduardo Nicol, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica.

Portanto, a comunicação é diálogo, e o diálogo é comunicativo. Isso significa que na comunicação não há sujeitos passivos, e sim coparticipação e reciprocidade. O diálogo é uma condição fundamental para a humanização. Em outras palavras, o diálogo não invade, não objetiviza, não enche o outro de conteúdos.

Dessa maneira, Freire chega a sua síntese fundamental sobre a relação entre educação e comunicação: "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1971, p. 69). Assim é respondida a pergunta do ensaio: *Extensão ou comunicação?* Respondamos negativamente a extensão e afirmativamente à comunicação.

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire destaca como a vocação natural da pessoa é a de ser sujeito, e não objeto, e denuncia que tem resistências em defender um modelo de educação que

respeite “no homem a sua vocação de ser sujeito” (1989, p. 36).

Em *Pedagogia da autonomia* Freire desenvolve a ideia de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção; não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao apreender (1999, p. 23).

Em *Pedagogia do oprimido* Freire aprofunda nas características da ação dialógica: a “co-laboração”, a união, a organização e a síntese cultural (1997, p. 165ss). Nessa obra postula o diálogo como uma exigência existencial. Sem ele não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação, sublinha Freire.

A compreensão da “comunicação como diálogo” tem seu referencial mais próximo no *Eu-Tu* de Buber, mas o enfoque tende a ser de pessoa para pessoa “ao passo que Freire se orienta por um ponto de vista definitivamente social e político” (LIMA, 1984, p. 73). É nesse sentido que sua perspectiva se torna única.

Referências: BELTRAN, Luis Ramiro. *La planificación de la comunicación para el desarrollo rural en latinoamerica*: un bosquejo histórico. Quito: CIESPAL, 1988. (Conferencia presentada en el Seminario “La comunicación agrícola en el desarrollo rural”. Caracas, 26 nov. 1979); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; LIMA, Venício Artur de. *Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.*

F

FAMÍLIA

Lutgardes Costa Freire

A família talvez seja uma das instituições mais antigas da vida no planeta. Os antropólogos e arquélogos já encontraram rastros dessa forma tão peculiar que, diga-se de passagem, não é privilégio do *Homo sapiens*. Desde muito cedo na vida do planeta, talvez até porque a família está intrinsecamente relacionada à reprodução, enquanto seres vivos, a família existiu. O homem pré-histórico, evidentemente, logo sentiu a necessidade de constituir uma "família"para poder ter mais potência e dominar as forças da natureza e, assim, milênios mais tarde criar o que para nós, seres humanos, nos é tão precioso: a cultura. Família está muito estreitamente relacionada com a cultura, não existe família sem cultura, assim como não existe cultura sem família.

Diante dessas palavras introdutórias, me coloco o desafio de responder como filho: o que é família para Paulo Freire?

Para responder a essa pergunta é preciso falar um pouco da própria família do meu pai: ele foi o caçula de uma família de quatro filhos (uma mulher e três homens) e nasceu no dia 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco. Seu pai potiguar, sua mãe pernambucana, ele sargento do exército, ela bordadeira, educaram seus filhos, como ele próprio me disse e gostava de dizer: "de uma maneira diferente". Quando eu era criança, eu não entendia muito bem o que ele queria dizer com isso, mas com o tempo eu entendi que ele teve uma educação "banhada" no amor e no diálogo. O diálogo para os meus pais, Elza e Paulo Freire, era fundamental na família e fora dela. Evidentemente, não existe diálogo sem liberdade, mas nunca libertinagem. Meu pai considera o *laissez faire* educacional como desamor.

Meus pais sempre souberam nos escutar em família, sempre respeitaram a nossa opinião, sem nunca esquecer evidentemente de nos orientar. O que, aliás, é o papel de todos os pais. Eu nunca me esqueço: quando estávamos exilados em Genebra, na Suíça, eu tinha a vontade de seguir a carreira de músico, e perguntei ao meu pai se poderia. Ele então respondeu: "Eu só faço uma exigência, que você seja músico com amor".

Evidentemente, nem tudo era paz e amor o tempo todo, havia momentos difíceis, de desentendimento, de ruptura, de discórdia. Mas, do contrário, como saberíamos, ou melhor, como conheceríamos e, principalmente, reconheceríamos o amor? Aqui, acredito, vale a pena uma observação : da mesma forma que meus avós educaram seus filhos, ele não só continuou essa educação conosco, mas também levou consigo dessa educação o binômio da dualidade que ele utilizaria em seus escritos: opressor x oprimido; liberdade x prisão; autoridade x autoritarismo; democracia x ditadura; etc.

Não passamos por momentos fáceis, é verdade. A prisão do meu pai no Recife, o exílio do Brasil, em 64, a saudade dos familiares que ficaram, a necessidade de nos acostumarmos com outras culturas, o trabalho, enfim, viver fora do Brasil. Tudo isso marca muito uma família, evidentemente, qualquer família. A nossa conseguiu sobreviver, graças à nossa mãe, Elza Freire. Minha mãe deixou no Brasil tudo o que a amarrava ao país e se dedicou a cuidar da família. Ela foi a nossa mãe, ela foi companheira, ela foi guia do meu pai, ela foi amor, perdão, aconchego, porto seguro, política, educadora, a luz da família.

Meu pai costumava dizer: “Elza é a infraestrutura, e eu sou a superestrutura da família”.

A volta ao Brasil para a família foi fundamental para a nossa saúde física e mental. Não voltamos todos, dois ficaram, porque assim queriam, e foram respeitados na sua vontade e na sua liberdade.

Mas o que é família em, ou para – tanto faz – Paulo Freire? Do meu ponto de vista, que pode ser diferente dos meus irmãos, é que para o meu pai a família é saber estar juntos, amando uns aos outros, cuidando uns aos outros, às vezes discordando, com razão ou sem razão, com amor corrigindo, errando, acertando. É saber dar limites aos filhos, fazer com que eles sejam autônomos. Minha mãe sempre dizia: “Meus filhos não são meus, meus filhos são do mundo”.

Na verdade, não se pode falar da família Freire, sem falar de Elza Freire. Essa mulher recifense, pernambucana, nascida em 16 de junho de 1916 e falecida a 24 de outubro de 1986, foi professora primária e diretora de escola no Recife, tinha noções de enfermagem e era bordadeira. Eu nunca me esqueço dos peixes que minha mãe assava no Chile aos domingos. Aquele peixe cortado em postas, assado no forno, servido com um arroz branco e solto, com tomate e um bom vinho branco gelado. As galinhas de cabidela (molho pardo). Essa mulher, quando meu pai se encontrava preso, levava feijoada para ele e para os outros presos que ali se encontravam. Ela foi uma mulher de grande coragem e de apoio incondicional à causa, à briga do meu pai. Ela era a união da família, a mãe que abrigava seus filhos, que lhes cantava cantigas de ninar para dormir, que acordava cedo para dar aos filhos o leite do seu seio materno.

Resumindo, para os meus pais, família é o que está escrito em um antigo prato português da minha mãe: “A alegria de uma casa em bem pouco se resume: beijos, abraços, canções, água, pão, flores e lume”.

FATALISMO/FATALIDADE

Jaime José Zitkoski

A partir do diálogo entre as perspectivas filosóficas da dialética e da fenomenologia existencial, Freire concebe uma proposta antropológica inovadora, que destaca o processo de humanização a partir de uma *revolução cultural*. Nessa direção, o pensamento freiriano é radicalmente contra todas as visões e/ou posturas fatalistas diante da compreensão da existência humana no mundo.

Já na *Pedagogia do oprimido* ele fala de um pensar crítico que se contrapõe ao pensar ingênuo e de uma teoria da ação dialógica que é esperança de superação da teoria da ação antidialógica, infelizmente mais hegemônica em nosso mundo. Mas é na *Pedagogia da esperança* que Freire explicita, de forma muito clara e precisa, a diferença de fundo entre conceber a história da humanidade como *possibilidade*, ou reproduzir concepções *fatalistas* no modo de olhar para a realidade que nos cerca e nos desafia quotidianamente. Nessa perspectiva, a crítica freiriana às visões fatalistas de mundo tem como ponto de partida a própria concepção de ser humano, que implica uma forma de pensar nossa existência em sua concretude histórica, com os limites e o potencial de realização de cada pessoa em sua vocação para *ser mais*.

Abordando sobre as condições do diálogo verdadeiro, na perspectiva de uma educação dialógico-libertadora, Freire (1993) concebe, como uma das condições indispensáveis para a humanização da vida em sociedade, o *pensar certo*, ou o pensar crítico, que busca superar os níveis da consciência ingênua. A partir de suas próprias palavras, podemos notar a importância da perspectiva dialética para uma educação humanizadora, pois o pensar crítico-dialético, diferentemente de uma visão fatalista,

> [...] é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. "Banha-se" permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (p. 82)

Na *Pedagogia da esperança*, Freire retoma a *Pedagogia do oprimido* e, de modo sempre original e profundo, reforça o *pensar crítico* sobre o modo de conceber o mundo, a história humana e nossa existência contextualizada sempre a partir de um *ethos cultural* específico da época e lugar em que nos encontramos no mundo.

Ao conceber a história como *possibilidade*, Freire (1994) resgata a importância do *sonho* e da *utopia* na concretude da existência humana, que se faz e refaz constantemente a partir de um mundo social e historicamente já construído. A busca do *ser mais*, a consciência da *inconclusão* e o conhecimento de que é um *ser condicionado*, mas não determinado, fazem do ser humano uma 'criatura' especial no mundo, pois, diferentemente de todos os demais seres, "nós tomamos nosso destino nas mãos" (FREIRE, 1997).

O pensar crítico e a consciência da forma de ser no mundo, segundo Freire (1994), convergem para um modo coerente de conceber a história que, refutando veementemente os fatalismos e/ou determinismos, confere à espécie humana a capacidade e a responsabilidade de definir, por si mesma, o próprio futuro para si e para o mundo. Nesse sentido, Freire (1994) explicita sua crítica a toda e qualquer forma de *fatalismo*, tanto de direita quanto de "esquerda":

> Essa visão "domesticada" do futuro, de que participam reacionários e "revolucionários", naturalmente cada um e cada uma a sua maneira, coloca, para os primeiros, o futuro como repetição do presente que deve, porém, sofrer mudanças adverbiais e, para os segundos, o futuro como "progresso inexorável". Ambas estas visões implicam uma inteligência fatalista da história, em que não há lugar para a esperança autêntica. (p. 101)

O resgate da importância do *sonho,* da *esperança* e da *utopia* é o caminho para a compreensão da história e da condição humana no mundo de forma profundamente dialética e libertadora. Nesse sentido, Freire reforça o valor do *sonho* e de uma *educação da esperança* conquanto características intrínsecas à própria natureza humana, que vai se fazendo a si mesma na história:

> Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança. (1994, p. 91)

Portanto, segundo Freire (1993, 1994, 1997), não é possível nos concebermos enquanto seres humanos sem as dimensões vitais do *sonho* e da *esperança*, que movem a autêntica utopia de um futuro melhor para a humanidade. Refutando todas as formas e modos de *fatalismos,* Freire insiste no modo dinâmico de compreender nossa existência no mundo, pelo qual buscamos transcender a nós mesmos, a partir da busca permanente de *ser mais*, que implica em transpor concretamente todas as barreiras que atrofiam nosso potencial enquanto seres históricos, inacabados e em busca de sermos mais livres, felizes e, portanto, mais humanizados.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FÉ (Cristã/no ser humano)

Danilo R. Streck

Paulo Freire se autodefiniu como um homem de fé. “Não me sinto um homem religioso, mas sim um homem de fé. [...] Posso dizer até enfaticamente, que vivo uma fé sem religiosidade” (*apud* FREIRE, 2005, p. 594). A fé tem para Freire um sentido daquilo que condiciona o ser humano em última instância, no sentido que lhe é atribuída pelo teólogo Paul Tillich, e que por isso não precisa necessariamente se expressar em termos religiosos. A esperança, a utopia e a amorosidade que perpassam a sua obra são expressão dessa fé que aqui será abordada sob dois aspectos: no que respeita sua filiação religiosa e na sua postura diante do ser humano.

O fato de não se entender como um homem religioso não significa que Freire negava ou estava alheio às manifestações históricas da espiritualidade. Conforme ele, “eu não tenho porque negar, porque seria uma hipocrisia, seria uma covardia, seria uma traição, negar, por exemplo, a minha convivência com os ideais cristãos” (*apud* FREIRE, 2005, p. 594). O pai de Paulo Freire era membro de círculos espíritas, e a mãe, católica romana. Segundo Freire, com o respeito mútuo pelas crenças entre pai e mãe, ele aprendeu a respeitar as opções dos demais e a importância do diálogo. Foi dentro deste clima de tolerância que Freire optou pela religião da mãe. Em sua juventude sentiu a enorme distância que havia entre o evangelho anunciado e a prática de cristãos, o que motivou um distanciamento da Igreja. As leituras de Tristão de Atayde auxiliam a descobrir um cristianismo ativo e através da Ação Católica será “empurrado” para os mangues e favelas do Recife (FREIRE, 1977a). Embora a motivação cristã possa ser detectada em toda a reflexão freiriana, é em sua atuação no Conselho Mundial de Igrejas, na década de 1970, que alguns enunciados teológicos são explicitados, sempre em conexão com a pedagogia (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

Freire identifica-se com o movimento da Teologia da Libertação (o livro homólogo de Gustavo Gutierrez foi publicado em 1971, um ano após a *Pedagogia do oprimido*), que tem como premissa que o reino Deus irrompe na história humana através de Jesus Cristo e convoca seus discípulos à vivência e à promoção dessa nova realidade. Nesse sentido, diz Freire, as igrejas não podem refugiar-se numa pretensa neutralidade, mas assumir o seu papel profético de denúncia e de anúncio. A Páscoa – a morte e a ressurreição – precisa ser existenciada na concretude da vida e da história. Consequentemente a Igreja precisa ser “andarilha, viajeira constante, morrendo sempre e sempre renascendo” (FREIRE, 1977b, p. 126). Na obra de Paulo Freire a teologia, como reflexão crítica da fé, aparece como elemento constitutivo de sua reflexão pedagógica, ao lado da filosofia, da história e de outras disciplinas. Cristo, como “verdade encarnada”, é para Freire um exemplo de pedagogo na medida em que nele método e conteúdo se fundem (STRECK, 2005).

Outro lado dessa mesma fé é a fé no ser humano. Ela consta na *Pedagogia do oprimido* entre as pré-condições para o diálogo, ao lado do amor, da humildade e da criticidade, que busca “o pensar certo”. Este *a priori* do diálogo é assim descrito: “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens (*sic!*). Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1981, p. 95). Essa fé, no entanto, não é uma fé ingênua, uma vez que a consciência crítica faz ver que a capacidade criativa de homens e mulheres foi “prejudicada” pelas condições da opressão. A alienação também não será superada por algum tipo de concessão, mas conquistada nas lutas de libertação.

Como revolucionário, Freire compartilha com Rousseau a crença na capacidade de refazer o seu

mundo, que o ser humano traz consigo ao nascer. Mas, ao contrário deste, sabe que não existe uma volta ao paraíso perdido (STRECK, 2002). Mulheres e homens são seres históricos e sua natureza não existe fora de situações concretas. Daí a impossibilidade de saída através da educação negativa, conforme Rousseau, preservando o educando do contato com o mundo corrompido. Para Freire o mundo real é o lócus da educação, o ponto de partida e o ponto de chegada como um lugar mais humanizado. Também o educando é a criança, o jovem ou adulto real, que vive no cotidiano as contradições da sociedade. A aposta da fé é que esse ser humano tem possibilidade de transcender e emergir com uma nova consciência e compromisso.

Referências: ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. *Andarilho da esperança*: Paulo Freire no CMI. São Paulo: ASTE, 2005; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. São Paulo: Villa de Letras, 2005; FREIRE, Paulo. Eu, Paulo Freire. In: *A mensagem de Paulo Freire*: teoria e prática da liberdade. Porto: Nova Editora, 1977a. p. 15-18; FREIRE, Paulo. O papel educativo das igrejas na América Latina. In: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977b. p. 105-127; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas*: uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes; CELADEC, 2005; STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FELICIDADE

Terezinha Azerêdo Rios

Quando percorremos a obra de Paulo Freire buscando localizar ali a palavra "felicidade", constatamos que muito raramente ele a utiliza. Isso não deve nos surpreender, se nos lembrarmos de algo que Freire afirma sobre a compreensão dos termos: "Minha compreensão [da fome] não é *dicionária*: ao reconhecer a significação da palavra, devo conhecer as razões de ser do fenômeno" (FREIRE, 1995, p. 31). É o que parece acontecer em relação a "felicidade".

Num belo poema cujo título é "Ensinamento", Adélia Prado faz referência a sua mãe que, ao preparar cuidadosamente a casa e a comida para o marido que trabalhava até tarde, ia dizendo: 'Coitado, até essa hora no serviço pesado'. Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente. Não me falou em amor, esta palavra de luxo", afirma a poeta (PRADO, 1976, p. 132).

Indo aos escritos de Freire, temos a impressão de que ele fez como a mãe de Adélia: não usou expressamente a palavra (de luxo?) "felicidade", mas referiu-se ao *fenômeno*, trouxe-o guardado em sua proposta educacional, revelado em muitos conceitos-chave e apontado em cada canto de suas proposições.

Embora seja difícil encontrar uma definição precisa de felicidade, pode-se concordar quando se afirma que ela é algo constantemente buscado pelos seres humanos. "Sobre a felicidade a única coisa que conhecemos ao certo é a vastidão de sua demanda", constata Savater (1995, p. 15).

Silva (2007, p. 8) afirma que "[...] a felicidade não apenas se mostra como algo relativo segundo o tempo e o espaço, mas até mesmo a partir da idéia que cada indivíduo faz acerca do que seria a felicidade. Apesar dessa diversidade e dessa relatividade, o que constatamos é sempre a *necessidade*, sentida por todos, embora das mais diferentes maneiras, de alcançar e gozar a felicidade".

Aristóteles afirmava que todo homem tem, por natureza, tanto o desejo de saber quanto o desejo de ser feliz. Para o filósofo, o que proporciona a felicidade é o saber racional, que identifica os seres humanos. E, na medida em que o ser humano, além de racional, é um animal político, é na pólis que ele encontrará possibilidade de ser feliz – na convivência social.

Silva (2007) procura verificar como se apresenta historicamente o conceito de felicidade e o encontra sempre associado a questões relacionadas à moralidade. Depois de trazer alguns exemplos de reconstrução da ética na atualidade, diz que "não seria possível afirmar que o desfecho do drama histórico da humanidade será a felicidade", mas percebe que aqueles exemplos indicam que "a busca e a expectativa constituem uma herança que provavelmente nunca será abandonada" (SILVA, 2007, p. 93) .

Do ponto de vista ético, a felicidade é sinônimo do "bem comum", que se apresenta como o horizonte da vida em sociedade, das relações entre indivíduos e grupos (RIOS, 2001). A vida boa, vivida com dignidade, no exercício pleno de direitos, de acordo com os princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que levam ao diálogo, é o que buscam os homens, na sua "vocação ontológica de *ser mais*", a que se refere Freire. Liberdade, alegria, diálogo, esperança (ver verbetes) são conceitos que trazem com eles o de felicidade, ou a ele se reportam.

Qual o sentido da educação se ela não colaborar para a construção da felicidade? Os conceitos de "felicidade" e "cidadania" se aproximam, na medida em que se reportam à possibilidade de *viver bem em companhia*, de "pronunciar o mundo" junto com os outros, sendo por eles reconhecidos e os reconhecendo, num movimento sempre dialógico. "Felicidade" rima com "cidadania": embora do ponto de vista linguístico dir-se-ia que é uma "rima errada", do ponto de vista histórico-social é rima mais que

adequada, diria Freire. “Cidadania”, no sentido progressista em que é utilizado por Freire, entendida como exercício de todos os direitos – civis, políticos, sociais –, significa participação efetiva na vida social, possibilidade de vida digna. Vida boa para todos implica a inclusão dos excluídos, a superação dos preconceitos e discriminações, a criação do espaço para as diferenças e a negação das desigualdades. “A felicidade, desejada pelos sujeitos individuais, transforma-se em direito à felicidade, quando é integrado à intenção política e universalista da democracia”, afirma Misrahi (1997, p. 222). Pode-se compreender, então, a perspectiva de felicidade articulada à ideia da democracia, entendida por Freire como algo ser buscado efetivamente pelos indivíduos e grupos na sociedade.

A compreensão de felicidade como sinônimo do bem comum, conduz à afirmação de que não se pode ser feliz sozinho, assim como não se pode ser livre ou humano sozinho. É por isso que podemos dizer que Paulo faz referência não apenas à humanidade, mas também à felicidade, quando afirma: “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser” (FREIRE, 1992, p. 100).

A felicidade se apresenta como um *estado*, sujeito, portanto, a transformações, a rupturas. Apesar de ser vivenciada como algo que se aproxima da plenitude, guarda o caráter de finitude e corre riscos, como toda experiência humana, construída historicamente. Freire diz que “a afirmação de que ‘as coisas são assim porque não podem ser de outra forma’ é odientamente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas àqueles que têm poder” (FREIRE, 1995, p. 23). Sua concepção, ao contrário, aponta o caráter utópico da felicidade. Queremos e temos direito – todos – a *ser mais*, a ser felizes e estamos sempre a caminho nessa jornada ontológica e ética.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d’Água, 1995; MISRAHI, Robert. *A felicidade – Ensaio sobre a alegria*. Rio de Janeiro: Difel, 2001; PRADO, Adélia. Ensinamento. In: *Bagagem*. Rio de Janeiro: Imago, 1976; RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001; SAVATER, Fernando. *O conteúdo da felicidade*. Lisboa: Relógio d’Água Editores, 1995; SILVA, Franklin Leopoldo e. *Felicidade – Dos filósofos pré-socráticos aos contemporâneos*. São Paulo: Claridade, 2007.

FEMINISMO

Márcia Alves da Silva

Inicialmente, podemos afirmar que Paulo Freire pouco dialogou com o movimento feminista. Embora possa se afirmar que o feminismo adquiriu mais visibilidade a partir das correntes teóricas contemporâneas, advindas da pós-modernidade, é também sabido que o feminismo tem produzido academicamente há bastante tempo. No entanto, para entendermos o porquê de seu aparente distanciamento da temática, é preciso primeiramente contextualizá-la. Mas, afinal, o que é feminismo? "Em sentido amplo, feminismo designa aqueles e aquelas que se pronunciam e lutam pela igualdade dos sexos. [...] É um movimento, e não um partido" (PERROT, 2007, p. 154-155). O feminismo nem sempre é visto de forma positiva, inclusive pelas próprias mulheres. Muitas reconhecem a produção feminista, mas fazem questão de afirmar sua não participação nesse movimento. É possível que isso ocorra em decorrência de influências advindas do patriarcado, que é constantemente reproduzido também pelas mulheres. Aqui não será desenvolvida em pormenores essa questão, que merece maior aprofundamento e que pode incorrer num distanciamento da questão proposta nesse verbete. A professora e pesquisadora mexicana Marcela Lagarde y de los Rios, em sua tese de doutorado publicada sob o título *Los cautiverios de las mujeres* (2005) desenvolve essa problemática de forma bem consistente. No entanto, podemos afirmar que o feminismo é tão heterogêneo e tão variado que é possível nos arriscarmos a denunciar que não existe feminismo (no sentido de único), mas *feminismos* (no plural). Portanto, embora tenhamos essa compreensão, será mantido aqui o termo feminismo, pois não pretendemos nenhum afastamento da nomenclatura corrente.

Sendo assim, o feminismo acaba agindo por suas alianças políticas, representando trajetórias muito diversas. O feminismo liberal lutava por uma ampliação dos direitos de cidadania, atrelado à ideologia liberal de liberdades individuais, inicialmente influenciado pela obra clássica de John Stuart Mill, *A sujeição das mulheres*, de 1869. Assim, mulheres como Mary Wollstonecraft e Harriet Taylor (viúva de John Taylor e que foi casada com Mill) inauguraram a produção que chamamos de teoria feminista liberal. Isso, sem falar de Olympe de Gouges, autora da célebre *Déclaration dês droits de la femme et de la citoyenne*, de 1791, hoje considerada por muitos como sendo a obra fundadora do feminismo contemporâneo.

Já na primeira metade do século XIX e partindo de produções socialistas de Saint-Simon, Fourier, Robert Owen e outros, se desenvolve o feminismo socialista, subordinando a luta das mulheres à luta de classes sociais. A obra de Engels denominada *A origem da família, propriedade privada e o Estado*, conhecida como a primeira construção teórica socialista em crítica à família burguesa, possibilitou, pelo seu teor, que fossem dados os primeiros passos para que se consolidasse a teoria feminista socialista (NYE, 1995, p. 55-58). Andréa Nye, em sua tese de doutorado publicada sob o título *Teoria feminista e as filosofias do homem* (1995), mapeou a constituição histórica das principais correntes feministas, num movimento que começa a se desenvolver, de forma mais sistemática, já a partir da Revolução Francesa. A obra apresenta as trajetórias do desenvolvimento das teorias filosóficas feministas, incluindo o liberalismo, o marxismo revolucionário, o feminismo existencialista, a psicanálise, a desconstrução e a pós-modernidade. Sendo assim, apesar de todas as dificuldades históricas apresentadas pelo ambiente acadêmico, que, durante muito tempo se constituiu majoritariamente por homens, mulheres têm conseguido produzir suas reflexões feministas, formulando-se grandes correntes de pensamento.

No Brasil, temos grandes exemplos de mulheres que trouxeram excelentes contribuições na crítica ao

capitalismo baseado no sistema patriarcal. Já em 1967, Heleieth Saffioti apresentou tese de livre-docência na UNESP intitulada *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, publicada pela editora Vozes em 1969. Pensamos que Freire pouco dialogou com mulheres como Saffioti.

No entanto, em algumas passagens da obra de Freire, podemos identificar sensibilidade quanto às questões de gênero, aliado ao reconhecimento da importância dos movimentos sociais em um processo de transformação social, o que pode permitir boas e fecundas aproximações com o movimento feminista.

Na obra de Freire, uma passagem onde a temática é tratada aparece no diálogo com o pesquisador e professor americano Ira Shor, publicado no livro *Medo e ousadia* (produzido em 1984-85 e publicado em 1986). Nessa obra – que foi produzida poucos anos após seu retorno ao Brasil, devido ao período de exílio político – Paulo Freire demonstra surpresa e contentamento frente ao contexto que encontrou em sua volta ao país. E, mais que isso, Freire deixa nítido seu engajamento na luta contra o patriarcado. E é aí que aparece mais nitidamente o reconhecimento pela luta das mulheres.

Como exemplo, partimos de uma situação concreta descrita por Shor, na qual ele relata situações de discriminação a partir da linguagem, em que afirma ter percebido silenciamentos de mulheres em suas aulas, quando os homens costumam interromper as mulheres e que as mesmas raramente fazem isso. E, geralmente, cedem seu espaço de oratória para os homens. Enfim, Shor, com esse exemplo, apresenta aspectos do sexismo na própria natureza do discurso que se manifesta nas salas de aula americanas. Na sequência da conversa com Shor e partindo de sua "provocação", Freire aparenta certa ingenuidade ao comentar que não percebe em seu cotidiano como professor situações de discriminação por gênero em sala de aula. No entanto, Freire afirma que o país *é* machista e que é preciso que se lute contra essas formas de dominação no cotidiano e não esperar que a superação do capitalismo gere, por si só, novas relações. Portanto, Freire admite que não basta a superação do capitalismo para que se supere as desigualdades de gênero, pois não basta o socialismo para isso. Entendemos, por isso, que o sexismo não será superado automaticamente numa sociedade socialista.

Na trajetória da experiência concreta do socialismo soviético, as mulheres comunistas se viram às voltas com o poder comunista masculino. A trajetória política de Alexandra Kolontai demonstra bem esse aspecto, pois ela enfrentou o desafio de tentar convencer seus companheiros revolucionários de que fazem parte da revolução mudanças na vida privada, no amor, no relacionamento afetivo e sexual, para além das mudanças econômicas. Na obra já referida de Andrea Nye (1995), há um relato detalhado dessa trajetória de luta de Kolontai com as lideranças masculinas da Revolução Russa. Também na introdução feita por Tatau Godinho da edição da obra de Kolontai, *A nova mulher e a moral sexual*, da editora Expressão Popular (2005), aparece a luta da autora frente aos companheiros socialistas. Muitos movimentos na esquerda política não admitiram a luta contra o patriarcado e contra o racismo com a mesma importância que a luta de classes e acabaram por privilegiar essa última. Embora tenham admitido as questões étnicas e de gênero, acreditaram que, abolindo-se as classes sociais, chegar-se-ia à igualdade racial e das categorias de sexo. Esses grupos políticos, sob a alegação de que a luta de classes é uma luta maior, acabaram por desvalorizar as demais lutas, crendo que o patriarcado e o racismo são lutas menores e mais específicas, referindo-se basicamente às mulheres e também aos negros. Assim,

> acreditaram excessivamente numa ilusão, qual seja, a de poder produzir facilmente, uma vez abolidas a classes sociais, ou pelo menos reduzidas as diferenças socioeconômicas entre seus membros, as democracias racial e sexual. [...] Na verdade, esta crença não passa também de ilusão. (Saffioti, 1987, p. 90-91)

Freire demonstrou compreender claramente essas fragilidades da luta de classes.

Ainda podemos citar aspectos referentes à profissão do magistério, desenvolvidas por Paulo Freire no livro *Professora sim, tia não* (1998). Em uma das cartas publicadas nessa obra, Freire defende maior profissionalização do magistério. Para isso, propõe um afastamento da denominação de *tia*. Sobre essa temática, fazemos a seguinte leitura: essa discussão traz uma contribuição ao processo de trabalho feminino, haja vista o longo período histórico durante o qual as mulheres foram confinadas às atividades e ao espaço doméstico. Reconhecer nas mulheres o papel de trabalhadoras implica em identificar e admitir sua participação nos espaços públicos, o que, durante muito tempo, não foi algo aceito socialmente. Até porque o espaço público sempre foi identificado com a masculinidade, ou seja, como sendo um espaço masculino, por isso pensado e planejado para os homens. Portanto, um afastamento das professoras da denominação *tias* nada mais representa do que sua afirmação profissional, dentro de um processo de inclusão das mulheres no mundo do trabalho extra-lar e sua participação em outros espaços e outros contextos.

Talvez a grande contribuição de Freire para o movimento feminista (e não somente para esse movimento) seja – o que Ira Shor já apontou no livro-diálogo – que a educação dialógica pode criar as condições para a emancipação das mulheres, na superação das relações sociais sexistas. Sendo assim, podemos concluir que o diálogo, inspirado num processo de conscientização das pessoas, pode ser uma importante ferramenta para o processo de libertação das mulheres, num movimento que inclua as escolas, e não apenas elas, mas toda a sociedade. Afirmamos que a obra de Freire ainda é inspiradora de uma nova sociedade que suplante as classes sociais e, também, as desigualdades entre homens e mulheres.

Referências: FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, l998; KOLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005; LAGARDE Y DE LOS RIOS, Marcela. *Los cautiveros de las mujeres*: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4. ed. México: UNAM, 2005; NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1995; PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007; SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes*: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1969; SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987; SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FENOMENOLOGIA

Luiz Augusto Passos

Paulo Freire, que realizou um grande diálogo com distintas correntes teóricas, declarava seu ponto de partida: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica.” E, justificava: “Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE, *apud* TORRES, 1998, p. 82). O casamento da dialética com a fenomenologia traria que consequências à práxis da educação libertadora? Freire pretende com esse “casamento” pôr em diálogo os pontos fortes de cada uma dessas correntes filosóficas. A fenomenologia, no ponto de partida, *sempre* se declarou dialética nas suas múltiplas tendências, mas, por vezes – e Merleau-Ponty apontava que –, no desejo de chegar a sínteses, alguns filósofos acabaram descartando um dos polos que se contrapunham e terminavam ficando só com o *sujeito* (subjetividade) ou só com o *objeto* (objetividade), livrando-se da contradição *irresolvível* entre eles. Freire não deixa qualquer dúvida: é preciso vencer o divórcio entre o dito e o feito; o pensado e o vivido; o material e o imaterial. Declara: “A minha compreensão das relações entre subjetividade e objetividade, consciência e mundo, teoria e prática foi sempre dialética e não mecânica. [...] Numa perspectiva não objetivista mecanicista, nem subjetivista, mas dialética, mundo e consciência se dão, como disse Sartre, simultaneamente. A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros o mundo e com o mundo” (FREIRE, 2000, p. 41).

A corrente merleaupontyana, com a qual *também* Freire possui certa afinidade, pretendia ser *locus* de interlocução entre outras *epistemes*. Justamente por esse diálogo, Freire, simples e direto nas suas intervenções e nos seus pensamentos, era considerado confuso ou eclético para intelectuais dogmáticos. Se locomovia com tal liberdade e consistência por múltiplos campos do conhecimento, irritando especialistas que tudo sabiam sobre pouco. Freire, rigoroso no essencial, acerca da contribuição com a libertação, não se deixava aprisionar por métodos, regras e etiquetas formais das ciências e das academias, nem mesmo com a origem e proveniência dos pensamentos. Corporeificava, na prática, a transdisciplinaridade quando ela ainda inexistia como conceito. Hoje, transdisciplinaridade, cosmodisciplinaridade ou multirreferencialidade, que possuem ênfases distintas, continuam a ser descritas, ainda que grandemente ausentes nas práticas educacionais. Elas, para serem reais, precisariam do pesquisador desarmado em face das contradições. Implicaria articular múltiplos conhecimentos, nem sempre afinados e sem arestas. Dependeria de diálogo aberto, livre das verdades terminais e absolutas. Esse difícil arranjo de coisas novas e velhas não é feito em espaço neutro, fora das pessoas, se dá dentro delas. Dependerá de alguma maturidade que se exponha a perder balisas e referências, experimentando verdades apócrifas, sem interditos, exorcismos ou acendimento de fogueiras. A condição necessária da transdisciplinaridade não é técnica, e este é o seu grande limite. É existencial e atitudinal; precisará daquele que se abandone à turbulência acreditando no sentido unificador de sua busca.

Somente pessoas podem dar unidade e sentido ao mundo e suas representações conferindo-lhes coerência. Freire permitiu-se viajar por muitos campos e paragens, numa peregrinação errática (V. *Andarilhagem*), na esperança de trazer sentido ao caos e certa unidade à multiplicidade. A transdisciplinaridade – ao vivo – precisará ser corporeificada pela crença da coesão de tudo com tudo, pela esperança da inter-relação entre os artefatos e “mentefatos” (CANDIDO, 1979), e de encontrar o lugar certo para encaixar destroços num sentido ordenador dado pelos humanos. Husserl, em sua fenomenologia, punha centralidade na “redução”, a qual procurava atenuar a esfera de “verdades”

preconcebidas que viesse impedir que aspectos inteiramente novos dos fenômenos se mostrassem à consciência. Os fenômenos novos, então, seriam os pontos de partida para procura de mediações teóricas a ser inventadas, para poder abordá-los, compreendê-los e interpretá-los. Livrar-se dos preconceitos teórico e culturais era exatamente o sentido da "redução" na fenomenologia e que Paulo Freire usava cotidianamente, permitindo-se ter raiva, aflorar contradições, para trabalhá-las (V. *Indignação*). Vivia intensamente para procurar compreender e pensar criticamente o vivido.

Não há pensar sobre coisa nenhuma. A criancinha vive o mundo, antes de poder pensá-lo. O mundo do pensamento é um mundo segundo, possível a partir do primeiro (MARTINS, 1992). Todo pensar com base no vivido é perigoso. Não há salvo-conduto no pensar referenciado. É o atrito, a manha de relacionar partes e destroços com o todo e tudo, que permitiu que Freire fosse mais longe: discordando, por vezes, sem desprezar outras leituras que a ele se opunham. Declarava, contudo, abertamente seu antagonismo sempre que pairassem no ar suspeitas de certo pensamento gerar consequências políticas destrutivas para os grupos populares, oprimidos. "Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato em cujo discurso, faiscante de desamor, anuncia seus projeto racistas?" (FREIRE, 2000, p. 36). A bússola "suleadora" (V. *Sulear*) de Freire no mar das incertezas epistemológicas era a ação de libertação dos deserdados do mundo contra toda a opressão. Merleau-Ponty dissera o que bem se poderia aplicar a Freire: "O homem 'sadio' não é tanto aquele que eliminou de si mesmo as contradições, mas sim aquele que as utiliza arrastando-as em seu trabalho vital ([1989], p. [161]). A defesa da vida, a emancipação dos dominados, era o lugar progressista, intransigentemente assumido e que lhe custou prisão, degredo e proibição de retorno ao país. Vidas vividas com peso ético-político como a de Emmanuel Mounier, Fanon, Sartre, Merleau-Ponty, Simone Weil, Hannah Arendt, Agnes Heller e Edith Stein, estas últimas, mulheres da fenomenologia alemã, eram citadas por Freire junto a Marx, Lucáks, Kosik, Gramsci e Marcuse, suas fontes inspiradoras declaradas (FREIRE, 1997, p.10). Freire não os escolheria, com certeza, por suas teorias, mas porque a vida deles era coerente com seu pensar. Esses autores e essas autoras sempre estiveram na esteira do diálogo fenomenológico e, por isso, ameaçados pela interlocução com as grandes questões políticas do mundo.

Paulo Freire não era diferente, demonstrando de sobejo que o circunstancial e o cotidiano, o micro refere-se a questões macro e universais; e, como tal, dialeticamente, sequer existem dissociadas. O marxismo também ratifica essa concepção. A fenomenologia, por sua vez, inseparavelmente descritiva-e-interpretativa, deixa a marca do olhar datado, do corpo "molhado de história" em todos os fenômenos que busca compreender (FREIRE, 1994, p.17). Se nossos sensores visuais são neurológicos e passam por processos universais bioquímicos complexos e sutis, a visão se constitui como aprendizagem em diálogo com a cultura particular das sociedades e com as idiossincrasias do olhar singular. O educador, o pesquisador e o oprimido jamais serão repetidores das palavras dos outros, pelo contrário; a fenomenologia os qualifica como sujeitos e coautores, por isso, a todos cabe dizer uma palavra – a *sua* – no contraforte de uma história de opressão, pronunciando o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1993).

Sob a perspectiva fenomenológica, ficará sempre interditada a separação entre micro e macro, dentro e fora, profano e sagrado, material e imaterial, particular e universal, ética e política. Talvez a diferença resida no fato de que a fenomenologia não crê em sínteses finais na história. Parte do inquieto mundo vivido (*lebenswelt*), mundo circunstanciado na relação com a incompletude de sujeito de olhar datado, que emerge no tempo e no espaço, dramáticos, com um corpo próprio "historiador". E o *lugar* privilegiado do encontro e do engajamento é só um: se chama *fenômeno*! Não há transparências, não há essências puras, nuas para humanos; espaço-e-tempo-e-mundo é o lugar da transfiguração; do velamento-revelação – a teologia falaria de *sacramento* –, isto é, o encontro possível, definitivo e dinâmico do sujeito com o mundo e com as demais outreidades. É no fenômeno (*fai-noumenon*) – lugar da

ambiguidade – que nos encontramos mediados: o mundo-em-nós-e-para-nós e nós-em-mundo-e-para-o-mundo, sem que haja uma só fronteira, átimo ou membrana que nos possa separar do *continuum* que nos constituímos, um para o outro, irredutivelmente fundidos. Diz Chauí: "Há a carne do corpo e a do mundo; há em cada um deles uma interioridade que se propaga para o outro numa reversibilidade permanente. 'O mundo está dentro e eu estou fora' – escreve Merleau-Ponty em *Signes*" ([1989], p. [XII]) E a consciência é o lugar da dupla transitividade: é consciência ***de*** alguma coisa e consciência ***para*** um certo fim. Toda a consciência se move pela intencionalidade da busca que lhe dá sentido, a direção. E ao fazê-lo não significa que a consciência aja no vazio, ou sobre o nada. Agindo transforma o mundo que a precede, e a si própria, pelo conhecimento que é ato. O ato primeiro é dos sentidos que experimentam o mundo – e aqui está o "materialismo" da fenomenologia; a percepção o tematiza intencionadamente pelo que compreendendo, age; e recebe a ação transformadora desse encontro. Nada está destituído de sentido. A inscrição de algo está sempre referenciado a um horizonte de totalidade, que acolhe e também dá sentido ao acolhido; sentido inconcluso que implica criação.

Há, por isso, um sentido que precede o sentido que damos. O mundo não é resultado da minha constituição dele, mas o resultado da minha ação constituinte com a ação constituinte dele. Trata-se de um diálogo, de trocas, de interatividade e de sentidos criadores que emergem da relação eu-outro-mundo. A relação eu-outro-mundo não se esgota no que está-aí no processo, ela é ressignificada tanto pelo que é negado quanto pelo que não está-aí ainda. É o pro-jeto (*pro-jactum*), o que está *jogado à frente* como utopia, que põe em movimento ao processo. Eis o sentido radical da Utopia para Freire. Ela exerce uma tensão por sobre a história, para superá-la. Não existe, para a fenomenologia freiriana, uma realidade material supradeterminante, mas uma correlação até o fim entre a materialidade e a imaterialidade, entre o que Freire insistia em sua última entrevista na TV-PUC de mútua imbricação entre imanência e a transcendentalidade.

Os temas da fenomenologia, também por isso, não são apenas os objetos extensos, fatos e coisas apreendidas pelos sentidos, mas trabalha com todo o universo simbólico, imaginário, poético, utópico e onírico que deve tomar assento na realidade humana do mundo como possibilidade de compreensão densa desse mesmo mundo. O mundo não é o mundo extenso, é também o mundo pensado, simbolizado: mutuamente referenciados um ao outro. No sentido de Clifford Geertz: "pedras de um lado e sonhos do outro: ambos têm em comum que são coisas deste mundo" (1989, p. 21). Às vésperas de sua morte, Merleau-Ponty se pergunta, o *que* mesmo, apesar das dimensões da carne poder-se-ia quem sabe descortinar da realidade do mundo; o que, afinal, descobriríamos, por si só existente sem nós, fora de nós, caso pudéssemos ver. Deseja Merleau-Ponty superar a fenomenologia da "aparência e migrar para a ontologia das "essências"? Não. Merleau-Ponty arrisca: encontraríamos, talvez, um sujeito abraçado ao outro sujeito, no mundo, de pé. Três questões basilares estão aí postas. A primeira, a irredutibilidade do *eu-outro-mundo*. Segundo, a existência de um ser humano referenciado até o fim com o outro. Terceiro: "de pé" significa a impossibilidade do olhar devassador, de sobrevoo, descortinar o que está atrás. A impossibilidade de transparência do olhar até o final. Se, no olhar de sobrevoo, posso arrasadoramente ver tudo, tudo me é exposto e transparente; no olhar em pé, ele se choca com o mundo pluridimensional, conheço à minha medida, conheço parte da totalidade: contingência humana – ambiguidade.

Penso que se possa arriscar que a fenomenologia e a ontologia *coincidem* em Merleau-Ponty. A afirmação precipitada de que a fenomenologia é a busca das essências ou das coisas como tais é uma leitura que pode terminar no positivismo que Husserl, Merleau-Ponty e Freire quiseram vencer. A fenomenologia, ao investigar, afirma que a essência das coisas como tais é a da relação delas até o fim conosco; amplexo definitivo entre o mundo, a materialidade e o espírito: essa é a grande teia a partir da qual Freire também se orienta, porque, nesse caso, responsabilidade pessoal que não se prolongue até o

fim, junto aos outros, com eles e com o mundo, e no sentido levinasiano, a filosofia primeira é a ética. É na convergência desse núcleo que Freire, na esteira de Emmanuel Mounier, define a pessoa e a responsabilidade com o mundo e a política. A pessoa – etimologicamente *prosopon* – significa o que *resiste e enfrenta* (MOUNIER, 1964) é um ser biológico-político que luta para responder à sua vocação ontológica de ser humano num contexto de opressão, despersonalização e caos. Ser é assumir, comprometedoramente, a relação tensiva, nunca harmoniosa. Freire, por isso, redefine, de maneira radical e inédita, o que seja mesmo *educação*, pelo seu oposto. No assassinato do índio Galdino, queimado por adolescentes de classe média que "justificavam" que se tratava de um mendigo, Freire fala da "*desgentificação*" deles. Educação é *gentificar*, é o que corresponde a Mounier e Freire: educar é lutar contra tudo o que compromete a vocação ontológica de poder se ser humano com outros(as), no mundo.

A dialética fenomenológica que se preze não aplaina montes, não entulha depressões, nada reduz e nada rejeita, para aparar a arestas do mundo. A pessoa carece das outreidades e das alteridades para continuar sendo, e se autoproduzindo (*autopoiése*) pela palavra e pelo trabalho. A percepção do mundo vivido é já a resposta ao convite à liberdade, precondição da humanização que quebra, pela luta, a dependência a toda a forma de alienação e subserviência. É a pessoa que, por decisão livre, poderá emprestar sentidos distintos para sua relação: podendo constituir-se em inferno ou paraíso. Pessoas não estão concluídas, são faltosas, incompletas, estão em vir-a-ser como indivíduos e como *filo*, diz Freire. Mas Freire radicaliza Mounier: a pessoa é mais do que um ser histórico é um ser "historiador" – e, Freire, de novo, quebra fronteiras epistemológicas, convergindo com Foucault, Deleuze e Derrida –, a existência é fluxo: "a pessoa não é, está sendo", tanto quanto a história.

Referências: CANDIDO, Antonio. *Parceiros do Rio Bonito - Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1979; CHAUI, Marilena, *Vida e obra de Merleau-Ponty*. In: MERLEAU-PONTY. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. VII-XI. [Os Pensadores]; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989; MARTINS, Joel. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo, Educação como Poiesis*. Joel MARTINS e Vitória Helena Cunha ESPÓSITO (orgs.). São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992; MERLEAU-PONTY, Maurice. Em toda e em nenhuma parte. In *Maurice Merleau-Ponty*. Marilena CHAUI (org.). Trad. Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Nova Cultural, 1989. p. 157-185. [Os Pensadores]; MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971; MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. 2. ed. Lisboa: Morais, 1964.

FOME

Rita de Cássia de Fraga Machado

Para mim, é algo extraordinário ser convidada para escrever sobre esta possibilidade de categoria em Freire, apesar de nunca ter ficado expressamente nítido em sua obra a categoria "*fome*", é extremamente implícito em sua vida a marca dela. Seu comprometimento ético com homens e mulheres empobrecidos nos instiga a pensar sobre este conceito tão importante: *a fome*. Em *Cartas a Cristina* (2003) podemos perceber que a fome está ligada à radicalidade de sua vida, a permear constantemente a sua trajetória de educador, como permanente fator de motivação para a sua prática progressista perante a vida e radicalmente contra as gritantes injustiças sociais. Esse aspecto surge em sua primeira carta a Cristina*:*

> Na verdade, porém não fui um menino desesperadamente só nem desamado. E terá sido essa segurança o que nos ajudou a enfrentar, razoavelmente, o real problema que nos afligiu. Durante grande parte de minha infância e adolescência – o da fome. Fome real, concreta, sem data marcada para partir, mesmo que não tão rigorosa e agressiva quanto outras fomes que conhecia. De qualquer maneira, não a fome de quem faz operação de amídalas ou a de quem faz dietas para ficar elegante. A nossa fome, pelo contrário, foi a de que chegava sem pedir licença, a que se instala e se acomoda e vai ficando sem tempo certo para se despedir . (p. 39)

Paulo Freire diz de forma experiente:

> Quantas vezes fui vencido por ela sem condições de resistir a sua força, a seus "ardis", enquanto procurava" fazer" os meus deveres escolares" (p. 39).

> Às vezes, me fazia dormir, debruçado sobre a mesa em que estudava, como se estivesse narcotizado. E quando, reagindo ao sono que me tentava dominar, escancarava os olhos que fixava com dificuldade sobre o texto de história ou de ciências naturais – "lições" de minha escola primária – as palavras eram como se fossem pedaços de comida. (p. 40)

Em outra carta a Cristina, Freire relata que apesar da grave situação financeira da família, mantinham símbolos de classe, recursos com os quais "acidentalizavam a fome":

> Com eles, poderíamos nos endividar, mesmo com dificuldades; sem eles, uma tal hipótese seria quase impossível. Com eles, se descobertos, nossos furtos seriam vistos como puras trelas. No máximo, seriam entendidos como razão de desgosto para nossos pais. Sem eles, os nossos furtos teriam sido delinqüência infantil (p. 47)

Para o educador, a marca da fome é a expressão máxima das injustiças humanas, é o que marca e determina a classe portanto, é um recorte de classe, é o que produz o oprimido, quando registra comentário que ouviu de um educador popular, em experiência vivenciada em Olinda. Freire nos passa, através da sua reprodução, a forma mais cruel da relação humana: "há dois anos, uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro [...] A imprensa

noticiou o fato que citei, horrorizado e pleno de justa raiva, no meu último livro *À sombra desta Mangueira*" (1996, p. 74).

Em sua 12ª e sua 18ª cartas a Cristina, a fome é discutida como conceito libertador, focada na luta movida por Herbert de Souza, o Betinho. Esse sociólogo não mascara tal realidade e defende a natureza política de assistência de sua campanha, segundo o comentário de Freire: "O que Betinho vem fazendo é assistência, e não assistencialismo, de tal maneira que a assistência se possa converter num estímulo ou num desafio capaz de transformar o 'assistido' de hoje no sujeito que, tomando amanhã sua história na mão, a refaz plena de justiça, de decência e de boniteza, é um ato de sabedoria e de esperança" (p. 151).

Freire coloca em *Cartas a Cristina*:

> "Nunca soube", disse ele, "de nenhum faminto que tivesse feito a quem lhe trouxe um prato de comida um discurso como este: 'Obrigado, senhor, mas não posso aceitar seu gesto porque é assistencialista'". O discurso do faminto é o seu próprio ato de comer a comida. É diminuindo a necessidade que maltrata que ele fala. É a partir desta coisa concreta – comida – que responde a esta outra igualmente muito concreta – a fome – que o faminto pode, inclusive, preparar-se para, compreendendo melhor ou começando a compreender a razão de sua fome, se engajar na necessária luta contra a injustiça... Mais ainda, engajando um sem número de pessoas que comem, que vestem, que ouvem música e vivem bem, a campanha necessariamente moverá a muitos, mudando-lhes a maneira de ver e de pensar o Brasil. (p. 237)

Portanto, para Paulo Freire, a fome vivida desde muito cedo fazia parte de sua vontade de mudar o mundo e já fazia a denúncia e o anúncio de tal situação. Mudar o mundo era mudar a vida concreta das pessoas, realizar seus sonhos e buscar suas utopias.

> A fome na minha infância...
>
> Em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado.

Referências: FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUTURO/FUTURÍVEL

Luiz Augusto Passos

O futuro não pode ser milagre do acaso. Somos tempo e nos fazemos nele (*v. Tempo*). Somos seres da falta e, por isso, seres insatisfeitos e desejantes, infinitamente abertos para a mudança. Movemo-nos a contrapelo do que aí está, além do dado (facticidade) ou do conquistado, procurando sempre o que ainda não temos, algures, no *futuro* ou na fértil "ilusão" do *futurível*. Seres simbólicos e criadores de nossa própria teia simbólica, nossa casa no tempo e no espaço, nela somos, nos movemos, despregamo-nos do aqui e vivemos também o antes e o depois, experimentamos saudades (passado) e sofremos o amanhã (futuro) e até nos dói o que poderíamos quiçá termos sido (futurível).

Muniz Rezende, na *Concepção fenomenológica da educação,* atribui à fenomenologia o alargamento das dimensões do real, pois torna visíveis dimensões da subjetividade, dos sonhos, dos desejos e dos projetos não contemplados na visão linear do tempo presente. A postura positivista nas ciências sociais, *presentista*, crê na realidade tangível, fatos sociais, dados jogados num presente, numa configuração, conjuntura ou trama social. Não leva, por isso, em conta os projetos utópicos, que não estão aí, tensionando o presente, por demandas, necessidades, sonhos e conflitos. O mundo, os homens, suas relações, se perceptualizados a partir das utopias – negadas pela ordem instituída que busca estabilidade no poder – constitui-se em princípios-prumos lócus de julgamento acerca das inadequações da presente "ordem".

Freire alerta para a imaginação sonhadora ter pé no real: "Mas preciso de ter dele [*o futuro*] também um desenho enquanto luto para construí-lo como o operário precisa do desenho da mesa na cabeça antes de produzi-la" (FREIRE, 2000, p. 51). Utopias geram desequilíbrios, revoluções, tensões, consciência da falta: põem fogo no desejo. Desejo que é fome de ultrapassagem e transcendência, tensão escatológica pelo que está por vir e que, já estando aí, não está em plenitude. É, pois, esperança no *futuro*, que gera a categoria freiriana do inédito viável (v. Inédito viável), que põe toda a realidade dada e estática em movimento, desestabilizando-a. É o projeto feito ação revolucionária que desmascara a sacralização da ordem social passada e presente. Joga, ademais, o poder no banco dos réus, quando este se confronta com o prumo da utopia, que confirmando que não precisava ter sido assim, poderia ter sido outro. Ora, o poder político está em nós, para uma ação revolucionária no presente à luz do futuro. Diz Freire: "O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo" (FREIRE, 2000, p. 27). Essa talvez seja a grande síntese do pensamento de Paulo Freire. Não teremos modelos inspiradores nem esperança nem futuro sem práxis revolucionária.

A ideologia burguesa, naturalizando e sacralizando a ordem social, *desproblematiza* o passado, só as pessoas possuem a chave de produção da história e de si mesmas em diálogo com o próprio tempo. "Pensar o amanhã é assim fazer profecia, mas o profeta não é um velho de barbas longas e brancas, de olhos abertos e vivos, de cajado na mão, pouco preocupado com suas vestes, discursando palavras alucinadas" (FREIRE, 2000, p. 51). O profeta vive, vê, escuta e percebe no que intelige a fonte de sua curiosidade epistemológica, diz Freire.

> Atento aos sinais que procura compreender, apoiado na leitura do mundo e das palavras, antigas e novas, à base de quanto e de como se expõe, tornando-se assim cada vez mais uma presença no mundo

> à altura de seu tempo, fala, quase adivinhando, na verdade, intuindo, do que pode ocorrer nesta ou naquela dimensão da experiência histórico-social. (p. 51)

Nessa perspectiva, só existe futuro se pudermos compreender a nós e a história como inacabados, inconclusos e, portanto, como demandando sua problematização pelo pensado-e-vivido à luz do processo temporal, do passado e do futuro, de que todo o presente é feito. Nasce, dessa forma, a noção *historiadora* da luta pela libertação dos oprimidos em Freire. Cegados por uma falsa visão da história, a direita "pretende 'domesticar' o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente 'domesticado'", enquanto a esquerda transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Fecham-se – os sectários – num "círculo de segurança" que a ambos aprisiona, estabelecem sua verdade, diferente daquela dos homens na luta para construir o futuro, "lutando a aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles" (FREIRE, 1983, p. 14).

Dessa maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. "Para *ser* tem que *estar sendo*" (p. 42). "A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa" (p. 12). Leandro Konder, inspirado em Brecht, diz que a realidade injusta no Brasil "por ser como é, não ficará como está" (1986, p. 47), alimentando a ação revolucionária. "Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não" (FREIRE, 2000, p. 54). Não há história sem luta, sem projeto coletivo, sem conflitos, sem movimento de humanização, e é este conjunto de dimensões que, educando pessoas, pode vir a libertar. Freire invoca ainda uma categoria medieval da arquitetura teológica de Molina. Molina perguntava: O que teria ocorrido com a história se Deus tivesse feito um mundo onde não houvesse possibilidade de livre-arbítrio, e, portanto, de ocorrer o pecado? A pergunta sobre a condição que não foi, sobre o tempo que poderia ter sido, é sempre revolucionária, desperta perspectivas. Freire concordaria com Arendt: "É sempre possível insertar na ação humana aquele renascimento, que tira do tempo sua fatalidade, que rompe com a mera reprodução do já feito, perspectivas para se poder respirar" (ARENDT, 2001, p. 258). Todo imobilismo mata. Vale o poeta: "Tudo o que move é sagrado, e remove as montanhas com todo cuidado, meu amor!" (Guilherme Arantes).

Referências: ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Alberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; KONDER, Leandro. *O que é dialética?* 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986; REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1990.

G

GENTE/GENTIFICAÇÃO

Cleoni Fernandes

O *uso* dessa palavra e ou dessa expressão, traz uma marca semântica muito forte do radical grego *logus*, palavra, expressão de, e que se contrapõe ao sentido dado pelo Dicionário, que traz um sentido marcado pela indeterminação da quantidade de pessoas. Freire produz um sentido caloroso de humanidade, nucleado como ser humano, e que está ameaçado na sua condição de *ser gente*.

Na contracapa interna do livro-testamento de Freire, *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática educativa* (1997), Ana Freire explicita o sentido de gente na visão freiriana quando afirma que:

> Quanto mais nos aprofundamos na leitura da pedagogia da Autonomia mais percebemos que Paulo se fez texto! O seu bem querer pelos seres humanos, a gentidade de seu eu pessoa/eu educador e a sua fé na educação está vivamente presente, evidenciando ter sido ele um apaixonado pelo mundo e pela VIDA.

Essa explicitação está ancorada na produção de sentido dado por Freire, especialmente, na *Pedagogia da autonomia* (1997), que ganha força para discutir o inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento.

No livro *Pedagogia do oprimido* (1987), ele trazia, com a força da palavra, a inquietude e os interrogantes que ainda permanecem como procura de um processo de humanização, de valores que estavam/estão presentes no reconhecimento da desumanização para além da visão ontológica, mas como uma realidade histórica que perdura ainda hoje, ao dizer que:

> Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (p. 29)

A constatação desse processo de desumanização, que dialeticamente está imbricado no processo de hu

manização, é desafio permanente para (naquele momento, Freire chamava de homens) *gentes* que se reconhecem inconclusas e são conscientes dessa inconclusão.

Essa energia que emana da palavra gente, faz de Freire um inventor de sentidos produzidos com outras palavras, aproximando-o, em outro campo epistemológico, de Guimarães Rosa, o inventor de palavras, que adentrou pelos grotões brasileiros e fez uma literatura sem fronteiras, inventando as palavras que foram partejadas no regionalismo até então hermético, ganhando o mundo, desvelando a dialeticidade local/universal.

Na compreensão de Giroux (In: MCLAREN *et al*., 1998, p. 193), Freire tem sido um intelectual construído "dentro da metáfora de desabrigados, entre zonas diferentes de diferenças teóricas e culturais;

entre as fronteiras de culturas não-européias e européias".

> Ainda, na página 194, Giroux afirma: É esse sentido de "desabrigado", esse constante atravessar para o terreno dos outros, que caracteriza o trabalho e a vida de Freire. É como um exílio, um ser da fronteira, um intelectual localizado entre diferentes fronteiras culturais, epistemológicas e espaciais que Freire tem engajado sua própria política de localização como um atravessador de fronteira.

Freire encontra-se nessa fronteira, que é sempre cambiante, em um tempo-espaço *cronos* e *kairós*, que produz sentidos para *gente*, na procura de não desistir, reinventando a palavra gente para dizer:

> Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença entre o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (1997, p. 53)

A gentificação em Freire, pode configurar-se como um processo de humanização, tal como explicita Vieira Pinto em seu livro *Ciência e existência* (1969), ou ainda para viver as "situações-limites" em outro sentido e direção que as dadas como intransponíveis. Para Vieira Pinto (1960, p. 284), as "situações-limites" não são o "contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades"; não são a "a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais" (mais ser).

Referências: FERREIRA HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 9. ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GIROUX, Henry. Paulo Freire e o pós-colonialismo. In: MACLAREN, Peter *et al. Paulo Freire*: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: Artmed, 1998; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1969; VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960. VII.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Licínio C. Lima

A problemática da gestão democrática da educação está presente na obra de Paulo Freire desde os seus primeiros trabalhos, sendo incontornável reconhecer os contributos originais que produziu, tanto em termos teóricos quanto de política educacional. Existe, pois, um lugar para a gestão democrática no conjunto da obra de Freire, podendo-se falar de uma concepção freiriana de gestão democrática, ancorada nas críticas que produziu às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação, a todas as formas de organização meramente instrumental que recusam a *politicidade* e a *pedagogicidade* da organização escolar, ao burocratismo e ao "centralismo asfixiante" típicos da educação brasileira, na esteira do pensamento de Anísio Teixeira.

Curiosamente, porém, a categoria "gestão democrática" não assume grande protagonismo conceitual nem presença regular no seu universo teórico e discursivo. Observe-se que é sobretudo após a sua experiência como administrador público em São Paulo (1989-1991) que Freire utiliza a expressão "gestão democrática", a propósito das suas políticas e como uma das suas prioridades na Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza. Entre outros, os livros *Política e educação* e *À sombra desta mangueira* (FREIRE, 1993; 1995) dão testemunho do recurso à categoria "gestão democrática" para refletir sobre a reforma educacional levada a cabo naquela cidade; desde a reforma da Secretaria Municipal, onde Freire se viu forçado a "começar pelo começo" para intentar "uma transformação radical da máquina burocrática" (FREIRE, 1991, p. 34), descentralizar as decisões e democratizar os poderes educativos, até as suas propostas de gestão democrática da "escola pública popular", através da efetivação dos conselhos de escola, em termos deliberativos, e da assunção de maior autonomia por parte das escolas da rede municipal (ver os estudos de TORRES; O´CADIZ; WONG, 2002 e LIMA, 2000). Nesse contexto, as propostas de Freire, sustentadas numa abordagem crítica e antiautoritária de educação, exprimem-se através de múltiplas categorias, que podem ser entendidas como dimensões complementares, gravitando ao redor das suas concepções de gestão democrática, de organização como *prática da liberdade*, de mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos: gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada, autogoverno da escola, administração democrática, democratização e autonomia da escola são, entre outros, exemplos de tais dimensões, umas vezes mobilizadas pelo autor, outras vezes resultando de recepções e recontextualizações das suas propostas ou, nos seus termos, de *alongamentos* do seu pensamento.

Em Freire, o problema da gestão democrática da educação é de ordem político-administrativa e pedagógica, e não uma questão técnico-gerencial, razão pela qual a simples busca da expressão "gestão democrática" em seus escritos, de forma cirúrgica, se revela um procedimento metodológico impróprio e, de resto, frustrante. É indispensável, para o seu estudo, conhecer com um mínimo de amplitude o pensamento de Freire e não dispensar a leitura atenta das suas primeiras obras, nas quais lança as bases da crítica ao centralismo e à "educação bancária" enquanto expressões antidialógicas, favorecedoras da passividade e da domesticação (FREIRE, 2001). Logo nos seus primeiros trabalhos encontramos os pressupostos de uma democracia radical e de uma cidadania crítica, à margem dos quais não é possível compreender a sua concepção de educação democrática. E também conceitos centrais, como o de "participação verdadeira" enquanto ato de "ingerência", de "ganhar voz" na decisão dos nossos próprios destinos, e não apenas como colaboração, subordinada, na gerência dos outros, segundo orientações e regras heterônomas.

É neste sentido que a gestão democrática, em Freire, representa uma manifestação da "organização

verdadeira", isto é, um meio de libertação em que os indivíduos são sujeitos do ato de organizar-se, contra dirigismos, vanguardismos e práticas oligárquicas de organização (FREIRE, 1999, p. 145 e p. 175-176). Tal processo representa ainda, na tradição dos teóricos da democracia participativa, "um aprendizado existencial da democracia" (FREIRE, 2001, p. 95), a aquisição de um "saber democrático" só possível através do exercício da participação democrática no processo de decisão. Discutir, argumentar, decidir, correr riscos são, entre outros, elementos indispensáveis à "mudança da cara da escola" que propôs (FREIRE, 1991), isto é, à sua reinvenção democrática, transformando-a num *locus* de cidadania crítica e de produção colegial de orientações e de regras próprias, em direção ao seu autogoverno.

Referências: FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D´Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001; LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2000; TORRES, Carlos; O´CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia. A praxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2002.

GLOBALIZAÇÃO

José Eustáquio Romão

Paulo Freire usou o termo “globalização” e seus derivados com muito mais economia do que o vocábulo “neoliberalismo”. E ainda que a trate como um fenômeno histórico, por exemplo, no campo do modo de produção – “É possível que, com a crescente **globalização**[5] da economia, em breve as greves em determinados setores da produção percam eficácia” (FREIRE, 1995, p. 43) – já a enuncia como componente fático e ideológico que se colocará como ameaça para as lutas e as conquistas populares.

Em *Pedagogia da autonomia*; *saberes necessários à prática educativa* (1997), vincula-a definitivamente ao Neoliberalismo, na medida em que lhe relacionam as mesmas pretensas prerrogativas autoatribuídas de ideologia fatalista das elites contemporâneas:

> Nada é possível de ser feito contra a globalização que, realizada porque tinha de ser realizada, tem de continuar seu destino, porque assim está misteriosamente escrito que deve ser. A globalização que reforça o mando das minorias poderosas e esmigalha e pulveriza a presença impotente dos dependentes, fazendo-os ainda mais impotentes é destino dado. Em face dela não há outra saída senão que cada um baixe a cabeça docilmente e agradeça a Deus porque ainda está vivo. Agradeça a Deus ou à própria globalização. (Freire, 1997, p. 129)

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que Paulo Freire considerou a Globalização[6] muito mais como a elaboração ideológica justificadora das ideias, concepções, projeções e aspirações, enfim, como componente importante da *Weltanschauung* burguesa, do que como fenômeno histórico generalizado contemporâneo. Por isso, ele trata muito mais do “Globalismo”, que é uma expressão contemporânea do pensamento burguês neoliberal, do que dos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou culturais que cobrem a superfície do Planeta. E mesmo tratando especificamente do campo econômico, não deixa de destacar sua característica de tráfico ideológico:

> A capacidade de nos amaciar que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia se evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder. Fala-se, porém, em globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que por isso mesmo, não é possível escapar.
>
> [...] Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio, acabe-se então quem não puder resistir. Não se indaga, por exemplo, se em momentos anteriores da produção capitalista nas sociedades que lideram a globalização hoje elas eram tão radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre comércio. Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. (Freire, 1997, p. 142-144)

Nesta última referência, a vinculação intrínseca entre **globalização e neoliberalismo** é explícita, sem, contudo, identificar os dois termos, já que o primeiro é apenas um componente do segundo.

A condenação, o anátema da globalização, agora apresentada como qualificação mais típica da proposta neoliberal, aparece também explicitamente, nas últimas páginas do último livro que publicou em vida:

> O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. (Freire 1997, p. 144)

Na obra póstuma *Pedagogia da indignação; cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Paulo Freire volta ao tema da globalização, propondo a resistência, com todas as forças, ao fatalismo das teorias elitistas que a apresentam como natural no curso dos acontecimentos históricos:

> O que me parece impossível é aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante. Poder ante o qual não há como não nos curvar fatalistamente, de braços cruzados, estupefatos ou conformados. O que me parece impossível é silenciar diante desta expressão pós-moderna de autoritarismo. O que me parece impossível é aceitar docilmente que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com as ideologias e tornando tudo mais ou menos igual. Já não me parece impossível, porém, respeitar o direito de quem pensa ou passou a pensar assim. Veementemente, contudo, recuso aceitar que eu "já era" porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública, embutida na chamada "política de resultados", porque afirmo a força das ideologias. (Freire, 2000, p. 49)

E nessa crítica, o que mais chama a atenção é a denúncia freiriana das desqualificações hegemônicas, que sempre apelam para a "modernidade-pragmática" de suas ideias e propostas e o para o anacronismo das ideias antagônicas. A coragem de assumir ideias, análises e proposições, que são classificadas como ultrapassadas, é um alerta que Paulo Freire faz no sentido de não se renunciar a formulações que, exatamente por seu poder transformador, são desqualificadas ou estão sob outra roupagem pelas classes dominantes. Essa é uma armadilha perigosa, pois a resistência acaba se sentindo sem propostas, seja por se envergonhar de suas próprias bandeiras (desqualificadas), seja por não mais as reconhecer sob a transformação que sofreram nas hostes adversárias.

Sabiamente Paulo Freire enfrentou a "inevitabilidade" do futuro previsto nos discursos que defendem a globalização:

> A globalização da economia ou os avanços tecnológicos, por exemplo, não são em si mesmos, perfiladores de um amanhã dado como certo, espécie de alongamento aprimorado de uma certa expressão do hoje. A globalização não acaba com a política ao colocar a necessidade de fazê-la de

> forma diferente. Se tende a enfraquecer a eficácia das greves na luta operária não significa, porém, o fim da luta. O fim não é da luta, mas de uma determinada forma de lutar, a greve. Cabe aos operários reinventar a maneira de brigar e não se *acomodar*, passivamente, ante o novo poder. (Freire, 2000, p. 92 e 93)

Finalmente, voltando sua atenção para o setor educacional, Paulo Freire deixou uma lição que, para os que têm compromisso com a transformação social, é quase impossível não assumi-la como única alternativa:

> É exatamente porque sei que mudar é difícil mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores, por exemplo, ou de operários de construção. De formação e não de puro treinamento técnico-profissional. Na formação não dicotomizo a capacitação técnico-científica do educando dos conhecimentos necessários ao exercício de sua cidadania. Na visão pragmático-tecnicista, contida em discursos reacionariamente pós-modernos, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo. Este tipo de pragmatismo neoliberal a que mulheres e homens, ontem de esquerda, aderiram com entusiasmo se funda no seguinte raciocínio, nem sempre explícito: se já não há classes sociais, portanto seus conflitos também, se já não há ideologias, direita ou esquerda, se a globalização da economia não apenas fez o mundo menor mas o tornou quase igual, a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no "treino" de operários qualificando-se o sonho da libertação, a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje. (Freire, 2000, p. 94 e 95)

Na verdade, a "despolitização" da educação é um intento que necessita de argumentos políticos para se produzir. Portanto, na senda de Freire, mais do que nunca é preciso politizar o que se faz no campo educacional e pedagógico.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GNOSIOLÓGICA (Situação)

José Pedro Boufleuer

Em *Extensão ou comunicação?* Paulo Freire (1985) dedica várias páginas à reflexão sobre "a educação como uma situação gnosiológica". Após criticar a unilateralidade das explicações subjetivista e objetivista acerca das relações entre o homem e o mundo, pelo fato de dicotomizarem o que só pode ser visto em sua unidade dialética, Freire propõe uma concepção de educação que se realize como situação gnosiológica. Uma situação que, ao recuperar o caráter histórico-cultural do homem e do mundo, percebendo-os como inacabados e em construção, possibilita que a educação se expresse "como prática da liberdade" e como ação transformadora.

De acordo com Freire, há a necessidade da superação daquelas posturas pedagógicas que se realizam como prescrição de uns para outros, já que elas resultam em manipulação e "coisificação" de seres humanos, além de produzirem uma visão mitificada da realidade. Da mesma forma far-se-ia necessário superar aquelas situações "pedagógicas" que se realizam como mera transferência ou transmissão de saber, ou como simples "extensão de conhecimentos técnicos", ou, ainda, como depósito de informações e fatos nos educandos (1985, p. 78).

Positivamente, então, o que seria uma verdadeira situação gnosiológica? No dizer de Freire, é "aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes" (p. 78). E isso fica mais claro quando Freire já não fala de um educador e de um educando, mas de um educador-educando e de um educando-educador, o que significa que "são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam" (p. 78). Isso sugere que a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada, porque não conhecemos de modo absolutamente isolado, já que, de alguma forma, sempre dialogamos com quem nos precedeu na cultura e com aqueles que compartilham conosco o tempo presente. Uma autêntica situação gnosiológica, portanto, requer o desejo de aprender sempre de novo, com cada novo interlocutor e com cada nova situação. Por isso, entende Freire, a ampliação do diálogo a outros sujeitos cognoscentes faz parte da estrutura fundamental do conhecimento (p. 79).

O aspecto fundamental de uma situação gnosiológica está, pois, no fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente porque educadores e educandos se dispõem a rever suas posições e percepções em função da interação estabelecida. No dizer de Freire, "em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele [o professor] re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado" (1985, p. 79). E acrescenta: "Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto" (p. 79).

No entender de Freire, quando os professores não fazem esse esforço de re-fazer o seu conhecimento na interação pedagógica, eles assumem uma forma "assistencialista" de educação, que não conduz a uma inserção crítica na realidade e ao "pensar corretamente". Nessa forma de educar, verbalista e dissertadora de um "conhecimento" memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, o professor imagina "depositar" nos alunos coisas posteriormente resgatáveis mediante a avaliação, que ele vai chamar de "educação bancária" (FREIRE, 1983, p. 63ss).

Por outro lado, ao fazer da educação uma verdadeira situação gnosiológica, o professor se põe a

revelar o que acredita ter aprendido, sabendo que cada aluno deve fazer o seu próprio percurso cognoscitivo. Na verdade, sua aula consiste em pôr à prova suas percepções e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos. Por isso fica atento para toda e qualquer forma de reação. É como se estivesse continuamente perguntando: isso faz algum sentido para vocês? Nas palavras de Freire, "quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições" (1996, p. 52).

Nessa perspectiva apontada por Freire pode-se reconhecer o que Habermas chama de "autoridade epistêmica" de todo grupo de falantes, no caso, de todos os sujeitos da sala de aula (1989, p. 33). Isso sugere que o professor deva honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem. Assim, configurando-se como situação gnosiológica, a ação educativa vai estabelecendo as relações entre uma unidade epocal e outra, permitindo que entre o passado e o presente se estabeleça um sentido de "permanência" e de "transformação" (FREIRE, 1985, p. 81). Sendo que "processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas" (HABERMAS, 1990, p. 102), a tradição cultural só consegue ter esse sentido positivo de continuidade através das gerações quando for, assim, revivificada no âmbito dos indivíduos em interação ou em comunicação.

Referências: FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. São Paulo: Brasiliense, 1989; HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

5 Destacaremos em negrito o termo nas citações de textos de Paulo Freire.

6 Grafada aqui com maiúscula, por se tratar de uma visão de mundo específica.

H

HEGEL/HEGELIANISMO

Marcos Macedo Caron

> *Algo, por sua qualidade, em primeiro lugar é finito; em segundo lugar é mutável, de modo que finitude e mutabilidade pertencem ao seu ser*.(Hegel, 2005, p. 188).
> *Na verdade, o inacabamento do ser, ou a sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento* (Freire, 1998, p. 35).

A relação entre Hegel (1770-1831) e Freire (1921-1997) continua sendo um tema aberto a novos debates e ao desenvolvimento de construções teóricas. De modo geral, parte-se do consenso de que, ao lado das correntes fenomenológicas, existencialistas e cristãs libertárias, a dialética de Hegel exerceu uma influência fundamental sobre o arcabouço teórico freiriano, particularmente no que tange ao "movimento da consciência" no processo de reflexão e autorreconhecimento, isto é, na "reflexão em Si mesmo no seu ser-Outro" (HEGEL, 2000, p. 30). O que se debate, porém, são as formas de apropriação que Freire faz do sistema hegeliano na construção do seu projeto político-pedagógico de transformação social.

Paiva (2000), que se posiciona num campo crítico em relação a Freire, sustenta a hipótese de que essa influência veio de forma indireta e à margem da tradição marxista, ou seja, por intermédio dos "isebianos históricos" e intelectuais "marcadamente idealistas" dos anos 1950 e 1960 (p. 45-46). Nesse caso, destacam-se os trabalhos de cunho existencial-culturalista de Roland Corbisier e, por provável mediação deste, os escritos de inspiração hegeliana de Vicente Ferreira da Silva, com o qual a obra de Freire teria "numerosos pontos de aproximação e até mesmo certa coincidência" (p. 47). Sob essa perspectiva, é de se supor que Freire compartilhasse a asserção deste último de que o sistema de Hegel, mesmo tendo a virtude de desvelar a "luta pelo reconhecimento das consciências e da consciência da dominação que destrói a possibilidade de comunicação entre os homens", acabou por ter "deixado de lado o que há de festa, regozijo e pura expressão lúdica na evolução da cultura e da consciência humana" (SILVA, 1966, p. 171 *apud* PAIVA, 2000, p. 48).

Numa ótica diversa, Zitkoski (2008) aponta diferenciações estruturais entre a "dialética-dialógica" de Freire e as premissas maiores das "dialéticas clássicas" de base hegeliana ou mesmo marxista. Ao defender uma "revolução cultural libertadora" como o cerne da transformação social (FREIRE, 1987, p. 84 e 179), na qual o "sonho" e a "educação da esperança" são reconhecidos como "características intrínsecas à própria natureza humana" (FREIRE, 1993. p. 91; ZITKOSKI, 2008, p. 190; GIROUX, 2008, p. 262), Freire estabeleceu novas bases de compreensão entre os polos opositores das relações intersubjetivas marcadas pelas desigualdades econômicas e sociais, dado que:

> [...] enquanto na tríade dialética clássica a tendência natural do processo é reforçar a Tese (Afirmação) em detrimento da Antítese (Negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências (Cirne - Lima, 1996) na dialética-dialógica de Freire não há a predominância de uma

> posição sobre a outra, pois o próprio diálogo, em sua autenticidade, nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história. (Zitkoski, 2008, p. 128)

Assim, uma análise comparativa entre Hegel e Freire nos levaria provavelmente a momentos intercalados de aproximação e afastamento. No primeiro caso, Freire sempre se identificou com o princípio da "negatividade necessária" do hegelianismo clássico, no qual o pensamento dialético consiste no "ultrapassar imanente em que a unilateralidade, a limitação das determinações do entendimento, é exposta como ela é, isto é, como sua negação" (HEGEL, 1995, p. 163). Desse modo, ao investigar as formas pelas quais os oprimidos "introjetam dentro de si" a "sombra dos opressores" – tornado-se, assim, uns e outros, "seres duplos e inautênticos" (FREIRE, 1987, p. 34; 1993, p. 106) – Freire recorre diretamente à dialética da "Dominação e Servidão", exposta por Hegel na Fenomenologia do espírito, no desvelamento da negação do "agir pleno" da consciência livre diante do "agir inessencial" da consciência escrava (HEGEL, 2000, p. 131):

> Para a consciência de si há uma outra consciência de si [ou seja]: ela veio para fora de si. Isso tem dupla significação: primeiro, ela se perdeu a si mesma, pois se acha numa outra essência. Segundo, com isso ela suprassumiu o Outro, pois não vê o Outro como essência, mas é a si mesma que vê no outro. (Hegel, 2000, p. 126)

Outra aproximação importante pode ser encontrada na correlação entre o conceito freiriano do "Ser Mais" – "vocação ontológica e histórica dos homens" (FREIRE, 1987, p. 42) – e a ideia hegeliana do "Ser-para-Si" – "determinação racional da idealidade" (HEGEL, 2005, p. 193). Afinal, ambos representam o resultado de um longo processo no qual os sujeitos históricos, avançando sobre a superficialidade da "consciência sensível" (Hegel) ou da "consciência transitiva ingênua" (Freire), elevam-se à percepção do estágio em que a "verdade da realidade, isto é, a realidade posta como é em si, mostra-se ela mesma como uma idealidade" (HEGEL, 2005, p. 194):

> Nestes caminhos de ida e volta é que se faz viável aos oprimidos assumir-se como "classe para si", esperançosamente utópicos. A conscientização [...] é, em última análise, a unidade dialética entre prática e teoria, em que aprendemos que a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre a autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível hoje. (Freire, 2006, p. 72)

Contudo, as convergências em debate não ocultam os demais distanciamentos entre o filósofo clássico do idealismo alemão e o educador libertário pernambucano. Autor voltado à práxis histórica de mulheres e homens desafiados ao permanente "que-fazer" de suas existências cotidianas (FREIRE, 1987, p. 30), Freire sempre divergiu da possibilidade de que algum conhecimento pudesse atingir, a partir de "grandes passagens" sequenciais ao longo da história, o "Saber Absoluto" ou "Conceituante" almejado por Hegel, no qual a "verdade não é só em si perfeitamente igual à certeza, mas tem também a certeza de si mesma" (HEGEL, 2000, p. 213). Além disso, em razão do seu real compromisso com os movimentos sociais revolucionários dos países subdesenvolvidos na segunda metade do século XX, Freire jamais atribuiu à civilização ocidental, tal como o fez Hegel nos séculos XVIII e XIX, qualquer forma de personificação desta em "verdade" histórica ou "eternidade em si e por si universal" (HEGEL, 1995, p. 343):

> Nenhuma teoria de transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher como "seres fazedores" da história e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção [...] O progresso científico e tecnológico que não responda fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência perdem, para mim, sua significação. (Freire, 1998, p. 147)

Por fim, é mister reconhecer que uma releitura dos escritos de Freire sob bases hegelianas continua sendo uma reflexão pouco comum no âmbito das pesquisas educacionais brasileiras. Portanto, é de se imaginar, dada a extensão e a complexidade das obras dos dois autores, as variadas possibilidades de investigação das formas pelas quais Freire se insere ou não no processo de "inversão da dialética hegeliana", no sentido proposto por Marx na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, de 1844. Por outro lado, é notório que Freire não se interessava por ações intelectuais estabelecidas *a priori* e distanciadas da práxis educacional cotidiana, atitude esta que se estendeu à apropriação que ele fez da dialética hegeliana. Nesse sentido, tanto os críticos como os defensores de Freire reconhecem que tal assimilação nunca ocorreu de forma exclusiva ou dogmática, o que acabou por desenvolver caminhos próprios de interpretação do legado de Hegel.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Enciclopédia das Ciências Filosóficas em compêndio: 1830 /G.W.F Hegel; I- A Ciência da Lógica*. 2. ed., 2005; texto completo, com os adendos orais, traduzido por Paulo Meneses, com a colaboração de José Machado. São Paulo: Loyola, 1995; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Parte I. 5. ed. Tradução de Paulo Meneses com a colaboração José Nogueira Machado. Petrópolis: Vozes, 2000; HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Filosofia da História* /tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995; PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HERMENÊUTICA

Luiz Carlos Bombassaro

Entre as múltiplas influências teóricas presentes nas reflexões pedagógicas de Paulo Freire encontramos não somente aquelas de matriz hegeliano-marxista, mas também aquelas de orientação estruturalista, existencialista e humanista cristã. No entanto, quando apresenta suas concepções gnosiológicas e antropológicas, que servem de fundamento para a prática pedagógica, Freire assume, embora nem sempre faça referências explícitas em seus textos, uma perspectiva teórica que está fortemente vinculada à fenomenologia e à hermenêutica. Por isso, na obra freiriana são recorrentes os temas filosóficos abordados por Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans Georg Gadamer e Paul Ricouer.

Enquanto teoria geral da interpretação, a hermenêutica encontra na questão da compreensão um dos seus núcleos conceituais e ela opera como um pressuposto básico nos escritos e no pensamento de Freire. Embora não se confunda com uma metodologia de investigação empírica, a hermenêutica considera que todo processo de interpretação da realidade pode ser descrito como uma forma de compreensão. No caso específico de Freire, a experiência de interpretação da realidade se realiza enquanto um processo compreensivo, que leva o homem a perceber a si mesmo e as suas circunstâncias, o mundo. Assim, o homem faz sua entrada no mundo e permanece nele enquanto intérprete, vinculado à tradição que nele opera e sobre a qual ele próprio atua, como sujeito da história. Por isso, interpretar a realidade, fazer a leitura do mundo significa sempre compreender desde a linguagem na qual o humano mesmo está existencialmente situado.

> Sendo os homens seres em "situação", se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é sua posição fundamental. Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (Freire, 1987, p. 101)

O surgimento do mundo para o homem tem a ver com sua própria ação de atribuir significado ao que lhe aparece em sua experiência existencial. Por isso, a experiência de compreensão tem início com a leitura do mundo que antecede e conduz à leitura da palavra (FREIRE, 2008, p. 15). Assim, aprender a ler o mundo torna-se condição para aprender a leitura da palavra. É somente na linguagem que ser e pensar podem encontrar-se e se identificar.

Na perspectiva antropológico-filosófica de Freire, a condição existencial do homem no mundo está estreitamente vinculada ao processo de compreensão, que se realiza pela ação intencional de constituir unidades temáticas significativas mediante o processo de "codificação" e "descodificação" da realidade. Situado no mundo, relacionando-se com a natureza, com os outros e consigo mesmo, o homem toma consciência da realidade que o cerca e desenvolve, ao mesmo tempo, a consciência de si, a autoconsciência. Sua relação com o mundo é a um só tempo familiar e problemática. Familiar, porque o homem encontra-se em casa no seu mundo linguístico; problemática, porque é exatamente nesse mundo que aflora o que lhe é estranho e que ele busca compreender. O surgimento e o desenvolvimento da consciência e do conhecimento têm assim um caráter eminentemente histórico-existencial que vincula a

vida ao mundo. Como afirma Freire, “seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (FREIRE, 1996, p. 19). Nesse sentido, a biografia aparece como o elemento revelador do processo de compreensão na medida em que expõe o significado da existência no mundo. Assim, tudo o que é significativo, tudo o que o homem toca e tudo que toca ao homem – seu corpo, suas emoções, seus desejos, seus atos, seus pensamentos – traz a marca da historicidade. Por isso, um aspecto central na obra de Freire está contido na tese de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2008, p. 11). Aqui o círculo hermenêutico da compreensão se explicita na relação autorreferencial que une o mundo à palavra e a palavra ao mundo. Se, por um lado, a “leitura do mundo” torna-se a condição de possibilidade da leitura da palavra, por outro lado, é a própria palavra que permite dizer o mundo. Desse modo, a palavra somente pode instaurar o mundo do homem na medida em que o próprio homem atribui significado ao mundo, num constante e consciente processo de “desvelamento” da realidade. Em sua radical historicidade, a compreensão se realiza como uma fusão de horizontes, e seu fazer se constitui como história efetual a partir de sua própria ação.

Outro tema hermenêutico central na obra de Freire está associado ao conceito de *compreender*, definido a partir do jogo dialógico entre pergunta e resposta (GADAMER, 1960, p. 283). A estrutura dialética da pergunta e da resposta caracteriza a própria dialogicidade e se realiza enquanto experiência cognoscitiva na medida em que toma como ponto de partida a suspensão dos juízos e demanda uma abertura ao saber do outro. Também para Freire, a compreensão está sempre remetida à experiência existencial com a alteridade (GADAMER, 1960, p. 340). Assim, a própria descrição do *universo temático* (também chamado de *temática significativa*), em que surgem os temas geradores, tem um caráter emimentemente ético e estético (ver verbetes *decência* e *boniteza*). Ao processo de descoberta e construção dos temas geradores, os educadores somente chegam através da convivência e da conversação, realizando, assim, efetivamente a experiência existencial e a reflexão crítica.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008; GADAMER, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), 1960; GADAMER, Hans-Georg. *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurfälsicher, 2000; HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HISTÓRIA

Vanice Wentz

História, a partir da visão de Freire, não está associada apenas a um tempo cronológico, ou a determinados acontecimentos, mas sim está relacionada a transformação social, entendida como processo histórico no qual objetividade e subjetividade se entrelaçam dialeticamente.

Em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2005, p. 40), Paulo Freire afirma: "Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado". Ou seja, é necessário que cada um se torne agente de mudança na sociedade. O povo não deve aceitar passivamente o que lhe é imposto, pois é fundamental que ele saiba questionar e enfrentar criticamente as inúmeras adversidades econômicas, sociais e culturais que fazem parte do seu cotidiano.

Para se fazer parte da História é preciso que se compreenda a nossa própria presença no mundo e o papel que cabe a cada um de nós dentro da sociedade. A História é vista como uma possibilidade, na qual o ser humano pode exercer sua aptidão, saberes e suas experiências que fazem parte de sua capacidade de organizar, observar, conhecer e analisar, para poder modificar seu contexto.

De acordo com a visão de Freire, para fazer parte de um processo histórico de transformação o homem, em primeiro lugar, deveria ser um sujeito ético, mas sem cair em um moralismo hipócrita, não distorcendo e nem negando a realidade histórica e cultural, pois somente assim poderíamos nos assumir como sujeitos históricos capazes de realizar rupturas, sermos responsáveis por decisões e sermos capazes da procura. Um exemplo disso são os discursos fatalistas que escutamos em nosso dia a dia e que são vistos como normais:

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". Frases como a "realidade é assim mesmo, que podemos fazer?" Ou "o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século" expressa bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (1996, p. 19-20)

Freire concebe homens e mulheres como seres históricos responsáveis e capazes de intervir no mundo, onde construímos conhecimentos novos a cada dia, vindo estes a substituir ou superar diariamente os conhecimentos anteriores. Nesse momento também referimos a curiosidade inerente ao ser humano, já que é ela que nos impulsiona a procurar por coisas novas e possibilita adquirir novos conceitos e ideias, fazendo com que percebamos os fatos de maneiras diferentes e nos desafiando a ter novas ações diante dos acontecimentos.

Fazer parte de um contexto histórico para Freire é nada menos do que estar inserido no mundo e não apenas se adaptar a ele, ou seja, ser sujeito do processo e da História que está sendo construída e não ser objeto do momento em que ocorre algo no campo social. De acordo com Freire:

> [...] homens e mulheres, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só estamos porque estamos sendo. (1996, p. 33)

Freire escreve o seguinte trecho no livro *Pedagogia da esperança* (1992, p.170) quando se refere à

História:

> O gosto pela liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento de tempo, à espera de que vamos a seu enlaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais.

Portanto, História é um processo de constantes mudanças que se constrói na relação dialética de experienciar o mundo como uma realidade que nos condiciona, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana.

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um encontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HISTORICIDADE

Cheron Zanini Moretti

A primeira leitura que nos ocorre, sem procurar referências em Freire para o termo *historicidade*, é de que se trata de uma *qualidade do que é histórico*, ou seja, de que os fatos, os eventos, os acontecimentos, os sujeitos não estão comprometidos com a objetividade da História, mas se colocam ou poderão ser colocados a partir de uma perspectiva histórica. Assim, a historicidade colocará a própria história nesta condição, se confundindo, às vezes, com a/uma filosofia da história. Porém, conforme Certeau, "há uma historicidade da história que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social" (LE GOFF, 1984, p. 159). Esta assertiva parece estar presente no pensamento e na prática freiriana quando o educador diz que a leitura de mundo antecede a leitura das palavras e, que "no fundo, o educador (*sic*) que respeita a leitura de mundo do educando (*sic*), reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade" (FREIRE, 2000a, p. 139). No livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2000a) Paulo Freire considera que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a nossa capacidade de conhecê-lo. Ainda, considera que, "histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade" (FREIRE, 2000a, p. 31).

Na medida em que vamos lendo e refletindo as propostas freirianas para educação, em seus múltiplos e variados espaços de realização, observamos que a sua proposta de método de alfabetização tem coerência a partir de uma concepção problematizadora do tempo histórico e o espaço em que o processo de ensino e de aprendizagem acontece. Este verbete está relacionado a uma possível concepção de história freiriana. Ele a compreende em sua dimensão continuada, processual e também transitória. Freire refuta a ideia de um futuro inexorável, pois não nega a História. A História não existe sem o tempo. Porém, para Paulo Freire, este tempo deve ser problematizado. O passado como História é insuficiente, e o futuro, visto isoladamente, poderá conduzir as pessoas "à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança" (1996a, p. 81). Portanto, em vez de estabelecer uma lógica de que já se sabe tudo sobre o futuro, de que ele está dado, nos sugere transformar o futuro num desafio, em algo que pode ser mudado. "A construção da ideia do amanhã, não como algo pré-dado, mas como algo a ser feito, o [oprimido] leva à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível" (FREIRE, 2000b, p. 99).

Em *Pedagogia da indignação* (2000b), as cartas pedagógicas de Paulo Freire parecem retomar características e contribuições de toda sua obra, sobretudo encontramos a *historicidade* como categoria compreendida para além de uma simples adjetivação. A educação aparece, mais uma vez, com um caráter de permanente exercício, como algo que não se dá no vazio, "num tempo que implica espaço e num espaço temporalizado [...]. A educação tem historicidade" (FREIRE, 2000b, p. 120). Em Freire, a curiosidade impulsiona o processo de conhecimento, de inteligência, que, sendo histórica, se acha submetida a condicionamentos. "Daí que a inteligência do objeto tenha historicidade, quer dizer, possa variar no tempo e no espaço" (FREIRE, 2000b, p. 103). Conforme Freire (1996), a atitude crítica é o único modo pelo qual homens e mulheres realizarão a sua integração, superando a atitude de simples ajustamento ou de acomodação, pois vendo o ontem, vivendo o hoje e descobrindo o amanhã, poderão apreender os temas, os desafios e as tarefas de uma dada época. Porém, continua sua análise dizendo que tanto a humanização quanto a desumanização depende de sua afirmação como sujeito ou como objeto da História. Logo, é nesse processo de "captação do seu tempo" é que se vai construindo a sua qualidade de *ser mais* na História, em vez de simples espectador ou espectadora, construindo a sua historicidade.

De modo geral, encontramos nos livros de Paulo Freire uma relação direta da *historicidade* com o saber e com a curiosidade epistemológica. Esta capacidade interpretativa, reflexiva e qualitativa de ver a relação da produção do conhecimento dos homens e das mulheres com a história, parte de uma visão dialética, pois, conforme Freire, "ao ser produzido, o conhecimento novo supera a outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 2000a, p. 31). A *historicidade freiriana* tem relação com a liberdade e com o desafio da história em reconhecer a opressão uma vez que: "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação" (FREIRE, 1996a, p. 84). "A esperança é um condicionamento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo" (FREIRE, 1996a, p. 81).

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; LE GOFF, Jacques. História. In: *Enciclopédia Einaudi*. Memória-História. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. p. 159-259.

HOMEM/SER HUMANO

Domingos Kimieciki

O Homem e a sua humanização são o princípio fundante da arqueologia de reconstrução social, estruturada ao longo de todo o legado deixado por Paulo Freire, tanto através da sua vida como da sua obra. O objetivo primeiro desse projeto reconstrutivista da sociedade, cuja dinâmica estrutural conduz à dominação das consciências, visa empoderar todos os Seres Humanos para que eles possam ser, segundo Freire estabelece: "Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de significantes testemunhos [...]" (2007b, p. 51-52).

Imediatamente, para explicitar melhor esta intenção, cabe expor que, ao introduzir "A Educação e o Processo de Mudança Social", Freire determina: "Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem" (2007a, p. 27).

Então, nas reflexões antropológicas freirianas, desponta que o atributo basilar que define e identifica o Homem é o seu inacabamento, a sua inconclusão. "Na verdade, diferente dos outros animais, que são apenas inacabados [...] os homens se sabem inacabados. Têm consciência da sua inconclusão" (2007d, p. 83-84).

Ao contemplar suas ações, por exemplo, o Homem pode refletir sobre elas, analisá-las, avaliá-las criticamente, ordená-las quanto à busca de eficiência para atingir determinado objetivo, para, então, sempre que for repeti-las, poder realizá-las de forma mais consciente, adequada e criativa, conseguindo, desse modo, suprir exitosamente suas necessidades e compartilhar com os outros esse saber.

Como diz Freire: "O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser de busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca" (2007a, p. 27).

A compreensão de Homem enquanto um ser de busca é ainda mais bem expressa por Freire nos seguintes termos: "Este ser 'temporalizado e situado', ontologicamente inacabado – sujeito por vocação e objeto por distorção – descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva independentemente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona" (2007a, p. 62). Nesse contexto delineia-se a compreensão de que o Homem, além de inacabado e consciente do seu inacabamento, é também um ser de relações, cujas abrangências são muito amplas e profundas. Segundo Freire, essas relações se estabelecem com a realidade em seus múltiplos desdobramentos, pois "[...] não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo [...]" (p. 30). E, destacando de modo especial a relevância das relações com os outros, Freire acrescenta: "Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inclusão do sujeito inacabado num permanente processo social de busca" (2007b, p. 55).

Não obstante, a busca de superação da inconclusão objetive lapidar a identidade particular de cada Ser Humano, sendo portanto, uma busca de si mesmo, a advertência freiriana é de que "[...] ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos" (FREIRE, 2007a, p. 28). Por essa razão, segue-se a recomendação: "Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objeto de outras consciências" (p. 28). Aliás, é nas buscas feitas com os outros, nas práticas de ação-reflexão, transcendendo as dimensões de espaço e de tempo, que os Homens acabam dando sentido a tudo e, assim, configurando sua existência no mundo.

A necessidade de inter-relacionamento com os outros se apresenta, portanto, como condição

humanizadora do Homem, pois, como estabelece Jaspers: “Eu sou na medida que os outros também são” (*apud* FREIRE, 2007, p. 28). Enfim, as relações do Homem com os seus semelhantes se apresentam como fundamentais para o processo da sua humanização, pois: “O ser humano aprende a ser humano, aprendendo as significações que os outros humanos dão à vida, à terra, ao amor, à opressão e à libertação” (FREIRE *apud* BRANDÃO, 2001, p. 30).

O desafio da humanização requer, então, que os homens compartilhem irrestritamente todos os bens com os seus semelhantes, incluindo, portanto, os bens materiais que garantem a existência física, os bens políticos que possibilitam a participação de todos na vida social e os bens simbólicos e culturais que garantem a tomada de consciência de si e do mundo e o acesso à uma existência digna. É nesse processo que o Homem manifesta, como diz Freire: “Fé na sua vocação de ser mais que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (2007d, p. 93). Quanto à relevância e o significado desse processo, Zitkoski observa: “Esse movimento crítico e radicalmente dialético de Freire constitui-se em uma *posição antropológica original* que deve servir de inspiração para hoje construirmos elementos teóricos profundos para uma nova fundamentação de processos sociais emancipatórios” (2008, p. 116).

Quanto à realização dessa utopia, Freire garante: “Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós” (2007c, p. 10). Porém, imediatamente, Freire adverte: “Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (p. 11). E, enfim: “A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca” (2007d, p. 94-95).

O Homem, o Ser Humano, enquanto ser de relações, inacabado e consciente de sua inconclusão, tem, portanto, na sua capacidade de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo a infinita possibilidade de humanização.

Referências: BRANDÃO, C. Rodrigues. *RS, Caderno Pedagógico* 2. Semana Pedagógica Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007c.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra: 2007d.; ZITKOSKI, Jaime José. Freire e a educação contemporânea. In: ZUCHI, C. Miguel; CASSOL, C. Vicente; COCCO, Ricardo (Orgs). *Estudos Filosóficos: Articulações entre Filosofia, Ciência e Educação*. F. Westphanlen: URI, 2008.

HUMANIZAÇÃO/DESUMANIZAÇÃO

Jaime José Zitkoski

Freire classifica a si mesmo como um educador humanista e direcionou seu trabalho e toda uma obra pedagógica em prol de um mundo mais humanizado. Nessa perspectiva, entendemos que a pedagogia freiriana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. Além disso, Freire expressa em seus principais escritos uma preocupação em fundamentar uma antropologia que seja anúncio de sua forma de ver a humanidade, a história e o mundo socioculturalmente construído por nós. Nesse sentido, ele concebe que naturalmente estamos vocacionados para *ser mais*.

A *vocação para a humanização*, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do *ser mais*, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do *ser mais*, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser. Ou seja:

> É por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra (humanização, ou desumanização), são destinos certos, dado dado, sina ou fato. (Freire, 1994, p. 99)

É a própria natureza humana em seu modo de existir na história – por implicar um constante autofazer-se no mundo – que, no entender de Freire, caracteriza nossa vocação pela luta a favor da humanização. Frente às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse *ser inconcluso*, que busca recuperar sua humanidade ou superar as situações limites para realizar seu próprio *ser mais*.

Já na *Pedagogia do oprimido*, Freire deixa bem explicitado o que entende por estarmos histórica e humanamente vocacionados para a *humanização do mundo*, pois:

> A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. (1993, p. 30)

Diante das realidades opressoras que desumanizam homens e mulheres no mundo todo, o que devemos fazer, enquanto autênticos humanistas, é lutar de forma esperançosa e autocrítica pela transformação da sociedade e da cultura de opressão. Sem esperança não é possível a assunção da utopia que fortalece nossa luta por um mudo mais livre e humanizado.

A luta pela superação das *situações-limites* em que nos encontramos condicionados é a razão de ser de nossa existência e o impulso prático a partir do qual nos humanizamos por sermos capazes de construirmos novos sentido e formas de viver no mundo. Esse é o caminho que nos aponta Freire enquanto seres dotados de capacidade ético-política para intervir no mundo e construir algo novo na história. Ou seja, somos seres do *inédito viável*, pois ainda não somos totalmente prontos, viemos nos

fazendo na história e podemos sempre nos reinventar segundo a busca por mais humanidade.

Em sua última obra publicada em vida, Freire reforça mais uma vez seu otimismo e esperança na humanidade, por sua capacidade de saber-se histórica, inacabada e afirmar-se na luta por um mundo melhor.

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado. (1997, p. 59)

Nesse sentido, Freire fundamenta a esperança de humanização a partir da transcendência de uma natureza que se constrói a si mesma em um processo sempre aberto para transpor as barreiras que atrofiam nosso potencial e/ou vocação para o ser mais. O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HUMILDADE

Euclides Redin

Paulo Freire recria o conceito de humildade, contradizendo e condenando a concepção vulgar e tradicional. O dicionário Aurélio (1988) define a humildade como "virtude que nos dá o sentimento de uma fraqueza, modéstia, submissão". O dicionário Caldas Aulete (1980) explicita humildade como "virtude em que manifestamos o sentimento de nossa fraqueza ou do nosso pouco ou nenhum mérito. Manifestação de respeito diante dos superiores; submissão... modéstia; pobreza".

O senso comum entende humildade como o comportamento de autodesprezo, insignificância, baixa autoestima, quase vergonha.

Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável de defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética.

"O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser" (FREIRE, 1996, p. 66-67). O respeito do educador à pessoa de seu educando, à sua curiosidade, à sua timidez exige o cultivo da humildade e da tolerância, isso significa garantir a convivência com as diferenças sem jamais excluir o debate, o diálogo sobre as diferenças em que educador e educando se põem e se contrapõem ao redor do que lhes é comum: a vida, o mundo e os outros.

O respeito que tenho a mim mesmo, aos outros e ao mundo garante o direito à luta pelo direito de todos; o que muda é o jeito de lutar.

> É como profissionais idôneos [...] que eles e elas devem ver-se a si mesmos. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros de magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (Freire, 1996, p. 68)

Portanto, humildade não é submissão, nem de mérito, nem modéstia, nem fraqueza. A tarefa do educador, que exige humildade, vem junto com a exigência da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da tolerância e da luta em defesa dos direitos de educadores e educandos e pela sua história.

> é fundamental que se assuma uma atitude freirianamente humilde para que se possa aprender, com Freire, a consolidação de práticas coletivas solidariamente comprometidas com a conscientização [...] e com a luta coletiva na defesa da possibilidade de nossos sonhos. (Freitas, 2001, p. 35)

"A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação, a de ser menos" (FREIRE, 1970, p. 30). Aceitar ou alimentar o sentimento de fraqueza ou submissão não é humildade, é desistir da luta e desistir também da humanização dos opressores.

> E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (Freire, 1970, p. 31)

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido ou compensado pela situação de submissão ou de assistencialismo piegas. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1970, p. 31). Humildade não é desistência em função dos opressores; mas lutar para que opressores e oprimidos se libertem para a humanização de todos.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização*: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

I

INSTITUTO DE AÇÃO CULTURAL (IDAC)

Rosiska Darcy de Oliveira

O Instituto de Ação Cultural foi fundado em 1971 na cidade de Genebra, Suíça, pelo professor Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon.

Paulo Freire completava seu sétimo ano de exílio imposto pela ditadura militar após rápida passagem pela Bolívia, quatro anos de intenso trabalho no Chile e um ano na Universidade de Harvard. Sua ida para Genebra respondia a convite do Conselho Mundial de Igrejas para dirigir a renovação de seu Departamento de Educação, em especial nas atividades voltadas para os países do Terceiro Mundo. Rosiska e Miguel estavam exilados na Suíça, acusados de denunciar a tortura no Brasil.

Nesse momento histórico, o IDAC representa uma plataforma para o diálogo das ideias e experiências de Paulo Freire com outras realidades socioeducativas. Ao longo da década de 1970, o IDAC realiza seminários e debates sobre educação, sociedade e política na Europa e América do Norte. Novos temas começam a ser abordados: a emergência das mulheres como fator de democratização das sociedades, a formação política dos operários, a relação entre educação e desenvolvimento, a crítica da escola nas sociedades avançadas.

O IDAC serve de base institucional para o envolvimento de Paulo Freire e sua equipe na implantação de programas de alfabetização de adultos nos países africanos recém-libertos da dominação portuguesa: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe.

As constantes viagens à África e o enfrentamento com uma realidade que, por alguns traços, lembra fortemente o Nordeste brasileiro, revigoram em Paulo Freire a alegria de viver e criar. Como relatado no livro *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo,* a autoridade moral de Paulo e a clareza de suas ideias influenciam os dirigentes dos movimentos de libertação no poder na busca de uma relação inédita entre cultura e poder. A vivência e aprendizado do IDAC durante os anos de exílio estão registrados no livro *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*.

Em 1979, com a anistia e a redemocratização do Brasil, Paulo e a equipe do IDAC retornam ao Brasil. É o tempo da educação popular, das comunidades eclesiais de base e do novo sindicalismo, que reinventam a educação e a política. A convite do Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, o IDAC presta assessoria a iniciativas educativas da Arquidiocese de São Paulo. Nascem os materiais de debate nas comunidades: *A caminhada de um povo*; *Fé e política*; *Fraternidade sim; Violência não; Você e a violência*; *Igreja e constituinte: subsídios para a reflexão e ação pastoral*, *A dívida e a pobreza*.

Um segundo grande tema atravessa esse período: a crítica a um modelo de escola que domestica os espíritos e reproduz a desigualdade. Nos livros *Cuidado, escola; A vida na escola; A escola da vida* são exploradas alternativas de reinvenção da instituição escolar e da educação em sentido amplo como valorização e investimento nas capacidades e saberes dos alunos.

A temática ganha ainda maior centralidade. O IDAC afirma uma proposta inovadora: a igualdade de gêneros, expressão do reconhecimento da diferença sem hierarquia, é uma conquista civilizatória. Novos temas propostos pela própria realidade brasileira em transformação entram na pauta do IDAC: mulher e

saúde, mulher e direitos, combate à violência doméstica, defesa e promoção dos direitos dos idosos e das pessoas com necessidades especiais.

Em 1982 Paulo Freire deixa a presidência do IDAC para se dedicar à escrita e ás atividades acadêmicas. Consolidada a transição para a democracia, a ação socioeducativa do IDAC privilegia três eixos estratégicos: (1) o investimento nas mulheres como líderes e agentes de transformação; (2) fortalecimento da sociedade civil e de uma cidadania informada, participante e responsável como base para a reinvenção da política e da democracia; (3) assessoria a grupos vulneráveis da população como as pessoas vivendo com HIV/AIDS, jovens em situações de risco e moradores de comunidades populares urbanas.

Pobreza e desigualdade se combatem mediante o fortalecimento das capacidades de pessoas e os recursos das comunidades para agir por si mesmas, resolvendo problemas e melhorando sua qualidade de vida. Esse fortalecimento das capacidades de pessoas e comunidades implica, por sua vez, o resgate de sua autoestima, identidade e dignidade, confiança em si e nos outros, capacidade de empreender, esperança e sentido de futuro.

Nos anos 1990 o IDAC se envolve no debate sobre desenvolvimento e meio ambiente ao coordenar a Coalizão de Mulheres Brasileiras para a ECO-92 e organizar o Planeta Fêmea, evento das mulheres no Fórum Global paralelo à Conferência do Rio sobre Meio Ambiente. O investimento nas mulheres se amplia com a criação do Centro de Liderança da Mulher (CELIM) voltado para a capacitação de mulheres em posição de liderança e apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Essa ação se desdobra no movimento Liderança Feminina e Desenvolvimento Comunitário em curso em comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro.

O fortalecimento da sociedade civil se exprime no estímulo à prática da responsabilidade social e à participação voluntária em ações de melhoria da vida social e comunitária. O IDAC orienta a criação no âmbito da Comunidade Solidária de um programa nacional de promoção do voluntariado, enquanto expressão de solidariedade e cidadania.

O combate à pobreza e à exclusão social se concretiza em projetos inovadores aquisição de capacidades e recursos de ação por parte de grupos sociais vulneráveis, como o projeto *Ser menina* de educação, saúde e geração de renda para meninas em situação de risco, e o projeto *Banco de Horas* de assistência na área de saúde mental a pessoas com HIV/AIDS.

O projeto mais recente do IDAC, Reengenharia do Tempo, incentiva empresas e organizações a construir alternativas no uso do tempo para homens e mulheres, pré-condição para uma reconciliação entre vida privada e mundo do trabalho.

IDENTIDADE CULTURAL

Felipe Gustsack

A identidade cultural está na obra de Paulo Freire como uma bússola e um continente, um ponto de partida e de chegada, que orienta toda a sua abordagem pedagógica. Partindo dela Freire apresenta as suas concepções de homem e de mundo. Conscientizando-se dos valores culturais que estruturam a si mesmo e ao mundo, identificando-se com sua realidade imediata pode o homem "ser mais". Na mesma perspectiva, conhecendo e respeitando os valores culturais que traçam a identidade das pessoas, podem os educadores ajudar outros homens a romperem as amarras de uma visão ingênua da realidade. Segundo Freire, o educador deve esforçar-se para ampliar seus conhecimentos "em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade" (1979, p. 21). Ao vincular a identidade à cultura, Freire aponta para o seu caráter fluido, para a constante mutável e mutante da humanidade, para uma concepção de sujeito em permanente processo de transformação. "Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais" (FREIRE, 1987, p. 92).

As propostas pedagógicas de Freire partem da identidade e para ela convergem a partir da defesa da autonomia, inaugurando-se como compromisso dos homens consigo mesmos, com sua identidade cultural, "de que fazem parte a dimensão individual e a de classe". Nessa abordagem, o ato de "ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural". Ou seja, a defesa de que a importância da prática educativo-crítica está na criação de condições para que as pessoas envolvidas no processo educacional possam vivenciar "a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (1998, p. 46).

A assunção da identidade cultural tomada como pressuposto às práticas educativas remete a educação ao patamar de ação cultural para a transformação, mudança, liberdade. Faz-nos lembrar, como propõe Silva ao discutir o conceito de identidade cultural em Stuart Hall, que também a história, em seu passado-presente-futuro, é mutável e fluida porque assumem-se como mutantes os sujeitos. Ou seja, "ao ver a identidade como uma questão de *tornar-se*, aqueles que reivindicam a identidade" não se limitam, não se fixam a ela e por ela com seus valores. Ao contrário, percebem que seus valores se transformam, tornam-se capazes de "posicionar a si próprios e de construir e transformar as identidades históricas, herdadas de um passado comum" (2000, p. 28).

Freire, pautado por uma abordagem humanista de assunção da palavra, afirma a identidade cultural e o respeito à ela como um imperativo ético que se vincula à consciência de nosso inacabamento. Segundo ele, o educador que não respeita a curiosidade, o gosto estético, a inquietude, a linguagem e a rebeldia legítima de seus educandos, ironizando-os, assim como aquele educador que se furta ao dever de propor limites à liberdade do aluno e ao dever de ensinar, de se fazer presente na experiência formadora do educando, "transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência" (1998, p. 66).

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

IDEOLOGIA

Greg William Misiaszek e Carlos Alberto Torres

Paulo Freire insistia que a educação jamais pode ser completamente neutra em relação às ideologias. A educação é moldada por ideologia(s) que, muitas vezes, estão ocultas para o(s) educandos(s). Freire enfatizou que pedagogias focadas no discurso crítico são necessárias para identificar as ideologias determinantes e "esclarecer a legitimidade do sonho ético-político de superar a realidade injusta [...] trabalhar contra a ideologia fatalista dominante e seu poder de incentivar a imobilidade por parte dos oprimidos e sua adaptação à realidade injusta" (FREIRE, 2004, p. 19). Freire escreveu a seguinte metáfora sobre as ideologias controladoras: "[...] o poder da ideologia me lembra aquelas manhãs cheias de orvalho em que a neblina distorce o contorno dos ciprestes e eles se tornam sombras de algo que sabemos que está lá, mas não podemos realmente definir" (FREIRE, 1998, p. 113). As ideologias dominantes suprimem pedagogias que ajudem as pessoas a ler e reler o mundo, as mesmas pedagogias que auxiliam na identificação destas ideologias muitas vezes ocultas.

As ideologias dominantes têm o poder de distorcer o discurso crítico que, de outra maneira, teria determinado fontes autênticas de opressão. Freire escreveu sobre uma mulher pobre que expressou sua pobreza como uma nacionalidade, porque sua pobreza, segundo ela, provinha do fato de não ser norte-americana: "Esse é o poder extraordinário da ideologia. A mulher a tinha introjetado a tal ponto que, quando ela falava, era como se não fosse mais ela, e sim a ideologia que estivesse falando. O discurso dela manifestava a ideologia dominante que a habitava a tal ponto que ela era toda 'autocrítica'" (FREIRE; FREIRE, 1997, p. 102). As ideologias promovem a miopia para "aceitar facilmente que o que estamos vendo e ouvindo é, de fato, o que realmente é, e não uma distorção do que é" (FREIRE, 1998, p. 113). Freire considerava tais ideologias não só como dominantes e distorções da verdade, mas também como supressoras da natureza crítica necessária para ver fontes verdadeiras de opressão.

A dominação se baseia na educação para reproduzir suas ideologias na sociedade. Dialeticamente, a educação é necessária para o *status quo* opressor porque "a educação não foi, não é e nunca poderá ser neutra em relação à reprodução da ideologia dominante", e a educação é necessária para "[...] o idealismo subjetivo que tenta fazer com que o papel da consciência se encaixe nos fatos da história" (FREIRE, 1998, p. 90-91). Freire sublinhou que a educação necessita da conscientização das classes populares para promover a *desideologização* subjetiva de seu conhecimento obtido por terem sido educadas por seu(s) opressor(es) (FREIRE, 2005). Esta *desideologização* é oposta à necessidade de reproduzir a dominação. Os poderes dominantes necessitam de uma ideologia da *pedagogia opressora* para dividir a solidariedade das pessoas oprimidas; "para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão" (FREIRE, 1970, p. 204). Para superar a opressão, Freire acreditava que era necessária uma solidariedade unificadora, afirmando que "para sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porquê* e o *como* de sua 'aderência' à realidade [...] É necessário desideologizar" (FREIRE, 1970, p. 204).

Freire escreveu que a *ideologia da opressão* é promovida pela educação bancária, desincentivando o diálogo, vendo a educação e o conhecimento como um processo de inquirição (FREIRE, 1970). A educação bancária coloca o/a professor/a como a fonte do conhecimento absoluto, deixando o/a estudante sem qualquer conhecimento de valor. A educação bancária é opressora, porque o professor se torna o *conhecedor*, enquanto o estudante é *o outro*, *o ignorante* e *o estranho*. Isso leva a *absolutizar a ignorância* e a objetivar o oprimido dentro da ideologia do opressor que "se reconhece e à classe a que

pertence como os que sabem ou nasceram para saber [...] Os outros se fazem estranheza para ele" (FREIRE, 1970, p. 156).

Em suas obras posteriores, Freire escreveu sobre a ideologia no contexto de um mundo globalizante. Freire afirmou que os processos de globalização controlavam as famílias e escolas: "Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária" (FREIRE, 1992, p. 22). Freire enfatizou que a globalização promove a "ética do mercado", ou a ideia de que o neoliberalismo é natural em vez da ética humanista que oferece a todos os seres humanos a capacidade de sonhar (FREIRE 1998, p. 23). O neoliberalismo promove a ideologia fatalista, negando uma "perspectiva democrática, consistente com a natureza humana; o esforço que deveríamos promover intensivamente precisa favorecer uma compreensão da história como *possibilidade*" (FREIRE, 2004, p. 112-113). Quando todas as ações humanas se resumem ao valor monetário, Freire acreditava que "as vítimas da ideologia fatalista corrente no pensamento neoliberal são, é claro, as classes populares" (FREIRE, 1998).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of freedom*: ethics, democracy, and civic courage. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum. (1992); FREIRE, Paulo. *Pedagogy of indignation*. Boulder: Paradigm Publishers, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2005; FREIRE, Paulo; FREIRE, A. M. A. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997.

IGREJA PROFÉTICA

Fernando Torres Millán

Durante as décadas de 1970-1980, Paulo Freire foi assessor do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas (CMI) em Genebra, Suíça. Ali, além de uma importante assessoria a diversos processos educativos no mundo, sobretudo na África, desenvolveu uma reflexão pedagógica sobre a missão educacional das igrejas. Sem dúvida, nada de novo para Freire, pois ele gestou sua experiência originária de alfabetização durante os primeiros anos da década de 1960, com o Movimento de Educação de Base (MEB), órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) da Igreja Católica. De maneira privilegiada, o educador crente vincula sua dimensão de fé com sua prática profissional. Assim, Freire não só consegue estabelecer uma interlocução com a teologia, mas também lança profundos desafios pedagógicos à práxis das igrejas e à reflexão teológica.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire retoma um questionamento do padre Chenu – um dos principais teólogos católicos do movimento de renovação que impulsionou o Concílio Vaticano II (1962-1965) – ao colocar como comovedora apostasia das igrejas "paliar a miséria e a injustiça em suas manifestações e seus sintomas, sem que se chegue à análise das causas, até a denúncia do regime que segrega esta injustiça e engendra esta miséria" (FREIRE, 1981, p. 202). O cristianismo é desafiado em sua autenticidade a partir do agir profético, entendendo-o, a partir da tradição bíblica, como denúncia da opressão, anúncio da libertação e compromisso com os oprimidos em uma práxis histórica de transformação. Até sua morte, em 1996, Paulo Freire testemunhará com sua vida a coerência de um cristianismo de tal maneira desafiado e consequentemente vivido.

Em seu texto *Missão educativa da igreja na América Latina* (1975), proclamará a impossível neutralidade histórica das igrejas, em um contexto de opressão-libertação, e também a impossibilidade de transformar o coração das pessoas sem tocar em absoluto as estruturas sociais desumanizadoras. O papel das igrejas não será distinto do profético, o qual caracteriza da seguinte maneira: (1) Analisa criticamente as condições de dependência e conflito em que se encontram as sociedades latino-americanas e elabora uma estratégia de ação. (2) Pede de seus seguidores o emprego das ciências político-sociais para o conhecimento e a transformação da realidade. (3) Rejeita os paliativos assistencialistas e os reformismos mitigantes. (4) Compromete-se com as classes dominadas para a transformação radical da sociedade. (5) Não dicotomiza mundanidade de transcendência, nem salvação de libertação. (6) Não impõe sua denúncia e seu anúncio às classes sociais dominadas. Elas mesmas, através de sua práxis, tornar-se-ão proféticas, utópicas e esperançadas. (7) Não se presta ao jogo de ser "refúgio" das massas populares oprimidas, alienando-as ainda mais com discursos falsamente denunciantes; pelo contrário, convida-as e as acompanha em um novo Êxodo. (8) À maneira de Cristo, que não foi um conservador, põe-se constantemente a caminho, um "caminhar" que é, substancialmente, uma travessia necessária, na qual tem que "morrer" como classe opressora para renascer como classe que se liberta libertando. (9) Gera uma fecunda reflexão teológica: a teologia da libertação, cuja temática não pode ser outra que aquela que surge das condições objetivas das sociedades dependentes, exploradas, invadidas e da necessidade de superação real das contradições que explicam essa dependência. (10) Implementa a educação como práxis política a serviço da libertação permanente dos homens que não se realiza unicamente em suas consciências, mas na transformação radical das estruturas em cujo processo se transformam as consciências.

Em *Ação cultural para a liberdade*, Freire desenvolve com maior profundidade o sentido profético e

esperançado da educação libertadora. “Profecia e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tornando-se a utopia na unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio” (FREIRE, 1981, nota 12, p. 92). Na prática dialógica, os sujeitos educativos não só analisam uma realidade desumanizante, denunciam, mas, enquanto denunciam, anunciam sua transformação, abrindo um horizonte de utopia esperançadora, que, ao mesmo tempo, tensiona as práticas na maximização do possível. Assim a dimensão profética exige um compromisso histórico. A denúncia exige uma abordagem analítico-crítica da realidade; igualmente, o anúncio requer cada vez mais uma teoria da ação transformadora. Formular desta maneira o caráter permanentemente utópico-profético-esperançado da própria educação corresponde ao elemento específico do ser humano, que é sua historicidade. Corresponde igualmente ao caráter histórico em que se tenha inserido a experiência religiosa. A atividade educacional das igrejas, como de qualquer outra instituição, não pode ser compreendida fora do condicionamento histórico da realidade concreta onde se situam.

Ao insistir no compromisso da igreja profética com a humanização, Freire vislumbra uma maior interlocução e interação entre a pedagogia e a teologia. Participar do processo de libertação humana é a condição sem a qual não é possível abordar honestamente a discussão com a palavra “deus” e nossas relações com a palavra “deus”. Por isso, diz ele: “Creio que a teologia deveria estar envolvida com a educação libertadora, e uma educação libertadora com a teologia” (FREIRE, 1975, p. 48). A ética universal da vida humana, recorrente com veemência tanto na *Pedagogia da autonomia* como na *Pedagogia da indignação*, constitui-se no horizonte de ultimidade a partir do qual toda prática humana, seja pastoral, seja educativa, é referida e sustentada. No horizonte do cuidado e da ultimidade da vida, pela qual os seres humanos podem se tornar mais e melhores humanos, as diversas práticas humanas adquirem o caráter profético-esperançado.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975; FREIRE, Paulo. *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1981; FREIRE, Paulo. *Misión educativa de las iglesias en América Latina*. Bogotá: Editorial América Latina, 1975; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedaogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1981.

IMERSÃO/EMERSÃO

Pedrinho Guareschi

Os dois termos são correntes nas primeiras publicações de Freire, onde suas preocupações eram descrever os níveis de consciência em que viviam pessoas e grupos devido a situações de extrema pobreza e exclusão, principais alvos de seus interesses como educador.

Para melhor compreender esses dois conceitos, sempre relacionados, é útil uma tentativa de "categorização" dos graus de consciência construída a partir da análise de seus primeiros escritos (GUARESCHI, 1973).

Num estudo minucioso das obras de Freire, podem ser identificados três possíveis graus, ou níveis, de consciência que, como os processos de imersão/emersão, Freire aplica tanto às pessoas, quanto aos grupos ou sociedades (1980, p. 58).

Um primeiro é denominado com vários nomes como: consciência mágica, consciência imersa, ou consciência intransitiva ou semi-intransitiva. Nas palavras de Freire (1980, p. 67), o que o define é

> [...] sua "quase-aderência" à realidade objetiva ou sua "quase-imersão" na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica. A este tipo de consciência chamamos "semi-intransitiva".

Um segundo, denominado de consciência ingênua, ou transitiva, apresenta-se sob três aspectos:

– consciência fanática, nome que Freire empresta de Gabriel Marcel (1992), é encontrada em sociedades massificadas pela mídia, ou ainda submetidas a uma tecnologia altamente tecnificada, que faz das pessoas quase que máquinas irracionais: elas perdem a noção do todo e são transformadas em semirrobôs, dirigidas por mecanismos sofisticados de manipulação e propaganda.

– consciência ambígua, ou populista: em sociedades onde ela é mais presente

> [...] se verifica a presença das massas populares emergentes. Estas, que na fase anterior do processo se encontravam "sob" ele, ao emergir na transição, mudam basicamente de atitude: de meras espectadoras que eram antes exigem participação e ingerência. Estas circunstâncias condicionam o fenômeno do populismo, que se vai constituindo como resposta à emersão das massas. (1969, p. 42)

– consciência reacionária, ou de golpe de estado: é a que reativa antigos padrões de comportamento nas pessoas, característicos de situações do estado anterior de quase-imersão.

Imersão, pois, para Freire, designa o primeiro grau de consciência. Já emersão designa o processo de saída desse estado e de busca de participação na construção de sua vida: "É um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se preocupar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e essa emersão se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo (1979, p. 22)".

Importante ressaltar que, para Freire, a consciência ingênua em suas duas formas de fanática ou ambíguo-populista pode evoluir normalmente para uma consciência crítica, o terceiro estágio. Não assim com a consciência reacionária: no golpe de estado, ela normalmente retorna a uma situação de imersão e de cultura do silêncio.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; GUARESCHI, P. *The context and character of Paulo Freire's theory of social change*. Dissertação (Mestrado) –

Marquette University, Milwaukee, Wisconsin, 1973; MARCEL, G. *Man against mass society*. Nova Iorque: Regenery Gate, 1962.

INACABAMENTO

Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta

A concepção antropológica de Freire é marcada pela ideia de que o ser humano é um ser inacabado; não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos. Estamos sempre nos fazendo, refazendo, começando, recomeçando. O humano não é, ele se conquista, faz-se por meio de suas ações no mundo, na história. Em cada ponto de nossa vida, não somos ainda tudo o que poderíamos ser e o que ainda poderemos vir a ser. Para nós, seres humanos, o processo de conquista de nossa humanidade nunca está pronto. Nenhum humano é jamais tudo o que pode ser. Há sempre mais a saber, a amar e a fazer. O humano jamais acaba de tornar-se humano.

Nossa existência é marcada pela dinamicidade. Estamos sempre vivendo o conflito entre o ideal e o real, o já conquistado e as possibilidades futuras. As carências, as metas não alcançadas, os projetos não realizados nos acompanham a vida toda. “O homem aspira às projeções da realidade que não são ainda materialização dos projetos. Por isso, o homem é ser de aspirações. A aspiração é tão entranhadamente humana, que destruí-la é destruir o homem. Mata-se o homem também quando se lhe matam os anseios” (ARDUINI, 1989, p. 33). O ser humano é mais do que tudo que já se disse sobre ele. É reserva ontológica inesgotável. Nenhum conceito é capaz de revelar a riqueza antropológica presente em cada pessoa, sua energia criadora. Para o ser humano falta sempre muito o que andar.

É a partir desse inacabamento, dessa riqueza existencial e suas infinitas possibilidades que a educação, fenômeno tipicamente humano, torna-se possível. Aprendemos, educamo-nos porque somos seres inacabados, incompletos e temos consciência desse inacabamento, da abertura infinita ao aprimoramento, ao ser mais. “Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos” (GADOTTI, 2003, p. 47).

Para Paulo Freire, é impossível entender o fenômeno educativo sem compreender o ser humano e seu ser no mundo. Não nascemos humanos. Somos o que a educação faz de nós. Nós somos seres educáveis porque nossa existência é marcada pela incompletude, pela abertura. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado...; é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 27).

O núcleo da educação humana se encontra na inconclusão. Uma vez conscientes desta realidade nos lançamos na aventura sem fim de nos realizar, de fazer a história e nesse fazer/refazer nos realizar como sujeitos históricos. Sempre é possível mudarmos, conquistarmos o inédito. Sofremos condicionamentos, mas esses não são absolutos. “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 1996, p. 55, 94). É essa condição de inacabamento que nos enche de esperança em relação ao futuro, pois sabemos que sempre podemos ser mais humanos do que já somos.

Referências: ARDUINI, Juvenal. *Destinação antropológica*. São Paulo: Edições Paulinas, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho* – ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS:

Editora da Feevale, 2003.

INDIGNAÇÃO

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

Toda a literatura de Paulo Freire está *empapada* de seus sentimentos e emoções. Dizia sempre: "Não penso somente com minha cabeça, penso com meu corpo inteiro". Com essa frase queria dizer que ele não fazia e não acreditava poder pensar-se e escreverem-se textos fora da intuição e da observação, longe do cotidiano vivido *molhado* de emoções e dos sentimentos, somente com a razão intelectiva.

Assim, a indignação ou raiva legítima é ponto fundamental na teoria crítico-político-pedagógica que ele concebeu. Sempre se lembrava do fato de Cristo ter expulsado os vendilhões do Templo como um exemplo da justa indignação ou justa ira. Paulo nunca valorizou o ódio. Esse sentimento nos imobiliza no lugar de nos impulsionar para as ações justas e éticas.

> A primeira raiva: na noite de 28 de setembro de 1922 o Paulinho contrariou-se por que sua Mamãe não o tirou logo do berço, teve um grande acesso de raiva, pouco faltou para cair do berço tais os pontapés que dava auxiliado com os seus gritinhos. [Escreveu Dona Tudinha, mãe de Paulo, no seu livro do Bebê] (2006, p. 39)

Afirmei na biografia que sua mãe, apesar de fervorosa católica, negando as pregações da Igreja de que o bom cristão só sente amor, viu o "ataque de raiva" de seu filho de apenas 1 ano como uma coisa natural, humana. Considero essa sua atitude como decisiva para ele nunca ter escondido as suas emoções, tendo-as levado e o ajudado na formulação de sua compreensão de educação (2006, p. 41-42).

Dialético Freire jamais pode entender a indignação apartada do seu oposto antagônico, o amor, que necessariamente vem atrelado com a esperança. Amor é esperança. Esperança de vida harmoniosa e feliz num mundo mais ético autenticamente democrático. Assim, declarava e acreditava que as ações éticas genuinamente humanas nascem desses dois sentimentos indignação e amor, se forem vividos intensamente, em relação dialética com a esperança, autenticando a *existência humana*.

Assim, é que ele pode sentir a raiva necessária, profunda e intensa para perceber, constatar e lutar por *inéditos viáveis* como dar voz ao povo, conscientizá-los de que todos e todas são *sujeitos da história* e não apenas objetos nela. Sentir e ter tido compaixão pelos oprimidos e oprimidas determinou a sua luta destemida contra as relações e as condições de opressão gerada dentro dele pelo sentir profundo da indignação-amor-incompletude humana sobre os quais incidindo as sua reflexões mais profundas nasceu a denúncia-amor-esperança.

Escrevi em 2001 sobre Paulo:

> Dava-se o direito de sentir profundamente as raivas, legítimas, como dizia, então elaborava o acontecido científica e politicamente nos seus dizeres pautados pela compostura ética através de uma criação lingüístico-estética de rara beleza. Assim, quando repudiava o feito ou o fato os denunciava para, dialeticamente, certo da razão de ser dos fatos e das coisas amorosamente anunciar o novo. Esta é a dinâmica da denúncia-anúncio em Paulo, o seu ser educador, político e ético. (2007, p. 178-179)

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo. A reinvenção de uma sociedade mais ética: o sonho possível de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio (Org.). *Conferências dos Colóquios Internacionais Paulo Freire II*. Recife: Bagaço, 2007; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

INÉDITO VIÁVEL

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

Paulo Freire criou e usou pela primeira vez esta palavra/categoria **inédito viável** na *Pedagogia do oprimido*:

> [...] os temas se encontram encobertos pelas "situações-limite" que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as "situações-limites" e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o "inédito viável". (1975, p. 110)

Criou-a a partir das influências que ele recebeu das ideias desenvolvidas por André Nicolai com a categoria "soluções praticáveis despercebidas" e de Lucien Goldman com a de "consciência possível" [1975, p. 126], que propõe a aplicação desse conceito à comunicação e à transmissão de informações.

A categoria **"situações-limites"** Freire carregou de Álvaro Vieira Pinto que, por sua vez, trouxe de Jasper, esvaziando-a da dimensão pessimista original. Pinto as entendia não como "'o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades'; não são 'a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais'" (mais ser) (1975, p. 106). As ações necessárias para romper essas "situações", o mesmo filósofo brasileiro chamou de **"atos-limite"**, isto é, os atos "que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva" (1975, p. 106).

O **inédito-viável** não é, pois, uma simples junção de letras ou uma expressão idiomática sem sentido. É uma **palavra** na acepção freiriana mais rigorosa. Uma palavra-ação, portanto práxis, pois não há palavra verdadeira que não seja práxis, daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (1975, p. 91). Uma **palavra** epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas. Uma **palavra** que carrega no seu bojo, portanto, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher. **Palavra** na qual estão intrínseco o dever e o gosto de mudarmos a nós mesmos dialeticamente mudando o mundo e sendo por este mudado. Que traz na essência dela mesma o que podemos sentir e desejar e por ela lutar e sonhar; o que pode nos incomodar, inconformar e nos entristecer nas fraquezas dos seres humanos levados pela ingenuidade verdadeira ou pela deformação antiética. **Palavra** que nos traz, sobretudo a esperança e o germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ético, para alcançarmos o destino ontológico da existência humana.

Palavra que nos dá a nós todos e todas, quando o problema é já um **percebido-destacado**, a unidade necessária do presente de lucidez, alegria e transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que, se nos aponta como possível; com o passado de injustiças, tormentos e sofrimentos que nos afligiu a tal ponto que o percebemos destacadamente como um problema à espera de solução; e com o futuro de acolhimento mansamente inquietante, de paz de consciência pelo resgate da eticidade e do sentimento e certeza de que tudo vai, precisa e deve continuar em processo ininterrupto de mudanças para concretizarmos o sempre mutante e possível **Ser Mais** em todos e todas nós. Os **percebidos-destacados** são dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. As ações para sua superação podem ser,

pois, diferentes dependendo do espaço e do tempo onde são praticadas, as **ações editandas,** que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados, quando nos acercarmos do historicamente possível ou daquilo que impossível tornamos possível, em determinado momento histórico.

No decurso de nossa vida pessoal e social, encontramos obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as "situações-limite". Diante delas nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido. Nesta hipótese a "situação-limite" foi percebida criticamente e por isso agimos para superá-la. Para isso precisamos nos separar epistemologicamente, tomar distância daquilo que nos "incomodava", objetivando-o e somente quando o entendemos na sua profundidade, na sua essência, destacado do que está aí, o entendemos como um problema que necessita de solução. O vemos como algo "percebido" e "destacado" da vida cotidiana o "percebido-destacado" que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado, socialmente. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo. As "situações-limite" implicam, pois, a existência daqueles e daquelas a quem direta ou indiretamente servem, os dominantes; e daqueles e daquelas a quem se "negam" e se "freiam" as coisas, os oprimidos.

Os primeiros veem os temas-problema encobertos pelas "situações-limite", daí os considerar como determinantes históricos e que nada há a fazer, só se adaptar a elas. Dizem que elas são inexoravelmente imutáveis Os segundos quando percebem clara e criticamente as "situações-limite" um "percebido-destacado", sentem-se mobilizados a agir sobre o "inédito viável", sentem-se no dever de romper essa barreira das "situações-limite" para resolver, pela ação com reflexão, esses obstáculos à liberdade dos oprimidos, transpor a "fronteira entre o ser e o ser mais", a vontade política de todas e de todos os que como Paulo e com ele vêm trabalhando para a libertação dos homens e das mulheres, independentemente de raça, religião, gênero, escolha sexual, idade e classe social, concretizando-o. O "inédito viável" é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade.

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limite" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ser-menos o "inédito-viável" não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável realizando o sonho.

O **inédito-viável** nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos **sonhos possíveis**. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devenir, pois alcançado o **inédito-viável** pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o **sonho possível realizando-se**, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos **inéditos viáveis** quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança **do** e **nos** movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia.

Quantos mais **inéditos viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosa capacidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização dos **sonhos possíveis**.

Os **inéditos viáveis**, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática, relembrando Paulo.

Portanto, na realidade são as barreiras, as "situações-limite" depois de "percebidos-destacados", que permite o sonho da realização da Utopia da humanização, a concretização do SER MAIS e da autêntica Democracia.

Por fim, quero enfatizar que Paulo Freire, tendo captado por intuição, sensibilidade e razão as **situações-limite** de nossa sociedade, o modo pelo qual vimos nos organizando socialmente, portanto, pela leitura que ele fez sobre as seculares condições de opressão, alimentadas, entre outras, pela nossa educação de práticas elitistas e autoritárias, retrógrada, teoricamente falando, por isso mesmo "bancária", desvelou os **inéditos viáveis** fundamentais de nossa sociedade, denunciando-os, contraditoriamente anunciando o anúncio esperançosamente viável. Denunciar e denúncia com toda a presença do repudiante, do desumanizante e do antiético que o **inédito viável** mesmo anuncia sobre o que é **ineditamente-viável**, o sonho utópico. Anunciar e anúncio com toda a carga de generosidade, de humanismo e de esperança de futuro que lhes são próprios.

O "inédito viável" é, pois uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas.

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo. Nota n. 1 da *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clovis et al. (Org.) *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000; FREIRE Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 2. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

INSTRUÇÃO

José Eustáquio Romão

De quinze livros da autoria de Paulo Freire pesquisados, a palavra instrução aparece em apenas três: em *Cartas a Guiné-Bissau* (1978), uma vez; em *Medo e ousadia* (1986), quatro vezes e, em *Professora sim, tia não* (1997), duas vezes. Portanto, o termo não é usado uma vez sequer nas obras mais importantes, como *Pedagogia do oprimido* (1970), *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1997).

Em *Cartas a Guiné-Bissau* (p. 14), aparece numa nota de rodapé como sinônimo de educação:

> Este trabalho educativo no interior do país obteve resultados importantes, escolarizando grande número de crianças a partir dos 10 anos. (Dadas as condições de guerra era esta a idade mínima para a admissão na instrução primária. No ano letivo de 1971-1972 o PA IGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos).

Nas outras obras, o vocábulo é usado com o mesmo sentido, ficando mais clara a sinonímia, quando ele usa as expressões "instrução crítica", em *Medo e ousadia* (p. 48) e de "sistema de instrução", em *Professora sim, tia não* (p. 34), que poderiam ser perfeitamente substituídas por "educação crítica" e por "sistema de educação".

Contudo, fica evidente que Paulo Freire evitou o termo "instrução", seja nas obras clássicas, que chamou de "pedagogias", seja nas obras mais atuais, como é o caso de *Pedagogia da autonomia*, a última publicada em vida.

Derivada do latim, "instructìo, ónis, que queria dizer ação de equipar, de ajustar, de ordenar, de construir, de ou inserir uma estrutura", segundo o *Dicionário Houaiss*.

No campo da educação, a palavra "instrução" ganhou um significado muito próximo de adestramento, não sendo, portanto, muito adequada para designar processos educacionais inseridos no campo da pedagogia crítica. Assim, faz muito menos sentido ainda falar-se em "instrução" na perspectiva pedagógica desenvolvida por Paulo Freire, na medida em que o termo e os conceitos a que ele se refere estão muito mais próximos do que Freire denominou "educação bancária", ou seja, são muito mais convergentes com um processo de formação humana baseado no princípio autoritário de que os que sabem devem ensinar (instruir) os que não sabem. Ora, tal processo educacional é incompatível com a precedência da discência sobre a docência, com o aprender como fundamento do ensinar e com o diálogo que deve se estabelecer na mediação pedagógica do círculo de cultura – princípios básicos da pedagogia freiriana.

Em conclusão, pode-se dizer que "instrução" não se coaduna com a concepção freiriana de educação, porque, enquanto ela se refere a um processo de ensino, a educação proposta por Paulo Freire se fundamenta numa relação dialógica entre expressões culturais – a do(a) educador(a) e as dos(as) educandos(as).

Referências: FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

INTELECTUAL/INTELECTUAIS

Peter Mayo

É difícil generalizar a visão de Freire sobre os intelectuais, embora ideias e reflexões sobre a atividade intelectual revolucionária sejam frequentes em toda a sua obra. Um conceito central que emerge nos escritos de Freire é que a atividade intelectual revolucionária é caracterizada pela *práxis*, o que significa dizer, pela reflexão sobre o próprio, a ação para transformar a própria ação. Isso se aproxima da noção de Marx, nas *Teses sobre Feuerbach*, de que o propósito principal não é simplesmente interpretar o mundo, mas transformá-lo.

Transformação é um elemento central na concepção freiriana de intelectual. Embora leve em consideração a função dos intelectuais tradicionais, como aqueles de reconhecimento internacional e os professores universitários (veja seus diálogos com professores da UNAM, em ESCOBAR *et. al*, 1994), a sua concepção está mais na linha da análise de Gramsci sobre o papel que ele ou ela realiza tanto em apoiar/cimentar os arranjos hegemônicos existentes ou em desafiá-los. No último caso, o intelectual ajuda a problematizar temas através de um diálogo problematizador, o qual cria a consciência crítica necessária que ajuda a gerar a mudança social. A transformação que Freire advoga está predicada na justiça social. Nesse sentido, o intelectual de Freire é mais propriamente um intelectual transformador, para adotar um termo usado por seu amigo e colaborador, Henry A. Giroux.

A reinvenção mais próxima da análise de Gramsci sobre o papel dos intelectuais no processo revolucionário provavelmente pode ser encontrada nas *Cartas a Guiné-Bissau*, mais precisamente na "Carta 11" (FREIRE, 1978). Ali, como em outros escritos, ele aborda a questão do legado colonial na educação, que é muito elitista e restringe a qualificação a um pequeno grupo de pessoas que, por sua vez, servem como intelectuais urbanos estreitamente vinculados aos poderes coloniais que apoiam. A influência de Amilcar Cabral, Antonio Gramsci e Karl Marx pode ser detectada nessa discussão sobre intelectuais num contexto de um país empobrecido, recém-libertado, buscando soltar-se dos grilhões coloniais. Essa é a situação clássica que Freire confronta na maioria de seus escritos, em especial os mais conhecidos. Ele adota a noção de Cabral do intelectual elitista que, nessa situação, precisa cometer *suicídio de classe* para renascer como um trabalhador revolucionário identificado com as aspirações do povo. Isso imediatamente relembra a noção gramsciana do partido e do movimento revolucionário assimilando intelectuais tradicionais que contribuem para gerar a tão almejada "reforma intelectual e moral". Tal como Gramsci, no entanto, Freire menciona que também é necessário gerar, dentro dos quadros dos subalternos, um novo tipo de intelectual cujo pensamento e cuja ação ajudem a produzir uma nova *Weltanschauung*. Aqui a conceptualização de Freire lembra a noção de Marx a respeito da educação politécnica exposta na Resolução de Genebra de 1866. Freire defende que o novo tipo de intelectual deveria ser forjado na unidade entre prática e teoria, trabalho manual e intelectual (sombras de Mao) (FREIRE, 1978, p. 104). Freire faz isso sem descartar a importância de reeducar os intelectuais elitistas, a quem cabe uma importante tarefa no contexto pós-colonial imediato e futuro, qual seja, de "descolonizar as mentes" (em outro lugar Freire cita o presidente Aristides Pereira, de Cabo Verde – ver FREIRE, 1985). No entanto, Freire alerta que a "morte" desses tradicionais intelectuais elitistas não é facilmente aceita por aqueles que, não obstante, se comprometem com uma posição revolucionária. Ecoando Bourdieu e sua noção de *habitus*, Freire parece sugerir que tais intelectuais, embora eticamente comprometidos com os subalternos, acham difícil "saltar fora a de sua pele" e ser com e como eles. Ele salienta que a educação intelectual da classe média reforça a posição de classe de quem a recebe e, como

Gramsci havia explicado com respeito ao papel dos intelectuais no Sul da Itália, também em relação ao papel da língua nesse processo (ver IVES, 2004), faz com que "absolutizem" sua atividade e a concebam como sendo superior àquela dos que não tiveram a mesma oportunidade. Para Freire, o desafio num contexto revolucionário, caracterizado por um processo que em outro lugar ele chama de "transformação do poder", é não criar intelectuais elitistas que cometam suicídio de classe, mas prevenir que estes sejam formados (FREIRE, 1978, p. 104). O ponto de partida *para* intelectuais que trabalham *com* e não para o povo é a *situação existencial concreta* deste. Isso implica a pesquisa dos complexos temáticos que se originam nas situações existenciais. No entanto, a atividade intelectual implica ultrapassar essa situação para evitar o *basismo*.

São vários os intelectuais analisados por Gramsci no tocante à sua função na sociedade italiana e sua evolução política, desde grandes intelectuais que ajudam a modelar o clima cultural da época (Croce, Fortunato) ou que através de sua produção artística deixam a sua marca no cenário da cultural italiana (Pirandello) até intelectuais subalternos que operam em esferas de influência restrita (padres, advogados, administradores, professores). Os educadores desempenham um importante papel junto com outros trabalhadores. Os escritos de Freire sobre o papel dos educadores numa educação libertadora são pertinentes nesse sentido. O educador crítico, no sentido de Freire, é um intelectual crítico que, dados seu preparo e sua competência, tem uma *autoridade* que é aceita pelos participantes do contexto educacional, mas que é suficientemente humilde e democrático para que essa autoridade não se degenere em *autoritarismo*. O educador crítico toma posição e *dirige* o processo de aprendizagem, despertando *curiosidade epistemológica*, mas deve estar aberto para reaprender de seus educandos, que oferecem diferentes perspectivas, muitas vezes derivadas de sua respectiva localização social, que incidem sobre o objeto da coinvestigação. Nesse sentido, o intelectual-educador dirige um processo de atividade intelectual caracterizado pela reflexão sobre a ação (práxis), a obtenção de uma distância crítica do mundo que se conhece, no qual a tarefa intelectual é compartilhada por cada um e por todos – todos realizam a função de intelectuais, da mesma forma que a função de professores e alunos, mesmo que em proporções distintas. Eles aprendem e ensinam juntos e uns aos outros, num processo que sublinha a dimensão *coletiva* da atividade de aprendizagem e da atividade intelectual.

Referências: Escobar, M., Fernandez, A.L.; Guevara-Niebla, G.; Freire, P. *Paulo Freire on Higher Education. A Dialogue at the National University of Mexico*. Albany: SUNY Press, 1994; Freire, Paulo. *Pedagogy in process. The letters to Guinea Bissau*. New York: Continuum, 1978; FREIRE, Paulo. *The Politics of Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1985; Ives, P.. *Language and Hegemony in Gramsci*. London: Pluto Press; Winnipeg: Fernwood Publishing, 2004.

INTERDISCIPLINARIDADE

Balduino Andreola

A interdisciplinaridade como prática foi uma preocupação permanente de Paulo Freire desde os tempos do Recife, até suas atividades como Secretário de Educação de São Paulo. No livro *A educação na cidade,* (p. 37) ele relata como todo o planejamento foi realizado através de equipes interdisciplinares, das quais participavam especialistas da USP, da PUC/SP e da UNICAMP, além daqueles da Secretaria e dos representantes das escolas, e informa: "No dia 27 deste mês (fevereiro de 1989) teremos a primeira reunião plenária interdisciplinar em que avaliaremos os trabalhos até agora realizados e discutiremos a participação desses cientistas na etapa que agora se iniciará" (p. 38). A interdisciplinaridade é estabelecida, por Freire, como requisito para uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real.

No livro *Pedagogia do oprimido,* ao descrever, no capítulo III, a metodologia de investigação dos temas geradores, escreve que cada uma das etapas é realizada por equipes interdisciplinares e esclarece: "A sua última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as decodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados" (p. 114). Já no livro *Educação como prática da liberdade* (p. 120-121), ao descrever a investigação do universo vocabular, como etapa prévia à alfabetização, Freire lembra várias vezes que o trabalho é feito por uma equipe de educadores e cientistas sociais, em diálogo com os alfabetizandos, num trabalho interdisciplinar. Nas últimas páginas daquele livro (p. 120-121), ele fala de um projeto de longo alcance, ao qual os estudiosos de sua obra deram pouca ou nenhuma atenção, cujas metas e etapas iriam muito além da alfabetização. Tratava-se da investigação da temática da realidade brasileira. Os temas levantados, reduzidos a unidades de aprendizado, codificados, catalogados e acompanhados de amplas referências bibliográficas, seriam postos à disposição das escolas e das universidades, para organizarem os currículos, em todos os níveis, numa ótica mais condizente com a realidade brasileira. Tal investigação seria realizada com uma metodologia interdisciplinar, semelhante à utilizada para o universo vocabular, reelaborada, mais tarde, para a investigação dos temas geradores.

Na linha da metodologia interdisciplinar, proposta nas obras de Freire, surgiram experiências inovadoras em diferentes contextos geográficos e culturais, como a pesquisa conscientizante do INODEP de Paris e a experiência de pesquisa e de currículo interdisciplinar, descrita no livro *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular* (1983, p. 15-37); trata-se do famoso curso das 150 horas, nascido da luta social do movimento operário italiano, e realizado com a colaboração do IDAC de Genebra.

A concepção interdisciplinar do currículo escolar e de todo o processo do conhecimento e da educação foi uma das molas-mestras, na escola pública de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire. Uma análise abalizada daquela experiência foi feita por uma equipe interdisciplinar de 15 autores, no livro *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública,* organizado por Nídia Nacib Pontuschka (1993).

Tendo participado de um Seminário Interdisciplinar, coordenado por Adriano Nogueira, Freire expressou, naquela ocasião sua concepção teórica da interdisciplinaridade, relacionando-a com a disciplinaridade, com a multidisciplinaridade e com a transdisciplinaridade. Segundo ele, o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar. Ao processo analítico de cindir o Real através das parcialidades disciplinares, deve seguir-se a retotalização transdisciplinar, mediante um processo

epistemológico interdisciplinar.

Referências: ANDREOLA, Balduino A. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. *et al. Paulo Freire*: ética, utopia e educação. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 67-94; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007; HUMBERT, Colette; MERLO, Jean. *L'enquête conscientisante*: problémes et méthodes. INODEP, document de travail n. 5. Parius, L'Harmattan, 1978; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Os operários Italianos compõem uma sonata para os patrões. In: FREIRE, Paulo *et al. Vivendo e aprendendo*: experiências do IDAC em educação popular. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-37; PONTUSCHKA, N. *Ousadia no diálogo* – interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

INTERSUBJETIVIDADE

Adriana R. Sanceverino Losso

Falar de intersubjetividade é falar da natureza do próprio sujeito, que só se constitui pelo reconhecimento do outro. Teoria recorrente e convergente em Freire e Bakthin a abordagem da intersubjetividade se constitui na e pela linguagem. Por isso, tem natureza dialógica. É o diálogo a condição para a intersubjetividade. Trata-se de buscar uma perspectiva do homem que, por meio da linguagem, mediatiza o mundo que é experimentado, por ele mesmo, sendo no mundo. Os dois pensadores compreendem que a língua é, ao mesmo tempo, uma produção particular, como marca de subjetividade do sujeito, e compartilhada, porque a própria produção da linguagem constitui o sujeito e é por ela constituída. Para ambos os autores, só um indivíduo engajado que pertença ao mundo pode modificá-lo.

As ideias de Freire, apresentadas sobre a sua concepção de homem e educação, particularmente nas obras *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e da *Pedagogia da autonomia*, reportam ao diálogo com Bakhtin (1986), no que se refere à compreensão da linguagem como processo histórico e de interação entre os homens. Na *Pedagogia do oprimido* ele busca a restauração da intersubjetividade que se apresenta como pedagogia do homem. Para Freire, é pela linguagem que o sujeito objetiva sua subjetividade; esta, por sua vez, emerge de um processo de intersubjetividade. Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio de intersubjetividade.

Em muitos de seus escritos, Freire nos diz que o homem é um ser que está no mundo e com o mundo e, por isso, estabelece uma relação entre sujeito e objeto que é expressa pela linguagem. Subjetividade e objetividade se encontram em unidade dialética que resulta um conhecer solidário com o atuar, e este com aquele, não se pode pensar uma sem a outra. Essa unidade gera um atuar e um pensar certos sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1981, p. 23-38). O *eu* dialógico freiriano se constrói em colaboração, sabe que a sua constituição está no *tu*, o *outro*. Mas sabe, também, que "esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu" (p. 196). Assim, falar de intersubjetividade é falar da impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro. Pois,

> Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o auto-reconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da hominização e anuncia as exigências últimas da humanização. [...] Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. (p. 11-12)

Nessa perspectiva se assenta a compreensão da intersubjetividade pelo princípio potencializador do diálogo mediatizador da comunicação, como perspectiva prática de emancipação humana nas relações dos homens entre si e com a natureza – uma práxis revolucionária, uma postura frente ao mundo.

Referências: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INTROJEÇÃO/EXTROJEÇÃO

Gomercindo Ghiggi e Martinho Kavaya

Pelo entendimento dialético da relação entre consciência e mundo "é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a 'aderência' deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressor(a) fora de si, oprimido(a)." (FREIRE, 1994, p. 106). É com essa perspectiva metodológica que Freire nos convoca à reflexão acerca de um dos binômios mais complexo em seu pensamento: introjeção/extrojeção. Para Freire (p. 141)

> [...] a análise das relações dialéticas opressores-oprimidos, do processo de introjeção do dominador pelos dominados, [...] a necessidade, numa prática educativa progressista, de serem os educandos desafiados em sua curiosidade; a presença crítica de educadoras e educadores e de educandos, enquanto, ensinando umas e aprendendo outros, todos aprendem e ensinam, sem que isso signifique serem iguais ou que, quem ensina não aprende e quem aprende não ensina [é o que pode nos levar à compreensão da aderência a modelos opressores pelos oprimidos].

Mas qual é a origem de tal discussão em Freire? De onde terá Freire extraído tais conceitos para falar de realidade tão desafiadora e central aos processos educativos e, logo, à compreensão política do mundo? Poderíamos pensar que introjeção é mecanismo pelo qual, inconscientemente, alguém assume uma concepção ou uma prática que lhe é externa, adotando-a como parte do seu mundo. A introjeção pode, também, ser um ato de falsificação da experiência. Seria um ato de assunção ao modo de ser que tem origem em outrem. Em sua biobibliografia, especialmente em seus escritos do tempo do exílio, Freire elabora uma perspectiva pedagógica revolucionária a partir da qual busca levar as pessoas a perceberem "que o fundamental mesmo é fazer história", que dificilmente conseguem refletir "os condicionamentos de seu próprio pensamento; a refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, a fazer uma nova 'leitura' da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se pensamento-linguagem, absurdamente desligado da objetividade os mecanismos de introjeção da ideologia dominante, jamais discutidos" (1977, p. 29).

Freire cita um exemplo para sustentar a reflexão: "suponhamos que propuséssemos a indivíduos de grupos ou classes dominadas codificações que mostrassem sua tendência a seguir os modelos culturais dos dominados [...]. É possível que resistissem às codificações, considerando-as falsas, talvez mesmo ofensivas". Para Freire, aprofundando a análise "começariam a perceber que sua aparente imitação dos modelos do dominador é o resultado da introjeção daqueles modelos e, sobretudo, dos mitos sobre a pseudo-superioridade das classes dominantes a que corresponde a pseudo-inferioridade dos dominados" (p. 53). Por isso, para Freire, "a introjeção dos valores dos dominados não é um fenômeno individual, mas, social e cultural. Sua extrojeção, demandando a transformação revolucionária das bases materiais da sociedade, que fazem possível tal fenômeno, implica também numa certa forma de ação cultural" (p. 54).

Freire avança para compreender a aderência ao modelo, refletindo a "autodesvalia", também característica dos oprimidos: "resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores" (1982, p. 54). Para Freire, "nas sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, 'a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes'. Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que se impõe às classes

dominadas como ‘legítima’ [...] provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da ‘ilegitimidade’ de sua própria cultura” (1980, p. 76). E Freire, mais uma vez, trabalha com o exemplo: “a alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida”. Portanto, estamos diante da “expulsão do opressor de dentro do oprimido, enquanto sombra invasora” (1997, p. 93). A referida sombra, para ser extrojetada, requer a efetiva assunção à autonomia do sujeito, “daí a necessidade da educação alfabetizadora, num espaço que não proíba a reflexão, tampouco transforme o ‘lócus’ alfabetizador em palanque de comícios libertadores, mas em espaço onde se experiencie ‘com intensidade dialética’ a leitura do mundo permeada pela leitura da palavra” (1993, p. 93). Encontra-se, assim, na educação, a possibilidade de superação da alienação, para que já não absolutize a “sua própria ignorância em proveito do ‘patrão’ e ‘daqueles que são como o patrão’” (2001, p. 76).

Referências: FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: *teoria e prática da libertação*. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança***.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3. Ed. São Paulo: Centauro, 2001.

INVASÃO CULTURAL

Felipe Gustsack

A invasão cultural é uma das quatro características da opressão antidialógica, emergindo concomitantemente com a conquista, a divisão e a manipulação. A invasão cultural tem lugar no mundo na medida em que as relações entre pessoas e sociedades desenvolvem-se a partir de matrizes não dialéticas ou antidialógicas, gerando dominação e dependência de umas sobre as outras. A dependência implica o silenciamento das pessoas e a produção, naquela sociedade, de uma "cultura do silêncio", que abre espaços para que aí se instaurem os valores de outra cultura, diferentes dos que emergiram naquele contexto sócio-histórico específico. Nesses moldes, o desenvolvimento das sociedades e sua modernização "traz consigo *a invasão cultural* que deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma" (FREIRE, 1980, p. 62-63).

A caricaturização da sociedade invadida emerge na medida em que se acentua o processo de dominação de invasores sobre invadidos. Como lembra Freire, a invasão cultural tem duas faces: "De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação" (FREIRE, 1987, p. 150). Sendo afastadas de sua identidade cultural, as pessoas da sociedade invadida tenderão a adotar os valores daquelas que pertencem à cultura que as domina, procurando andar, vestir, falar, ser como elas.

Em um processo de invasão cultural um olhar crítico constata, ao mesmo tempo, o desrespeito à cultura original da comunidade invadida e o reconhecimento, por parte desta, da cultura dominante. Vale lembrar, todavia, que cultura do silêncio e cultura dominante, "ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação" (FREIRE, 1982, p. 70), pois operam de maneira dialética e não em oposição simétrica. As pessoas silenciadas nas manifestações de sua cultura original passam a reproduzir a ideologia da cultura dominante que, por seu turno, reforça a cultura do silêncio.

Freire chama a atenção, porém, para o fato de que "nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham [...] para defender-se, preservar-se, sobreviver" (FREIRE, 1982, p. 70).

A invasão cultural se dá de diferentes maneiras e pode ser efetivada por atores diversos sem nunca perder a sua característica alienante, uma vez que impõe outra visão de mundo e freia a criação e a expansão das manifestações culturais dos invadidos. Os invadidos, por isso, passam a sofrer as ações de outra cultura, tornando-se assujeitados, objetos, espectadores da cultura invasora. "Na invasão cultural, os atores – que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos" (FREIRE, 1987, p. 180).

Entendendo cultura como a maneira de viver de uma sociedade, que envolve as artes, as religiões, os costumes, as regras sociais, as tecnologias, linguagens e saberes que a estruturam, vale atentar para o fato de que todos esses traços da cultura invasora funcionam como mecanismos para a invasão cultural. Ao mesmo tempo, são esses traços que sofrem os processos de silenciamento, de apagamento na cultura dos invadidos. A cultura imposta não se efetiva apenas pelos termos que invadem o vocabulário dos invadidos, mas atinge as pessoas em cada detalhe de sua vida, pois se trata da imposição de todo um modo de vida.

Desde *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon, onde "o domínio colonial, porque total e simplificador, logo fez com que se desarticulasse de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado" (1979, p. 197), até os domínios atuais de um império sem centro e sem limites, a invasão

cultural sempre encontra resistências. Ao ritmo da evolução tecnológica e dos novos modos de comunicação e de troca de informações também se complexificaram os processos de invasão cultural mundo afora.

Ao que assistimos, segundo Hardt e Negri, é “uma globalização irresistível e irreversível de trocas econômicas e culturais” (2001, p. 11). Todavia, esses pensadores recuperam uma expressão muito cara à resistência simbólica e a força do humanismo no período da Renascença, que é a ideia de posse, ou seja, aquilo que o corpo e que a mente podem fazer diante da imposição de limites à sua expressão. Dessa perspectiva os autores ampliam o sentido de resistência dos oprimidos à dominação cultural apontado por Freire na palavra “amuralhar”. Para Hardt e Negri, a resistência à dominação cultural em tempos de globalização só pode ser visível se pensada no termo “posse” e não na expressão “res-pública”, porque o “público e atividade de singularidades que o compõem vão além de qualquer objeto (res) e são constitucionalmente incapazes de se deixarem encurralar” (2001, p. 432).

É importante lembrar que, em um mundo globalizado, múltiplas formas de dominação cultural emergem a cada dia. Por isso as sociedades precisam atentar para o desenvolvimento de suas expressões culturais autênticas. Afinal, não se vislumbra nenhum progresso material ou liberdades individuais e coletivas sem uma evolução cultural que leve “a cultura para o centro do conceito de desenvolvimento sustentável, humano e solidário” (MAMBERTI, 2003, p. 17).

Referências: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001; MAMBERTI, Sergio. Por uma cultura democrática. In: BRANT, Leonardo (Org.). *Políticas culturais*. V. 1. São Paulo: Manole, 2003.

J

JUSTIÇA/JUSTIÇA SOCIAL

Jean-Christophe Noël

À primeira vista, o conceito de "justiça/justiça social" não tem um lugar central na obra de Paulo Freire: essa terminologia aparece só de vez em quando nos seus escritos e não é usada de maneira sistemática. No entanto, o conceito de "justiça", na sua essência, perpassa o conjunto do pensamento freiriano. A concepção da justiça em Freire está relacionada ao seu compromisso como humanista radical e refere-se à igualdade natural dos seres humanos entre si. Ou seja, trata-se de uma justiça ao mesmo tempo redistributiva e reconhecedora dos seres humanos como sujeitos históricos e culturais.

Para melhor entendê-lo, o conceito de "justiça" em Freire deve ser percebido na sua relação dialética com o conceito de "injustiça", que Freire usa muito mais. A luta por um mundo mais justo é o fundamento e o fio condutor da obra e da vida de Paulo Freire. A sua utopia, diz ele claramente, é "a permanente mudança do mundo e a superação das injustiças" (FREIRE, 2006, p. 84) cujas vítimas são os oprimidos, designados algumas vezes por Freire como "injustiçados". Mudar o mundo é tanto um direito quanto um dever dos injustiçados e dos líderes (educadores, políticos, etc.) que se engajam com eles na luta solidária pela humanização.

O conceito de "justiça" tem relações estreitas com aqueles de "cidadania" e "democracia". É no contexto brasileiro da década de 1950 e da primeira metade da década de 1960, marcado, de um lado, por uma ordem social injusta que recusa até o reconhecimento jurídico aos analfabetos e, de outro lado, pelo "período de transição" caracterizado pelo processo de "democratização fundamental", que Paulo Freire inicia o que se tornará seu abrangente projeto pedagógico-político. Embora a alfabetização seja naquela época o caminho a seguir para obter-se o direito de votar, a conquista desse direito não é a finalidade (nem mesmo um ponto central) do projeto educativo de Paulo Freire. O educador vê, no período de transição, a oportunidade de trabalhar com os educandos a fim de que desenvolvam uma consciência crítica da sua condição de classe oprimida, mantida ideológica e estruturalmente numa situação injusta, e engajem-se numa ação transformadora. Esse engajamento educativo para a libertação do ser humano como sujeito histórico e cultural, seja em contextos de alfabetização seja em contextos de pós-alfabetização, permaneceu no centro de todo o seu trabalho, no Brasil e no mundo. Como destaca Henry A. Giroux (2008, p. 126), "para Freire, a alfabetização como uma maneira de ler e mudar o mundo tinha que ser repensada dentro de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça que fosse global e transnacional".

A democracia conforme Paulo Freire não pode ser confundida com a democracia capitalista que abandonou o seu compromisso com a justiça social a favor da "ética do mercado", de acordo com a qual o lucro é mais importante do que a dignidade humana. Ao contrário, a superação das injustiças sociais é para Freire a tarefa fundamental da democracia, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto internacional, marcados pela globalização neoliberal cujas estruturas e ideologia erigem-se como obstáculos contra o desenvolvimento do *ser mais*. O ponto de partida dessa democracia socialista comprometida com a superação das injustiças é a genuína participação dos cidadãos convidados a dizer

a sua palavra.

O conceito de "justiça", conforme Paulo Freire, vai então muito além da dimensão de direito e de reconhecimento jurídico e deve ser percebido na ótica humanista do seu compromisso político-pedagógico. Para corresponder à natureza do ser humano, um *estar sendo* para quem a história é uma possibilidade e o futuro é problemático, a justiça não pode ser reduzida a categorias legais nem ser definida em termos fixos, atemporais e descontextualizados. A justiça deve ser percebida tanto como o caminho a seguir para atingir o *ser mais* quanto como o objetivo permanente do *ser mais*. Assim como a liberdade, a justiça é uma conquista constante, que deve ser balizada pela "ética universal", a qual o ser humano tem a possibilidade de transgredir, mas o dever de respeitar. A responsabilidade, a autonomia, a esperança, o amor, a coerência, a tolerância, o respeito, a capacidade de indignar-se e a justa raiva são capacidades humanas indispensáveis à luta pela justiça social no sentido da dignidade (FREIRE, 2000; 2008). São capacidades humanas que precisam ser educadas.

A justiça não é o caminho para levar à homogeneização das relações humanas, mas a uma verdadeira aprendizagem da democracia e da cidadania no sentido do viver juntos. Nesse sentido, a justiça é relacionada à luta pela paz. "A luta pela paz, que não significa luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça" (FREIRE, 2002, p. 239). No contexto atual de globalização, uma tarefa fundamental do projeto político-pedagógico é lutar, no plano interpessoal e no "inter-nacional", contra todas as formas de discriminação (entre as quais as mais evidentes são as de classe, de gênero e de raça), com o objetivo de mudar o mundo no sentido daquilo que Paulo Freire designa como "unidade na diversidade" (FREIRE, 2004). Para dizê-lo simplesmente, de acordo com Freire, a justiça consiste em devolver ao ser humano os meios da sua humanidade.

O conceito de "justiça" destaca-se como um tema central na leitura que muitos campos de conhecimento inspirados por Freire fazem da sua obra. Durante a década de 1990, Freire desenvolveu um diálogo com aquilo que é conhecido na América do Norte como *critical pedagogy*. Peter McLaren, um protagonista central da *critical pedagogy*, alega que a busca de uma ordem social mais justa faz parte dos critérios importantes que permitam afirmar que uma pedagogia seja realmente baseada no legado freiriano (MCLAREN, 2000, p. 162). Vale a pena também notar que a importância do conceito de "justiça" no legado freiriano destaca-se além do campo da educação. Mencionamos como exemplo as teorias da *Communication for Social Change* (CFSC), que abordam a obra de Paulo Freire sob o ângulo da comunicação e cujos princípios de ação baseiam-se na participação, na libertação das vozes marginalizadas, na equidade e na justiça (GUMUCIO-DRAGON *et al.*, 2006).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 8. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope : Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London e New York : Continuum, 2004; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 8. ed. São Paulo: Olho Dágua, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008; GRIROUX, Henry A. Democracia. In: STRECK, Danilo R. *et al. Dicionário Paulo Freire*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 123-127; GUMUCIO-DRAGON, Alfonso; TUFTE, Thomas (Eds.). *Communication for Social Change Anthology: Historical and contemporary readings*. South Orange (U.S.A.): CFSC, 2006; MCLAREN, Peter. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Lanham (É.U.): Rowman and Littlefield Publishers, 2000.

L

LEITURA DO MUNDO

Luiz Augusto Passos

Três realidades, no espaço e no tempo da história, encontram-se soldadas, indiscriminavelmente: o mundo, nós e os outros. É a palavra que estabelece uma circularidade comunicativa, constituidora e de mútuo partejamento de tudo e todos como totalidade. A leitura do mundo, no entanto, precede a palavra que dizemos. O mundo nos precede (MERLEAU-PONTY, 1971). Ao falar, objetivamos nosso pensar, para poder compreendê-lo. É imprescindível uma leitura do mundo que contextualize, geste e emoldure um sentido para palavra. Palavra que, ligada a um contexto, engravidamos de sentidos íntimos e coletivos. Fiore, no Prefácio da *Pedagogia do oprimido* exprime:

> A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e permanente. [...] A essência humana existencia-se, autodesvelando-se como história. (*in* Freire, 1994, p. 9)

A leitura do mundo e da palavra é, em Freire, direito subjetivo, pois, dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania.

Na palavra do oprimido há um olhar, uma sintaxe que, recuperando Hinkelammert, diz Sung (2000, p. 11): "Há nas relações mercantis e nas relações sociais [...] uma ausência que grita, mas que as aparências [...] escondem". Da expropriação e do aniquilamento do oprimido brota ampla bagagem de experiências feitas, que lhe tomando o corpo, marcam-lhe a alma. Dos enfrentamentos, sofrenças, a vítima buscou a necessária resistência no saber-sobreviver; saber solidário que a protege da completa rendição a que o opressor intenta submetê-la, garantindo o direito à insurgência. Ninguém lê o mundo isolado. Os oprimidos, em comunhão, asseguraram-se de manhas, para não se deixarem transformar em *coisas*. Do lugar onde estão, possuem uma leitura singular, análogo àquele que, situado na periferia, vê também o centro da cidade; moradores do centro, dificilmente, enxergam a periferia.

Há um lugar social, uma leitura corporal desde a janela do olhar datado e sofrido, que permite uma visão menos falsa que a versão dominante. Ler a palavra é lê-la como corpo consciente molhado por uma história vivida de um mundo experimentado como real, de sorte que, as "palavras do Povo, [...] grávidas de mundo" (FREIRE, 1982, p. 13) o partejam. Toda palavra é *palavra-mundo*. Há uma cultura de sentidos, que Geertz (1989) chama de "campo semântico comum compartilhado", "caixa comum" de significados acessíveis universalmente, no qual circulam interpretações estandardizadas das palavras; repertório de conceitos inseminados por visões, ideologias doadas como "prato-feito" de um mundo à ótica dos opressores. Clichês pré-fabricados, manhoso embuste da dominação capitalista, perpetuam a legitimação da cultura de violência real e simbólica. Cultura que naturaliza o fatalismo nos processos sociais, de que as coisas estão assim por uma destinação sobrenatural ou por culpa dos próprios oprimidos que, por incompetência, escolheram a miséria ao trabalho. Essa semântica do mundo ocupa o primeiro plano na "científica" explicação que legitima a lógica do capital. Toda pedagogia na qual existam ensinadores do

exato sentido das palavras, explicadores da naturalidade do mundo, divulgadores da visão científica do real, válida para todos, em qualquer tempo e lugar, está do lado da continuidade da opressão e do genocídio real e simbólico. A leitura dos opressores, entretanto, não pode tudo: será sempre *alter*-ada pelos sentidos contra-hegemônicos dos excluídos, grávidos de sonhos e desejos. Dizer a palavra não é pronunciar um signo exterior, sequer apossar-se de uma significação pronta ou um objeto cognoscível. A libertação dos oprimidos não é a livração de um contexto opressor, feito por outros; demandará transformações no interior dos sujeitos e de sua simbólica. Ninguém precisa de pão somente (libertação econômica de necessidade biológica), mas *também* de Palavra (libertação emancipatória e autonomia política), partejada na carne. Nenhuma libertação doada é benevolente, carecemos de parturição de nós, por nós. Nesse contexto de dominação carecemos, diz Freire (1996, p. 33), de uma

> [...] espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida, (*assenhorando-nos de nós próprios*). A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade.

Processo doloroso, porque visto como inevitável, destino fechado, fatalidade, "que resultou na morte dos que amava, é, na verdade, pauta perversa e de estratégia levada a efeito pela acumulação capitalista" (FREIRE, 1996, p. 33). Se nossa humanização depende da leitura do mundo para pronunciá-la, essa humanização só se completará na luta histórica da classe trabalhadora.

Há um papel pedagógico e político nesse processo: troca de saberes, interlocução, compartilhamento solidário. O educador não poderá se omitir de, também ele, comunicar *sua* leitura do mundo; tornando claro que não existe uma única leitura possível. Há tantos mundos quanto leituras possíveis dele (polissemia). Leitura alguma, entretanto, é definitiva, terminal. A palavra em mutação nos recria. Rebenta a bitola do tempo, perspectiva o "não encerramento num eterno presente" (STRECK, 2006, p. 146). Freire falava de uma "*re*leitura" do mundo, supondo uma leitura feita antes. Podemos repartejar, recriar a palavra, o mundo e nós mesmos no processo de leitura e, ao dizer a palavra que somos, no irrequieto contexto cultural da história, materializando essa libertação na luta histórica contra toda a opressão.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989; MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971; STRECK, Danilo Romeu. Educação e argumentos de transcendência. In: SCARTLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. (Orgs.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006; SUNG, Jung Mo. Sujeito como transcendentalidade ao interior da vida real: um diálogo com o pensamento de Franz Hinkelammert. *Cadernos do Ifan*, Bragança Paulista, n. 20, p. 47-66, 2000.

LER/LEITURA

Remí Klein

A temática da leitura perpassa várias obras de Paulo Freire, discutindo sua concepção e sua importância, a partir de suas experiências nesse campo, sobretudo em vinculação com propostas de alfabetização de adultos. Já na sua obra clássica e inaugural *Pedagogia do oprimido*, escrita no exílio, no Chile, em 1967 e publicada em português, em 1970, é dedicada atenção especial à leitura no processo de alfabetização, no seu prefácio escrito por Ernani Maria Fiori (1987, p. 20), em que este afirma: "aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra" além de trazer ampla abordagem sobre a investigação dos temas geradores, sua concepção e sua metodologia.

Sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (1982) pode ser considerada, no entanto, o texto-base em que Freire expõe suas ideias centrais a respeito da leitura. Como o próprio título indica, trata-se de uma abordagem sobre a importância do ato de ler, em que o autor explicita a sua compreensão crítica acerca da alfabetização de adultos nas suas interrelações com a leitura da palavra e a leitura do mundo, expondo também a experiência de alfabetização de adultos desenvolvida por ele e sua equipe em São Tomé e Príncipe, países africanos de fala portuguesa então recém-emancipados. Igualmente em sua obra escrita em parceria com Donaldo Macedo, *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra* (1990), Freire relata outras experiências de alfabetização de adultos, por exemplo, na Guiné-Bissau e outros países africanos de fala portuguesa (1990, p. 45-68).

A aprendizagem da leitura e a alfabetização são questões vistas por Freire sob o ângulo da educação política, por entender toda educação como um ato profundamente político, como escreve no prefácio de *A importância do ato de ler*: "Inicialmente me parece interessante afirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador" (FREIRE, 2001, p. 19). Assim, descarta a possibilidade de uma educação neutra e enfatiza a necessidade de uma compreensão crítica do ato de ler. Na sua concepção, a alfabetização deve consistir em aprender a ler o mundo, a compreender o texto e o contexto, surgindo aí sua célebre afirmação: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (2001, p. 11). Ou seja, trata-se sempre necessariamente de uma concepção crítica de leitura, que implica a percepção das relações entre o texto e o seu contexto, sem fazer dicotomia entre ambas as leituras.

É o que denomina de leitura da "palavramundo" (FREIRE, 2001, p. 12). Contudo, ao falar em mundo não se refere a algo distante e, sim, ao mundo imediato e à realidade próxima, ao seu contexto de vida: "Daquele contexto – o meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores" (FREIRE, 2001, p. 13-14). Isso é algo que o autor não só defende enquanto educador em seus projetos de alfabetização e em suas obras, a partir da década de 1960, mas sobretudo algo que ele também já vivenciou em seu próprio processo de alfabetização na década de 1920, como escreve em seu texto *Minha primeira professora*: "Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão da terra do quintal" (GADOTTI, 1996, p. 31).

Freire desenvolve sua proposta de alfabetização com base no que denomina de temas geradores.

> A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de

> mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. (freire, 2001, p. 20)

Nesse sentido, a palavra tijolo é exemplar como palavra geradora usada por Freire na alfabetização de adultos trabalhadores na construção civil, em Angicos (RN), na década de 1960, como ele mesmo escreve: "No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma 'leitura' da 'leitura' anterior do mundo, antes da leitura da palavra" (FREIRE, 2001, p. 21).

Carlos Rodrigues Brandão, em sua obra *O que é método Paulo Freire*, relata várias experiências de alfabetização de adultos inspiradas na concepção de Freire e em trabalhos desenvolvidos na sua parceria. Mais do que um 'método Paulo Freire', expressão que o próprio autor não costumava usar, trata-se de uma concepção e de uma prática pedagógica que vincula a aprendizagem e o exercício da leitura da palavra à leitura do mundo, sem a dicotomia entre a leitura do texto e do contexto, visando pronunciar o mundo e desvelar a realidade (BRANDÃO, 2001, p. 42).

Brandão também escreveu uma obra infanto-juvenil sobre a história de vida e a proposta pedagógica de Paulo Freire, intitulada *História do menino que lia o mundo* (2001), em que o assunto da leitura da *palavramundo* é enfocado, culminando com o jogo das palavras semente, em que ele explicita e exemplifica como ensinar e aprender a ler e escrever a partir da proposta freiriana, por meio de um jogo que, segundo ele, também poderia se chamar "jogo do menino que lia o mundo" (BRANDÃO, 2001, p. 71).

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. Veranópolis: ITERRA, 2001; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 25. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. Minha primeira professora. In GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire*: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996, p. 31; FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LIBERDADE

Jung Mo Sung

Liberdade é um conceito central na antropologia de Paulo Freire, em torno do qual ele constrói a sua teoria pedagógica. Para ele, o que diferencia o ser humano de outros animais é o fato de que os humanos são seres de integração ao seu contexto, um ser situado cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica; enquanto os animais são essencialmente seres da acomodação e do ajustamento. Essa característica específica que faz o ser humano se realizar como humano não é algo pronto. Os seres humanos têm lutado, através dos tempos, contra as forças de dominação e opressão, pois "toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou adaptado" (FREIRE, 1980, p. 42). Por isso, Freire entende a humanização não como um dado ou um processo garantido, mas como uma vocação, que pode ser negada na injustiça, opressão, exploração e na violência, mas que é afirmada "no anseio de liberdade, de justiça, de luta pela recuperação de sua humanidade roubada" (FREIRE, 1979, p. 30).

Ao afirmar que sistemas e relações sociais injustas negam a humanização e a liberdade e propor a luta pela libertação dessas condições como uma tarefa humanista, Freire apresenta uma dimensão da liberdade que Amartya Sen chamou de "liberdades substanciais": as condições econômicas, sociais e políticas que possibilitam escolhas e oportunidades das pessoas de exercerem ponderadamente sua condição de agente (SEM, 2000).

Essa luta pela libertação de situações sociais e políticas opressivas é uma condição fundamental para a realização da liberdade, mas não suficiente. Freire analisa também a dimensão subjetiva da liberdade. Para ele, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejar a liberdade acima de qualquer limite, como pensam muitos do mundo moderno e pós-moderno. A esse respeito, ele apresenta dois argumentos principais. Primeiro, "a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos 'donos do mundo' que, egoístas, só se vêem a si mesmos" (FREIRE, 2000, p. 34). Por isso, "a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada" e ela "amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade" (FREIRE, 2004, p. 105). Isto é, a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras.

Segundo, nem todos os desejos que desejamos são nossos desejos verdadeiros ou autênticos. Antecipando um tema que será bastante discutido no estudo da cultura de consumo no final do século XX e no início de XXI, Freire, em diálogo com as ideias de Erich Fromm e Celso Furtado, fala de uma irresistível atração por parte dos oprimidos e também dos "oprimidos de classe média" pelos padrões de vida do opressor. "Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação, querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo" (FREIRE, 1979, p. 53). A vocação da humanização aparece nessa relação como o desejo de serem como aqueles que são o seu testemunho de humanidade: os seus opressores. Realizar esse desejo não conduz à liberdade, mas à alienação e a uma existência inautêntica, pois no fundo são escravos dos desejos alheios e opressivos.

No Ocidente, as ideias de liberdade como vocação humana e de contradição entre os desejos alienados e a verdadeira liberdade encontram suas raízes no pensamento do apóstolo Paulo. Ele foi o grande anunciador da liberdade: "Foi para a liberdade que Cristo nos libertou" (*Gálatas*, cap. 5). José Comblin (1998), um dos teólogos da libertação que mais tem trabalhado o tema da liberdade, diz que para Paulo a liberdade não se alcança satisfazendo os desejos imediatos e alienantes, mas no encontro

com outras pessoas, no serviço da vida do próximo e da libertação. Esse paralelo nos mostra a influência de um cristianismo centrado na liberdade-libertação no pensamento de Freire, assim como podemos perceber também a influência do pensamento dele em diversos teólogos da libertação.

No âmbito da economia, Celso Furtado (1974) mostrou que o desejo de imitar os padrões de consumo da elite dos países ricos por parte da elite dos países mais pobres ("consciência colonizada") é uma das razões do dualismo social e da exclusão social que marca a América Latina e muitos outros países do Terceiro Mundo.

Essa interiorização do opressor no oprimido e a "consciência colonizada" da nossa elite alienam e reproduzem o sistema econômico-social-político-cultural que oprime e se contrapõe à realização da vocação humana para humanização e liberdade. Por isso, para Freire a luta permanente pela liberdade se dá em dois campos simultaneamente: no âmbito da interioridade humana (consciência e desejo) e no âmbito sociopolítico. A práxis pela superação das relações e sistemas de opressão é expressão dessa luta. A liberdade é uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo.

Referências: COMBLIN, José. *Vocação para a liberdade*. São Paulo: Paulus, 1998; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974; SEM, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIBERTAÇÃO

Lauren Ila Jones

Libertação é um conceito central no pensamento freiriano, intrinsecamente vinculado a liberdade, conscientização e revolução. A centralidade da libertação na educação aparece primeiramente em *Pedagogia do oprimido* (1970), onde Freire descreve a libertação como uma práxis, "a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 1970, p. 79). Esta conscientização exerce um papel no processo libertador. Para Freire, a educação libertária tem sua razão de ser "no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos." (FREIRE, 1970, p. 72).

Freire elabora extensamente aquilo que constitui a libertação em sua obra de 1985 intitulada *A política da educação: cultura, poder e libertação*. No livro, Freire associa a libertação com os oprimidos, os revolucionários, a educação e a Igreja. Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a "realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser". A libertação lhes permite "denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está constantemente sendo recriado e renovado" (FREIRE, 1985, p. 128). Este "anúncio de um novo mundo" somente pode ser feito quando as pessoas não estão isoladas do mundo, na medida em que "a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo" (FREIRE, 1985, p. 114). Esta conscientização das pessoas no mundo tem que ser combinada com a mudança estrutural na sociedade que, em última análise, é ela mesma transformadora da consciência (FREIRE, 1985, p. 140). Freire explica que muitos revolucionários engajados nesta mudança estrutural desconfiam dos oprimidos que querem libertar, o que é contraditório; assim, é possível ver que estes revolucionários temem a libertação. "Ao temerem a libertação, eles não ousam construí-la em fraternidade com os privados de liberdade" (FREIRE, 1985, p. 119). Quanto aos revolucionários políticos, Freire observa que o desenvolvimento nacional verdadeiramente independente só pode ser empreendido através da libertação do imperialismo; sem libertação, afirma ele, haverá apenas modernização (FREIRE 1985, p. 127).

As pessoas que trabalham pela educação para a libertação estão engajadas, segundo Freire, numa "práxis social [...] ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufoca em sua realidade objetiva". Freire crê que "a educação verdadeiramente libertadora só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica" (FREIRE, 1985, p. 125). Para Freire, "a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente [...] não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto". O libertar é dialógico (FREIRE, 1985, p. 102).

No capítulo 10 de *The politics of education*, "Educação, libertação e a Igreja", Freire liga a libertação com a Igreja cristã, esclarecendo a impossibilidade da práxis pascal sem que os cristãos renasçam com os oprimidos no processo de libertação (FREIRE 1985, p. 123). Ele enfatiza a importância do envolvimento histórico da Igreja no processo de libertação, o que pode ser visto na teologia da libertação, na posição explícita da Igreja Católica com os pobres, documentada pela primeira vez no final da década de 1960 na América Latina.

Interpretações da libertação no pensamento freiriano podem ser vistas na teologia, na política e na

educação, bem como em sua intersecção. Gustavo Gutiérrez, Leonardo e Clodovis Boff, Enrique Dussel e James Cone são teólogos da libertação cujas obras há muito foram vinculadas com a de Freire. A libertação política como a de Guiné Bissau sob a liderança de Amílcar Cabral é documentada na obra de Freire *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, em que ele documentou seu trabalho na alfabetização de adultos no país. Uma reflexão sobre o que significa trabalhar pela "educação para a libertação numa região urbana contemporânea" (o título da parte 1 do livro), durante seu período como secretário da Educação em São Paulo, pode ser vista na *Pedagogia da cidade* de Freire, bem como em *Education and democracy: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo*, de O'Cadiz, Wong e Torres. Como Freire crê que "a salvação implica libertação", observa-se que a teologia, a política e a educação para a libertação são caminhos que lidam com exploração, sua motivação e a recusa de resignação (FREIRE, 1997, p. 105), que, em última análise, levam à salvação.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process*: the letters to Guinea-Bissau. New York: Continuum, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the city*. New York: Continuum, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 1970; FREIRE, Paulo. *The politics of education*: culture, power, and liberation. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985; O'CÁDIZ, M., WONG, P., TORRES, C. *Education and democracy*: Paulo Freire, social movements and educational reform in São Paulo. Boulder: Westview Press, 1998.

LICENCIOSIDADE

Jung Mo Sung

O conceito de liberdade de Paulo Freire pode ser mal compreendido e confundido com a licenciosidade se não tomarmos uma distância crítica em relação à noção de liberdade construída pela modernidade. Para a cultura dominante na modernidade capitalista, o ser humano nasce livre e só não consegue viver plenamente a sua liberdade sem limites por causa das estruturas políticas, culturais, religiosas e familiares que o reprimem. Por isso, a luta contra essas estruturas repressivas seria o caminho para a liberdade plena, sem limites. Para neoliberais, esse caminho é a luta por um mercado totalmente livre de qualquer tipo de controle ou intervenção por parte do Estado e da sociedade. É uma noção de ser humano que não quer reconhecer e aceitar os limites da sua condição humana, nem os direitos e a liberdade de outras pessoas e grupos sociais que possam limitar a realização das suas vontades ou desejos.

Para Freire, no entanto, a pretensão da liberdade sem limites ou acima de qualquer limite – que ele identifica como licenciosidade – é tão negadora da liberdade quanto a liberdade asfixiada ou castrada. Isso porque, a liberdade, para ele, é uma conquista do ser humano na realização da sua vocação de humanização; e a humanização não se dá contra a condição humana, mas "na ação de sujeitos que assumem seus *limites*" (FREIRE, 2000, p. 34). A não aceitação dos seus limites e dos limites que decorrem de uma convivência humana e democrática na sociedade leva à tentação de impor a sua vontade ilimitada de forma despótica, egoísta e arbitrária sobre as vontades e os direitos de outras pessoas e grupos sociais.

Quando, por exemplo, pais ou educadores não colocam limites ante as vontades das crianças/educandas em nome de uma educação baseada na liberdade, confundindo a liberdade com a licenciosidade, ocorre o que Freire chama de "tirania da liberdade". Essa confusão pode levar a dois tipos de tirania: a da liberdade, que assume a licenciosidade como liberdade, e a "tirania da autoridade", que em nome da negação da licenciosidade nega a própria liberdade. A crítica de Freire à licenciosidade não se reduz ao problema das relações familiares ou interpessoais, mas tem implicações no campo político: "Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer ou no autoritarismo em que, sem nenhum espaço, a liberdade jamais se exerce?" (FREIRE, 2000, p. 34). Sem uma educação que supere a confusão entre a liberdade e a licenciosidade tão presente nos dias de hoje, "corremos o risco de cair seduzidos ou pela tirania da liberdade ou pela tirania da autoridade, trabalhando, em qualquer das hipóteses, contra a nossa incipiente democracia" (FREIRE, 1999, p. 23).

O desafio para educadores e educadoras de opção democrática para superar a licenciosidade pregada como a liberdade é, então, "trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade" (FREIRE, 2004, p. 105).

Referências: COMBLIN, José. *Vocação para a liberdade*. São Paulo: Paulus, 1998; FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

LIDERANÇA

Sérgio Pedro Herbert

A liderança não se encontra isoladamente, apropriada pelo indivíduo que a subjuga em si próprio. É "liderança eminentemente dialógica" (FREIRE, 1981, p. 193). E, ao escrever sobre diálogo em *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 10), Freire afirma que "o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização". A pessoa, pela sua expressividade com o outro e com grupos de pessoas, se historiciza e colabora no caminhar. Para Freire, a relação dialógica pode ser verificada por meio de um pensamento coletivo sobre a realidade. E essa forma de pensar e se relacionar, é elemento característico da liderança. A liderança se expressa em adesão a uma causa dada com testemunho corajoso de amar o povo e de sacrificar-se com o grupo.

A liderança em Freire corresponde a uma dimensão processual de aquisição de conhecimentos para contribuir na transformação da realidade enfatizando a importância do ato educativo como produtor de lideranças. Freire reflete a partir dessa realidade no livro *Extensão ou comunicação,* apresentando o agrônomo como educador. "O agrônomo não pode limitar-se à esfera da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas" (FREIRE, 2002, p. 55), pois considera que não há mudança de técnica sem alterar outras dimensões da existência humana, bem como não há liderança sem uma relação de reciprocidade na construção dos conhecimentos.

A liderança política em Freire é coerente entre o que diz e o que faz e prioriza a participação e construção coletiva de forma democrática. Ao falar do seu tempo como Secretário de Educação na Prefeitura de São Paulo, no livro *Política e educação*, ele ressalta que, no início de seus trabalhos, "era preciso democratizar a Secretaria. Descentralizar decisões. Era preciso inaugurar um colegiado que limitasse o poder do Secretário" (1993, p. 75). A liderança é política e democrática aberta a discutir o processo teórico e prático de uma ação educativa.

Freire conhece Bishop em 1970, Ministro da Educação de Grenada, país da América Central. Freire descreve-o como grande líder e apresenta suas características. "Simplicidade de quem vive a coerência entre o que diz e o que faz; gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade" (FREIRE, 2003, p. 170). A pessoa que se contextualiza historicamente tem capacidade de representar um grupo social porque entende o funcionamento e a organização da sociedade, o que possibilita a sua coordenação. O poder da liderança necessita ser encaminhado para a vontade popular. A necessidade da contextualização histórica como condição para a liderança em Freire encontra seu sentido na possibilidade de ação para a transformação dessa realidade. Sempre há um tempo e um espaço onde seres humanos atuam. A liderança não está fora desses elementos, se não seria lunática ou mantenedora de tradições distantes de sua identidade cultural. É a partir da própria realidade que se constrói a sua transformação, e a liderança necessita estar situada dentro de seu tempo histórico. É a partir da realidade que a liderança vai se manifestar e lutar por transformações.

A liderança em Freire tem características revolucionárias. Essa condição necessita estar animada por fortes sentimentos de amor expresso pelo respeito às culturas, os momentos históricos e, sobretudo, às pessoas envolvidas no processo de transformação. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire apresenta características da liderança revolucionária: "Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos" (FREIRE, 1981, p. 24). A liderança em Freire, não é proprietária da vontade

popular nem do processo libertador dos oprimidos. A liderança tem uma dimensão de mútuo comprometimento e de atuação coletiva em que desaparece o sujeito líder e aparece a força da coletividade.

A liderança em Freire aparece com sua criticidade indagadora. Como característica dessa condição de liderança encontra-se a postura perante a realidade voltada para a transformação por meio do conhecimento da realidade. O caminho percorrido para a formação da liderança freiriana passa por uma curiosidade crítica direcionada a uma prática educativo-progressista A criticidade aparece como condição de liderança devido à curiosidade de compreensão que o indivíduo necessita ter para atingir capacidade de participar do seu grupo social contribuindo na sua transformação. A curiosidade crítica é condição relevante na constituição de lideranças, pois demonstra o seu grau de abertura diante de possibilidades e sonhos. A consciência crítica, como uma consciência indagadora, "como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta" (FREIRE, 2001, p. 35).

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LINGUAGEM

Cecília Irene Osowski

Linguagem para Paulo Freire é a expressão do conhecimento produzido pelo homem em sua relação sujeito (aquele que conhece) *versus* objeto (aquilo que é conhecido), servindo como forma de comunicação carregada por relações de poder, pois as diferenças de linguagem ou idioma têm um fundamento político e ideológico, mesmo que nem sempre percebamos esse poder. Daí a importância do desenvolvimento de uma consciência transitivo-crítica, pois a linguagem é manifestação do pensamento que tanto pode apresentar-se de forma ingênua quanto de forma crítica. Como a escola continua ainda "acalentada [...] pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais" (FREIRE, 1980, p. 94-95), a ênfase é dada numa linguagem que se expressa através da palavra oca, de frases torneadas, de verbosidade em aulas que Paulo Freire chama de *discursivas*. Como resultado, os alunos, adultos ou não, ficam aprisionados numa consciência ingênua que não lhes permite identificar, descrever, analisar e discutir em profundidade as condições alienantes de como a classe oprimida vive.

Paulo Freire vê a "linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais" (FREIRE, 1987, p. 176), o que permite entender e aceitar as diferenças de sintaxe entre a linguagem dos trabalhadores, por exemplo, direta e simples como suas vidas e a dos professores em situação de ensino, manifestando-se através de volteios, circunlóquios, fazendo, como Freire afirma "a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade" (p.176). E nesse sentido, as palavras também carregam pesos diferentes, pois "favela" pronunciada por alguém que mora nela tem mais densidade, mais peso e mais força significativa do que essa mesma palavra pronunciada por quem apenas aprendeu-a de outras formas, mas distante da favela enquanto sua moradia.

Ao mesmo tempo, o problema não se resolve impedindo o professor de utilizar palavras conceitualmente elaboradas ou com densidade epistemológica diferente daquelas que seus alunos usam. Isso aumentaria o fosso da discriminação e da exclusão daqueles que estão na escola para aprender. O que interessa, efetivamente, é aproximar palavras e ideias das realidades experienciadas pelos alunos, problematizando as diferenças de significado, pontuando a riqueza de sentidos e, principalmente, abrindo espaço para o diálogo.

Essa forma de olhar para a linguagem obriga a escola a repensar a educação que é proposta e desenvolvida nas salas de aula, pois o que se vê atualmente, na maioria das vezes, são professores preocupados em não intervir nos modos dialetais ou incorretos da criança falar, ou exigindo demasiado delas, num tempo e ritmo que ainda não é o seu, castrando sua criatividade e expressividade discursiva. Ao mesmo tempo, eles exigem silêncio e valorizam não serem interrompidos enquanto falam. Assim, os alunos, em sua maioria, não encontram condições para aprender e exercitar na escola o diálogo crítico e fecundo, as argumentações e a busca de novas perspectivas sobre um determinado assunto, com o desenvolvimento de um pensamento crítico e problematizador.

Além disso, a escola e os professores têm uma compreensão equivocada das possibilidades de reflexão e abstração da linguagem dos participantes das classes oprimidas. Muitos acreditam que "o discurso popular não tem capacidade de abstração" (FREIRE, 1987, p. 179), esquecendo que as pessoas comuns, quando refletem sobre suas experiências buscando compreendê-las, manifestam a complexidade do que vão apreendendo, através de metáforas, parábolas e estórias, o que as mantém ligadas ao concreto. Tanto intelectuais como não intelectuais poderão sentir-se desafiados pelas mesmas

inquietações e problemas, mas a linguagem com a qual manifestam suas respostas é que será diferente. Portanto, não se trata de proibir, inibir ou cercear a fala mais elaborada do professor em sala de aula ou a linguagem mais simples, trivial ou dialetal dos alunos, mas trata-se de "compreender como as pessoas comuns, através de suas formas de expressão peculiares e profundamente éticas, são capazes de tornar explícitos os problemas do mundo" (p. 180).

Freire afirma que o Português enfatiza uma linguagem machista, ideologicamente produzida para ser excludente com as mulheres, posicionando-se contra aqueles que atribuem isso a sua estrutura gramatical. Ele próprio sofreu com essa estruturação, pois se inicialmente em suas obras, por opção filosófica o sujeito gramatical era o ser humano ou, por extensão, o "homem" entendido como um *humanum*, em *Pedagogia da esperança* (FREIRE, 1997, p. 68), reconheceu que mesmo assim ele havia praticado um discurso machista e ideológico, que discriminava as mulheres e por isso afirmou: "Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. [...] É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige [...] práticas também democráticas" (p. 68).

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUTA

Marlene Ribeiro

A palavra “luta” aparece em várias obras de Paulo Freire. Iniciamos o seu resgate para tentar fazer dela uma leitura pelo livro talvez mais conhecido, *Pedagogia do oprimido*, escrito em 1970, cuja 9ª edição consultada traz um prefácio do professor Ernani Maria Fiori. Na epígrafe, antes de “Primeiras Palavras”, Paulo Freire (1981) dedica o livro “aos esfarrapados do mundo” e “aos que com eles lutam” (p. 17). “Luta” aparece, nessa obra, no contexto em que se processa o movimento contínuo de desumanização, articulado à busca da humanização ou da vocação do SER MAIS (em caixa-alta, como no original). E a luta dos oprimidos, uma tarefa humanista e histórica, só faz sentido quando os que buscam resgatar sua humanidade anulada não tomam o lugar nem se assumem como opressores. A generosidade dos oprimidos, que se alimenta de sofrimento, morte e miséria causados por uma “ordem social” que é injusta, está em lutar para arrancar as raízes do falso amor, da falsa caridade, que mantém o medo, a insegurança e a dependência (p. 30-31), sem, com isso, ocupar o papel dos que oprimem.

A luta, assim, nutre-se da enorme generosidade de homens e povos para que, por sua vez, estes e outros homens não mais estendam suas mãos ou dirijam seus olhares, com gestos e posturas de pedintes de esmolas, àqueles que os condenam a ficar nessa posição. E, nesta luta, mãos humanas eivadas de generosidade trabalham e transformam o mundo. Freire toma emprestado de Frantz Fannon, em *Os condenados da terra* (2005), a expressão “condenados da terra”, referindo-se aos oprimidos ou aos “esfarrapados do mundo”, para afirmar que é destes que parte a iniciativa da luta, embora possam contar com o apoio daqueles que lhes ofereçam a sua solidariedade. “Lutando pela restauração de sua humanidade, estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira” (FREIRE, 1981, p. 32).

A palavra “luta” também aparece relacionada ao problema que se coloca à pedagogia da libertação. Na abordagem dialética que faz Freire, o oprimido, atravessado pela contradição, hospeda dentro de si o opressor. Por isso é importante essa descoberta, que assume a dimensão de um parto da pedagogia libertadora quando rompe com a dupla face do ser e do parecer. É na ênfase dada por Freire a essa descoberta e superação – obra de uma pedagogia libertadora – que se compreende o sentido da luta dos oprimidos para que, ao descobrir-se e ao libertar-se, não venham a ocupar o lugar do opressor. Assim, a luta é para que o homem novo, ao ser superada a contradição através da transformação social, não venha a tornar-se um engodo como opressor de novos oprimidos. Paulo Freire exemplifica o rumo que essa luta pela humanização não pode, de modo algum, seguir, o que significaria um retrocesso, mencionando, na obra, a luta pela terra, que pode vir a distanciar-se da busca do Ser Mais: “Dessa forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, se tornar proprietários, ou, mais precisamente, patrões de novos empregados” (FREIRE, 1981, p. 34).

Em *Pedagogia da esperança*, publicada em 1992, Freire retoma reflexões feitas em *Pedagogia do oprimido*, para reafirmá-las e ampliá-las, incluindo na relação entre oprimido-opressor, focalizada naquela obra, as questões de gênero e raça, além de manter a de classe social. A palavra “luta” aparece inúmeras vezes nesse livro; situa-se em um contexto de imposição de práticas e concepções neoliberais, no Brasil, a que Freire se contrapõe com a violência própria dos que tomam partido das camadas populares, uma vez que não admite a neutralidade. A postura aparentemente neutra para esse educador pernambucano oculta o apoio às políticas neoliberais ou então evidencia a postura cômoda dos que, não sendo por elas atingidos, não se incomodam em denunciá-las. Para Freire, tomar consciência da situação

de exploração em que vivem os oprimidos, por si só, não os liberta, embora seja um passo importante para superá-la, "desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão" (FREIRE, 1992, p. 32).

Outra questão na qual Freire situa a luta, ainda na mesma obra, refere-se à organização das forças progressistas que lutam por democracia em confronto com a violência do poder exercido pelo que identifica como "direita". Aponta para a importância de buscar uma unidade capaz de conter a diversidade, superando a intolerância que nega as diferenças, porque a virtude revolucionária "consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos" (p. 39).

Freire reforça os questionamentos que faz aos discursos neoliberais, que, apesar de toda a sua retórica, não têm força para anular a existência das classes sociais e seus interesses; não conseguem, por sua vez, "acabar com os conflitos e a luta entre elas". Para o autor, "luta é uma categoria histórica e social", ou seja, está contemplada numa totalidade histórica, manifestando-se sob diferentes expressões no espaço e no tempo. Por isso é que a luta não impede que se estabeleçam acordos entre as forças antagônicas; "os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica" (FREIRE, 1992, p. 43). Esses momentos de acordo ou de equilíbrio de forças, em determinadas circunstâncias, não significam que tenham sido eliminadas as classes sociais e os seus interesses em conflito que, mais adiante, poderão mobilizar novas lutas.

A palavra "luta" aparece, também, no mesmo livro, quando Freire (1992) responde aos críticos assumidos como de "esquerda" que o acusam de não fazer referência à expressão, referida ao materialismo histórico, de que "a luta de classes é o motor da história" (p. 89), e de, em lugar das classes sociais, substituir essa categoria pela de "oprimido". Do mesmo modo, Freire acusa a "direita" de cobrar que ele retire de suas obras as referências feitas à existência das classes sociais e aos seus interesses em conflito. Justificam os portadores do discurso neoliberal e críticos de Freire que as classes sociais não mais existem depois da derrubada do Muro de Berlin.

Paulo Freire manifesta uma visão mais ampla da transformação social, por isso afirma não ter se preocupado em registrar que a luta de classes seja ou tenha sido o motor da história no mundo moderno. Para esse educador "A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é *um* deles", uma vez que "o sonho pode ser, também, um motor da história" (p. 91). Todavia, Freire após a queda do Muro de Berlin, não acredita que desapareceram as classes sociais e os conflitos existentes entre elas, os quais movem as lutas sociais. Como o faz em outras páginas da mesma obra, ele reafirma que a doutrina neoliberal não reúne forças para anular a presença das classes sociais e os interesses antagônicos que as separam. Portanto, as lutas de classes – por ser a luta uma categoria histórica, e não metafísica – podem até admitir acordos e tréguas, porque estes são parte integrante das lutas (p. 93). Isso não significa, entretanto, que tenham sido eliminadas as classes sociais e superados os interesses conflitantes que as separam.

Na carta "Do direito e do dever de mudar o mundo", Freire (2000a) trata dos "sonhos como projetos pelos quais se luta", o que implica marchas, contramarchas, vitórias e recuos. Faz uma referência especial às lutas pela reforma agrária, no Brasil, contra a eloquente injustiça materializada na distribuição da terra, entre uma minoria que a possui em grandes extensões, chamadas de "latifúndios", e a maioria dos que dela precisam para trabalhar e não a possuem. Destaca a luta dos trabalhadores sem terra, que desperta a reação dos grandes proprietários, amparados por uma legislação favorável aos seus interesses. Qualquer reforma agrária, por mais tímida que possa ser, desperta uma violenta reação diante da ação e da luta por parte daqueles que dependem da terra como um meio de produção, de trabalho e de sobrevivência. Com isso, Paulo Freire reconhece que é nas condições materiais da vida em sociedade que se gestam as lutas e as transformações políticas. E a luta ideológica, política, pedagógica e ética vai

exigir, de qualquer um de nós, uma tomada de posição, independentemente da hora, e do lugar em que estejamos, pois, para Freire, não há neutralidade, uma afirmação que aparece em quase todas as suas obras.

Na carta “Descobrimento da América”, a compreensão da luta encontra-se no âmbito do debate sobre a expressão “descobrimento”, que Freire (2000b) recusa-se a aceitar e a substitui por “conquista”, ao mesmo tempo em que denuncia a “presença predatória do colonizador”.

Na época em que escreveu a carta anteriormente citada, eram comemorados os 500 anos da invasão do território brasileiro, sendo divulgadas as comemorações, pelos meios de comunicação de massa, como “descobrimento”. Freire (2000b) afirma que o importante seria prestar homenagem à bravura e à capacidade daqueles e daquelas que lutaram contra o invasor. Destaca, nessa luta, a ação e “a paixão pela liberdade de índios e índias, de negros e negras, de brancos e brancas, de mamelucos que tiveram seus corpos rasgados, seus sonhos despedaçados, suas vidas roubadas” (p. 74). Disso, afirma Freire, tiramos o ensinamento de que os poderosos não são assim tão fortes, bem como que os aparentemente frágeis podem fazer de sua fraqueza a força que os alimenta na luta pela libertação. Atualmente os modos de dominação ocultam-se sob forma de ações culturais e assistencialistas, além de empréstimos que mantêm os povos endividados e submetidos aos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Mas também há exemplos concretos de luta por liberdade mostrando que “o futuro é dos Povos e não dos Impérios” (p. 76).

No livro *Política e educação*, que integra a coletânea “Questões de nossa época”, Freire (2003) retoma reflexões feitas na *Pedagogia do oprimido* sobre o processo contraditório de humanização/desumanização, ressaltando a vocação do ser humano para o Ser Mais, que precisa materializar-se em condições concretas de liberdade. Mas “Sem a luta política, que é a luta pelo poder, estas condições necessárias não se criam” (p. 11). Na mesma obra, trata, também, no artigo “Educação e participação comunitária”, da luta pela autonomia da escola na busca que as organizações comunitárias empreendem para construir e manter as escolas comunitárias. Adverte que o papel dessas organizações não pode ser o de substituir o Estado no seu dever de ofertar e sustentar escolas de boa qualidade às camadas populares; nesse sentido não se pode ajudar o Estado a descartar-se de suas obrigações. Portanto, dentro das escolas comunitárias e das escolas públicas, “as classes populares precisam, aguerridas, lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública” (p. 78).

Paulo Freire, educador compromissado com a educação das camadas populares, nos estimula, com seu exemplo de vida, que é coerente com sua obra, a irmos à luta pela justiça e pela efetiva democracia, criando, juntos, espaços e tempos de trabalho, cultura e lazer para todos e todas.

Referências: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora/MG: UFJF, 2005; FREIRE. Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Obra escrita em 1970, com Prefácio de Ernani Maria Fiori; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. Segunda Carta. Do direito e do dever de mudar o mundo. In: *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000a. p. 53-65; FREIRE, Paulo. Descobrimento da América.In: *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000b. p. 73-76; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. Coleção Questões da nossa época, n. 23.

M

MANGUEIRA

Danilo R. Streck

> As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam. (Freire, 1995, p. 15)

Essas são as palavras com que Freire abre o seu livro *À sombra desta mangueira*, explicando a seguir que o título é uma licença que se permite devido à importância das árvores em sua infância. Em seus escritos autobiográficos, essa presença marcante das árvores em sua vida é constantemente reafirmada.

Entre as árvores, a mangueira merece uma atenção e um carinho especial. A mangueira é uma árvore frutífera comum na Região Norte e Nordeste do Brasil que foi trazida pelos jesuítas no início da colonização (Cf. nota 2, de Ana Maria Araújo Freire, in: *À sombra desta mangueira*). Uma de suas características é a generosidade de sua copa em cuja sombra Paulo Freire rabiscou as primeiras letras, no chão, e que depois passou a ser o lugar do aconchego para onde se retirava para, na solidão, encontrar-se consigo e com os outros.

A mangueira – que poderia ser a jaqueira, o cajueiro ou outra árvore – revela também o papel da sensualidade na teoria pedagógica freiriana. As frutas têm cheiro e gosto, o sopro do vento nas folhas produz sons, as flores atraem insetos, os troncos e os galhos convidam as crianças a neles subir e se agarrar. Esta sensualidade está presente na ação educativa. Conhece-se de corpo inteiro, dirá Freire repetidamente, com o intelecto, com as mãos e com o coração.

Pode-se ainda ver a mangueira com metáfora para o significado de Freire para a pedagogia. Ele é como a mangueira em cuja sombra educadores e educadoras, além de comunicadores, políticos, profissionais da saúde e outros campos, de diferentes lugares do mundo, com distintas filiações teóricas têm um lugar de encontro. É a sombra que convida e desafia para o diálogo, para a troca e para a comunhão. Ela simboliza o "menino conectivo" cuja teoria hoje se tornou uma espécie de plataforma para compartilhar experiências e debater ideias de pessoas que continuam se inquietando e indignando com a injustiça e com a desumanização. Um sinal disso são os inúmeros fóruns de estudo e congressos sobre Paulo Freire ou inspirados em sua práxis que a cada ano se realizam em universidades, escolas, associações de pesquisa e outros espaços.

Referência: Freire, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

MANIPULAÇÃO

Conceição Paludo

Em Freire (2003, p. 135), a "ação dialógica constitui a essência da educação como prática da liberdade, sendo necessária à superação revolucionária da situação concreta de opressão" (p. 135). A ação antidialógica, ao contrário, é dominadora e serve a conquista, em torno da qual vão girando as dimensões da teoria da ação antidialógica.

Na obra citada, Freire, ampliando o conceito de massificação, utiliza o termo manipulação vinculando-o à teoria da ação antidialógica e inserindo-o na dinâmica política da luta de classes. Manipular, para o autor, significa mitificar a realidade condicionando as massas populares a um "pensar falso sobre si e sobre o mundo" (FREIRE, 1982, p. 101), significa invadi-las culturalmente e, assim, silenciar a sua palavra para que assumam a palavra dos dominadores.

Para compreender o conceito de manipulação, em Freire, é preciso entender a relação política e pedagógica estabelecida com as classes populares. Relação que envolve oprimidos e opressores no interior de um país, entre países e que pode estar presente, também na relação entre os oprimidos e os que com eles se comprometem.

Na relação entre opressores e oprimidos, para Freire (2003), a manipulação expressa as tentativas "das elites dominadoras" conformar as massas populares aos seus objetivos. Quanto maior a imaturidade política das massas, mais fácil se torna a manipulação porque os oprimidos passam a acreditar nos mitos, tal como o "de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade" (p. 137). Para Freire, "antes da emersão das massas não há propriamente manipulação, mas o esmagamento total dos dominados" (p. 145). A manipulação se faz necessária quando as massas, organizadas, estão "emersas e emergindo". Freire cita como exemplo o populismo, que se instaura como um estilo de ação política, quando há a emersão das massas. Ao emergir, as massas ou são manipuladas pelas elites ou se organizam verdadeiramente para a sua libertação.

Na relação entre países, Freire (1980) diz que a sociedade dependente é manipulada pela dirigente. A manipulação é utilizada como uma estratégia para a invasão cultural. Os dominados incorporam os mitos culturais, tornando-se uma sociedade "sem voz", "silenciosa".

Na relação entre educador e educando, a manipulação acontece toda vez que a diretividade se torna autoritarismo e há a interferência do educador na "capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva (FREIRE, 2006, p. 79). Nesse caso, "de posse do conteúdo e dos métodos com que manipula os objetos, o educador manipula também os educandos" (p. 113). Assim, apesar do discurso progressista, o educador concretiza a educação Bancária, domesticadora. Do mesmo modo, a manipulação acontece quando a liderança "revolucionária", no trabalho organizativo, pretende "encher a consciência vazia dos grupos populares com a consciência de classe trabalhadora que, segundo ele ou ela, os trabalhadores não têm" (p. 116). Para Freire (1995, p. 61), as organizações populares e os partidos de esquerda precisam esquecer qualquer "ranço de vanguardismo", em favor de uma "descentralização realmente democrática", o que implica a liderança renunciar à ortodoxia, aos mitos e às verdades absolutas.

Enfim, para o autor, não há manipulação quando, por meio do diálogo, educadores e educandos, liderança e oprimidos, juntos, realizam um esforço verdadeiro na direção do desvelamento da realidade, o que requer a leitura crítica do mundo, para a qual é fundamental a vivência da práxis.

Ainda, em Hurtado (1992), pelo viés da discussão ideológica, há uma importante crítica, que vale ser lida e que o aproxima de Freire, na discussão da manipulação na sua relação com a cultura, tanto a

realizada pelo sistema, quanto à efetivada pelas lideranças e educadores que se dizem progressistas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

MARX/MARXISMO

Marcos Macedo Caron

Freire identificou-se claramente no campo da esquerda progressista na maior parte da sua vida militante e intelectual, apoiando, até, movimentos e regimes revolucionários socialistas que chegaram ao poder pelas armas na África e na América Latina nos anos 1960 e 1970. Ainda assim, excetuando-se o campo da direita conservadora, nenhum outro autor lhe atribuiu, nem mesmo o próprio Freire a si mesmo, a definição de "filósofo e educador marxista". A imersão de Freire no ideário marxiano, além de continuar um debate inconcluso, precisa ser analisada a partir da investigação da própria natureza do seu método em relação aos postulados centrais do materialismo histórico dialético.

A despeito da defesa explícita do autor pelos oprimidos e o conteúdo radical/igualitário do seu projeto socioeducativo, muitas correntes marxistas apontaram-lhe um reformismo de "viés subjetivista" que, além de eclético, retornava em parte ao idealismo dos "hegelianos de esquerda" da primeira metade do século XIX, já superado por Marx na "Ideologia Alemã" ao criticar, em 1845, os "sonhos inocentes e pueris" dos que julgavam possível "desmoronar a realidade" mediante a "troca das ilusões" por "pensamentos correspondentes à essência do homem" (MARX, 2007, p. 3). Outros autores identificam-no com os ideais liberais do "existencialismo amoroso" e do "ser-em-situação", de Jaspers, com o "cristianismo personalista" de Mounier e, principalmente, com os conceitos de "*awareness*" e da "consciência total" (em oposição ou "superação" à "consciência de classe") de Karl Mannheim, todos condensados no campo teórico do "Nacionalismo-Desenvolvimentista" brasileiro das décadas de 1950 e 1960 (PAIVA, 2000, p. 45, 123, 158 e 175; TORRES, 2006, p. 2-6).

Freire reconheceu "os momentos ingênuos" dos seus primeiros escritos, nos quais o "caráter político da educação" e "o problema das classes sociais e de sua luta" ainda não eram explicitados (FREIRE, 2006, p. 154). Porém, como autor comprometido radicalmente com a transformação social, ele discordava das análises que procuravam situá-lo num campo antimarxista de cunho liberal ou "humanista cristão" estéril, classificando-as como "sectárias", "antidialógicas" e inibidoras de um debate revolucionário mais fecundo (FREIRE, 1987, p. 25; 1993, p. 89 e 90; 2006, p. 130, 142 e 143). Mesmo assim, embora negasse a "luta de classes" como "o motor da história" e a considere como "um deles" (FREIRE, 1993, p. 91), é diante de cristãos e marxistas que ele dedica primeiramente a *Pedagogia do oprimido*, dado que, "ainda que discordando de nossas posições em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto" (FREIRE, 1987, p. 25)

Tendo declarado que "antes mesmo de ler Marx já fazia minha suas palavra" (FREIRE, 1998, p. 145), Freire se esforçou em esclarecer os graves equívocos da "falsa dicotomia entre subjetividade e objetividade" que, "num simplismo ingênuo", havia se cristalizado em parte significativa das lideranças de esquerda do seu tempo. Dessa forma, além da presença marcante de grandes líderes revolucionários e intelectuais marxistas nos seus escritos da maturidade, Freire considerava que o seu método identificava-se, mais do que os dos seus "reais ou supostos críticos marxistas" (FREIRE, 1993, p. 89), com os propósitos de Marx quanto ao papel da consciência no processo de libertação histórica e social:

> O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o "psicologismo". A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os Homens são os produtores desta realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é

> tarefa histórica, é tarefa dos homens. (Freire, 1987, p. 37)

Partindo da premissa de que a estrutura social não resultava da "soma (nem na justaposição) da infra-estrutura com a supra-estrutura", mas da "dialetização entre as duas", Freire reiterava o "indiscutível papel" que uma "revolução cultural" poderia jogar no "processo de libertação das classes oprimidas" (FREIRE, 2006, p. 82). Assim, ao estabelecer um olhar "existencialista/fenomenológico" sobre a estrutura das sociedades de classe apontadas por Marx, Freire talvez tenha proporcionado novos caminhos para o desenvolvimento de metodologias capazes de superar, no sentido dado por Konder (1988, p. 9-46), a grande lacuna da tradição marxista consigo própria, ou seja, a "dialética do sujeito e da subjetividade". Contudo, as conexões que perpassam Freire e Marx não retiram as grandes diferenças entre eles quanto ao debate pedagógico, o que é compreensível dado o contexto e o distanciamento temporal que os separam. Voltado inicialmente à alfabetização de adultos, o método freiriano pouco se relaciona com a proposta da "educação fabril/produtiva" do socialista utópico Robert Owen (1771-1858), na qual Marx via "o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos, além de uma certa idade, com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvido" (MARX, 1989, p. 554).

No que tange à esfera acadêmica, a obra de Freire tornou-se um importante referencial metodológico de resistência política e construção teórica da esquerda educacional socialista, sem, contudo, perder as características básicas que sempre lhe permitiram a abertura para a "reinvenção" de suas próprias concepções:

> O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista, e sua análise tem sido, através do tempo, trabalhada dentro e fora da moldura histórico-materialista, edefinindo seus velhos temas existencialista-fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa. (Torres, 2006, p. 5)

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; KONDER, Leandro. *A derrota da dialética; a recepção das idéias de Marx no Brasil até o começo dos anos 30*. Rio de Janeiro: Campus, 1988; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. 3. ed. Tradução de Luís Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Clássicos); MARX, Karl. *O CAPITAL: Crítica da economia política*. 13. ed. Livro 1, volume 1, Capítulo XII, item 9 (Legislação fabril inglesa. Suas disposições relativas à higiene e a educação, e sua generalização a toda produção social) – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989. Tradução de Reginaldo Sant' Anna; PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000; TORRES; Carlos Alberto. *Paulo Freire: Uma biografia intelectual*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/torres_pf.htm>. Acesso em: 2006.

MEDIAÇÃO (Pedagógica)

Telmo Adams

A primeira mediação educadora do ser humano é a existência em sua dinâmica que implica dialogação eterna do homem consigo mesmo, com o mundo e com seu Criador. A própria natureza coloca-se como grande mediação para as relações e comunicação dos humanos. A segunda mediação é constituída pelo processo de relações que constroem as culturas, a história,7 em que o trabalho humano é mediador da transformação do mundo. O trabalho aparece como palavra ou temática geradora central na proposta de alfabetização de Paulo Freire (cf. 1976b, p. 123-150). Mas junto com ele subentende – nas bases epistemológicas de Pedagogia do oprimido reafirmado em Pedagogia da esperança –, que a grande mediação pedagógica dos oprimidos processa-se pelo engajamento na luta política realizada de forma solidária, "educando-se entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1978, p. 63), onde o(a) educador(a) pode oferecer a mediação pela problematização.

Nessa linha, em Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1976a), o autor revê a visão de conscientização apresentada no livro *Educação como prática da liberdade*: a dialeticidade entre os polos do desvelamento da realidade social e o seu processo de transformação. Há uma relação dialética entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta na defesa de direitos e transformação social. Mas tudo isso passa pela mediação intrínseca que são as "muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura" (FREIRE, 1992, p. 33). Em decorrência, compreende que as mediações da pedagogia do oprimido passam pela leitura e escrita da palavra na medida em que a escrita implica uma releitura crítica do mundo. A superação da contradição "opressores-oprimidos" constitui a mediação maior como um "parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (FREIRE, 1978, p. 36).

A educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 1976b, p. 61). Desse modo, a experiência da vida torna-se mediação que lança "o homem ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns" (FREIRE, 1976b, p. 80). Trata-se das "situações-limite" da vida cotidiana individual e social que se constituem potenciais mediações pedagógicas para chegar aos "inéditos viáveis" (1992).

Freire via na educação uma mediação que "não deve ser encarada ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma" (1976b, p. 88). Ela é mediação instrumental, mas não sozinha. Com maior ou menor ênfase, Freire destaca como mediação fundamental do processo educativo, o diálogo8 através da dinâmica da problematização com amorosidade, da revisão crítica da história, dos limites e das possibilidades do presente em articulação com os desafios do futuro. A vivência ou experiência existencial se torna mediação pedagógica que joga os(as) educandos(as), à análise dos problemas propiciando-lhes condições de uma verdadeira participação.

A educação assim compreendida torna-se mediação para a ação transformadora do mundo e, vice-versa, o diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade torna-se mediação educativa. A prática e os saberes da experiência dos sujeitos são os pontos de partida – "seu aqui" para chegar ao "lá" (FREIRE 1994, p. 59). Nessa perspectiva a responsabilidade das mediações pedagógicas em Freire não recai unicamente sobre o(a) educador(a). Ele(a) tem a sua contribuição imprescindível, em que a postura de incompletude e respeito às diferenças é condição para o diálogo aprendente (2004, p. 135-140). Mas outra parte deste "encargo" mediador recai sobre o sujeito educando e as condições objetivas, o

contexto, “as situações-limite”. O papel do(a) educador(a) e a experiência do(a) educando(a) na relação com o contexto articulam-se dialeticamente.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a.; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MEDO E OUSADIA

Pedrinho Guareschi e Euclides Redin

A antinomia *medo-ousadia* perpassa toda a obra de Paulo Freire. E isso está logicamente coerente com sua teoria e sua prática pedagógica, pois, como educador, ele sempre se mostrou comprometido com uma educação engajada e libertadora, tanto na prática escolar como na ação política mais ampla. Medo e ousadia são dois comportamentos realistas e concretos de todo educador que, inserido numa sociedade e num sistema escolar que empregam práticas autoritárias e dominadoras, percebe e deseja a superação dessas práticas, tanto na construção de uma pedagogia corajosa e criadora como na tentativa de mudança política das estruturas sociais mais amplas. Após algumas considerações sobre a centralidade do problema, aprofundamos as implicações presentes nessa antinomia.

CENTRALIDADE DO TEMA

São três os locais e contextos principais em que Freire discute explicitamente esse tema.

O primeiro é em seu livro: *Medo e ousadia*, com o subtítulo *O cotidiano do professo*r, que ele escreveu a quatro mãos, dialogando com Ira Shor (FREIRE; SHOR, 1986). Trabalharam durante dois anos, com reuniões periódicas. A razão de lhe terem dado tal subtítulo liga-se ao fato de serem reflexões e discussões de questões que foram (e ainda são) trazidas por professores e alunos sobre como, concretamente, produzir uma "educação libertadora"; aliás, "como praticar uma educação libertadora" poderia ser o título do livro, pois é esse o ponto focal da maioria dos capítulos. Se preferiram *Medo e Ousadia* foi, provavelmente, porque quiseram dar ênfase ao papel devastador que exerce o medo na vida dos educadores e à necessidade de eles enfrentarem essa questão com coragem.

A realidade da escola e do educador(a) é difícil e complexa. É ele que tem de "dar conta" das exigências que tanto a família como a sociedade lhe exigem. O educador se vê diante de dois problemas centrais que se mostram quase insuperáveis: o próprio sistema escolar, que trabalha contra o educador, colocando diante dele dezenas de alunos; e o método tradicional de educação e ensino, percebido por ele como inoperante. Isso lhe traz pavor e receio, e ele se pergunta como superá-los. Dá-se conta de que tem de começar uma perspectiva nova. Mas como e o que fazer?

O segundo espaço onde Freire discute a questão do medo é no livro *Professora sim, tia não*, uma série de cartas dirigidas a professoras. Ele dedica toda a segunda carta ao tema: "Não deixe que o medo do difícil paralise você" (FREIRE, 1979). Freire argumenta ali que o medo é normal; o problema é quando ele se transforma em pânico, e então paralisa as pessoas.

Finalmente, há uma expressão, "o medo à liberdade", que vamos encontrar em vários de seus livros da década de 1990. Ele discute a questão do medo e da ousadia, principalmente ao refletir sobre sua própria história: "seu *medo à liberdade* que eu nem entendia nem dele falava assim" (1997a, p. 10 e 11).

A ANTINOMIA MEDO-OUSADIA

Escolhemos o termo "antinomia", pois é nosso intuito mostrar, a partir do entendimento de Freire, que medo e ousadia não se excluem, mas se necessitam; eles são interdependentes. O medo é uma dimensão

necessária do trabalho do educador. Não o medo paralisante, mas o medo que produz o sonho libertador, como veremos.

Na reflexão de Freire, o medo se faz presente na vida do educador precisamente porque ele quer uma educação libertadora e transformadora. Só se tem medo porque se quer mudar. E querer mudar é um ato político. Quem quer manter as coisas como estão não precisa ter medo:

> Sim! O medo existe em você, precisamente porque você tem o sonho. Se seu sonho fosse o de preservar o *status quo,* então o que você teria a temer? [...] Então, você não precisa negar seu medo. Se você racionaliza o medo, então nega o sonho. Para mim, é necessário ser absolutamente claro a respeito desses dois pontos: o medo vem de seu sonho político, e negar o medo é negar o sonho. (1986, p. 52-53)

E intimamente ligada à questão da origem do medo, está a percepção da necessidade do compromisso,

> [...] próprio da existência humana, do engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Ao experienciá-lo [o compromisso] os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. [...] E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (Freire, 1979, p. 10)

Mas se o medo está na origem de toda educação verdadeiramente transformadora e libertadora, ele não pode ser uma prática na ação pedagógica; a prática educativa é sempre um ato de amor, como Freire repete infinitas vezes: "Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama" (FREIRE, 1979, p. 17).

Já a ousadia, ou a coragem, está sempre ligada à esperança, por um lado, e ao risco, por outro. Para Freire (1997b) "a esperança faz parte da natureza do ser humano". E "tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade" (FREIRE, 1986, p. 53).

A paralisação diante do futuro é, para Freire, uma característica da alienação:

> Esta [a alienação], geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança. (1979, p. 14)

Na sequência do raciocínio, Freire mostra que esse medo de ousar e transformar é, em sua origem, uma introjeção do projeto do opressor:

> É por isso que as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a *professora* guarda dentro de si, *hospedada* em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração.(Freire, 1999, p. 9)

É esse medo à liberdade que conduz os educadores "à falsa paz que lhes parece existir na situação de *tias,* o que não existe na aceitação plena de sua responsabilidade de *professoras"* (FREIRE, 1999, p. 7).

Concluímos com uma afirmação de Freire que, a nosso ver, sintetiza essa problemática do medo, do risco e da esperança:

> [...] quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver o risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (Freire, 1981, p. 31)

Medo e pânico nos paralisam e servem como uma armadilha para que os oprimidos concedam aos opressores o poder e a "verdade". Dom Helder Câmara, com seu carisma, no tempo da tragédia da ditadura, da tortura, dos exílios e dos assassinatos, da ditadura do medo dizia: "Não se deixem dominar pelo medo, pois é isto que os opressores querem: calar todo um povo pela introjeção do medo". Vivemos séculos e milênios sob o estigma do "*si vis pacem para bellum*" ("se queres a paz, prepare a guerra") totalmente equivocado. O que constrói a paz é o amor e a luta por ele entre todos com alegria e esperança. A guerra gera a violência. Somente a alegria e a esperança geram a solidariedade e a luta pela paz para todos.

Referências: Freire, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; Freire, Paulo; Shor, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor.Rio de Janeiro*: Paz e Terra, 1986; Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra. 1997a; Freire, Paulo. *Paulo Freire in Memoriam.* Vídeo. São Paulo: PUCSP, 1997b.; Freire, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água. 1999

MEMÓRIA/ESPERANÇA

Henry A. Giroux

Paulo tinha pouca paciência com a educação, seja como uma forma de treinamento, um método, seja como uma prática política e moral que fechava a história, o potencial de atuação individual e social, a alegria e a importância da solidariedade engajada, a importância de responsabilidade social e a possibilidade de esperança. Paulo era um intelectual crítico e presciente porque corria riscos, tomava posições sem ficar quieto e defendia vigorosamente que a educação não era meramente o fundamento do aprendizado, mas um pré-requisito para ler criticamente o mundo e transformá-lo com o objetivo de torná-lo melhor. Paulo era incrivelmente perceptivo para criar teias dialéticas que conectavam práticas aparentemente sem relação. Quando ele falava sobre a relação entre autoridade e liberdade, não só abordava a questão dos limites e possibilidades de liberdade em uma sociedade democrática, mas também enfocava como essa dialética se efetivava na teoria e prática da sala de aula. Quando dizia que toda atividade humana começa com a história, ele não só fundamentava sua compreensão do ser humano inconcluso em uma lógica de autodeterminação e esperança, mas também falava sobre a importância da curiosidade intelectual na sala de aula e de como ela e uma cultura do questionamento eram centrais para uma pedagogia do não concluído. Quando escrevia sobre justiça social e nossa responsabilidade para com os outros como parte de um discurso mais amplo da democracia global, ele também deixava claro como a justiça e responsabilidade eram centrais para valorizar as experiências, vozes e crenças que os/as estudantes trazem para a sala de aula e como era importante não somente afirmar essas vozes, mas também nossa responsabilidade, como professores, de capacitá-los a se tornar mais do que eram, expandir o conhecimento que traziam para a sala de aula e ampliar seu senso de comunidade e solidariedade para além de sua família, aldeia, bairro e inclusive nação. Paulo era um intelectual inserido no mundo, que nunca se permitia esquecer a conexão entre o abstrato e o cotidiano, o global e o local, a própria pessoa e o outro. Sua interrogação contínua sobre a relação em constante mudança entre o determinismo e a esperança, a privatização e a solidariedade, o treinamento e a aprendizagem crítica, a conversação e o diálogo substantivo, e a liberdade e a autoridade é tão crucial hoje quanto era durante os muitos anos em que ele a abordou em numerosas palestras, artigos e livros. Até sua morte prematura, ele estava mais preocupado em fazer perguntas melhores do que em dar respostas ou oferecer aos seus leitores e leitoras o que algumas pessoas têm chamado de metodologias. Freire era um intelectual que transformou seu próprio exílio em uma questão de destino e não de sina, de um infortúnio em uma oportunidade de se tornar um intelectual que estava inserido no mundo e falava para um público global. Transformar a sina em destino era central tanto para a compreensão de Freire do que significava ser humano quanto para sua compreensão do intelectual como um crítico social, cultural e ético crucial, era parte integrante tanto de sua própria vida quanto de sua obra.

Antes de sua morte, Paulo estava bem consciente do crescente autoritarismo que estava emergindo em muitos países ocidentais. O militarismo estava em ascensão, bem como novos ataques contra imigrantes. O capitalismo liberal estava sendo transformado em uma forma virulenta de fundamentalismo de mercado, dominado pela crença irracional de que os mercados podiam resolver todos os problemas. Também havia o desmantelamento do Estado social, a contínua criminalização de problemas sociais, os desinvestimentos e o desmantelamento maciços da educação pública por parte de empresas e guerreiros neoliberais. A tentativa concertada, por parte de governos, de fabricar o cinismo na forma de argumentos a respeito do fim da história, enquanto normalizavam relações opressoras de violência econômica,

cultural e social. A cultura do medo que Paulo tinha vivenciado pessoalmente no Brasil havia se tornado no mundo pós-11 de setembro, uma questão de política de Estado em muitos países, especialmente nos EUA. A tortura e o sequestro eram agora desculpados em países que no passado reivindicavam ser cidadelas da liberdade e dos direitos humanos. Desde a morte de Paulo, entramos em um período que Hannah Arendt certa vez chamou de "tempos sombrios". Embora haja muitos temas na obra de Paulo que necessitam ser resgatados como parte da luta atual para vincular a educação à promessa de uma democracia global e inclusiva, quero enfocar primordialmente sua noção de esperança, porque a pedagogia pública narcótica do neoliberalismo, com sua alteração da história, sua obliteração das lutas sociais, seu ataque incessante à esfera pública e sua concepção extremamente privatizada e consumista de atuação, fez com a esperança educada parecesse fora de moda, um luxo para uma outra época. É claro que não pode haver política democrática sem esperança, exatamente como não pode haver professores/as críticos/as sem esperança, como não pode haver estudantes curiosos/as ou cultura de questionamento sem esperança. O discurso de crítica e possibilidade, esperança em um tempo de desesperança, perpassa todo aspecto da pedagogia e filosofia crítica e expansiva de Paulo.

ESPERANÇA NA ERA DO DESCARTÁVEL

A crença de Freire na capacidade das pessoas de resistir e transformar o peso de instituições e ideologias opressivas foi forjada em um espírito de luta temperado, tanto pelas realidades duras de sua própria prisão e exílio quanto por um profundo senso de humildade, compaixão e esperança. Agudamente consciente de que muitas versões contemporâneas de esperança não estavam ancoradas na prática e careciam de concretude histórica, Freire denunciou repetidamente tais fantasias românticas e se dedicou apaixonadamente à recuperação e rearticulação da esperança através de uma "compreensão da história como oportunidade, e não como determinismo" (FREIRE, 1994, p. 91), em suas palavras. Esperança, para Freire, é uma prática de testemunho, um ato da imaginação moral que incentiva educadores/as progressistas e outros a postar-se na borda da sociedade, pensar para além de configurações de poder existentes a fim de imaginar o impensável em termos de como poderiam viver com dignidade, justiça e liberdade. A esperança precisa estar ancorada em práticas transformadoras, e uma das tarefas do/a educador/a progressista é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos para a esperança. A noção de esperança de Freire está fundamentada em uma valorização da atuação humana e em um ataque maciço ao medo da liberdade. Não só liberdade da autoridade opressora, mas liberdade naquelas formas de autoridade estatal que criam as condições de superar a necessidade, o sofrimento humano, a pobreza, a falta de educação e aqueles variados problemas sociais que transformam a liberdade em maldição sufocada pela mera luta pela sobrevivência diária. Para Freire, liberdade não significava somente liberdade individual, mas também a liberdade de participar com outros na configuração das forças que incidem sobre nossas vidas. Mas esta liberdade e a educação necessária para lhe dar sentido se tornaram impossíveis diante do amplo cinismo e do inexorável desespero. Em uma época em que a morte determinava tão fortemente a suposição de que o futuro fosse meramente uma repetição do presente, Freire lutou corajosamente pela ideia de que não havia possibilidade para a humanidade sem uma esperança e uma crença imorredouras na possibilidade de luta e mudança. Freire se recusou a retirar a emancipação da pauta e, ao mesmo tempo, acreditava que não havia atalhos para tal desafio.

Subjacente à política da esperança de Freire, está uma concepção de pedagogia que se situa nas linhas divisórias onde as relações entre dominação e opressão, poder e impotência continuam a ser produzidas e reproduzidas. Compreendendo que a primeira tarefa da política dominante é tornar o poder invisível, Freire defendia que os intelectuais assumissem a responsabilidade de tornar visíveis os

mecanismos de poder em todos os níveis da interação social e que o fizessem mediante um projeto autoconsciente de fazer com que estudantes e outras pessoas se conscientizem dos mecanismos que tornam a vida algo doloroso e o sofrimento humano desnecessário algo aceitável. E, no entanto, para Paulo, os intelectuais não deveriam exercer o papel de legisladores ou linhas-duras impotentes tentando impor a orientação de algum partido. Pelo contrário, os intelectuais tinham que tomar uma posição sem se tornarem doutrinários, dedicar suas vidas a estudar os problemas sociais, assumir alguma responsabilidade pelo estabelecimento de conexões públicas e atacar as causas do sofrimento humano. Neste sentido, Paulo não era desapaixonado, desinteressado ou simplesmente um intelectual mecânico que se escondia sob o manto da objetividade ou se rendia à linguagem neutra do treinamento. Ele era alguém que moldava a esperança como uma militância reflexiva e crítica; a esperança, neste caso, representava tanto um referencial para imaginar um futuro diferente quanto um encontro e uma vontade pedagógica de agir de maneira diferente. Para Paulo, a história era o fundamento sobre o qual se desenvolvia a atuação humana, mas não era algo a ser reverenciado. Pelo contrário, era uma crença na redenção das esperanças do passado, e não uma reverência impensada dele, que animava a crença de Freire na história e na qualidade inconclusa do que significava ser humano. Para Freire, a luta para resgatar uma pedagogia da esperança e luta deve ser conectada ao melhor que a democracia pode oferecer, o que significa reconhecer que uma sociedade jamais alcança os limites da justiça e deveria assumir a responsabilidade coletiva de disponibilizar os recursos materiais e simbólicos que constituem os meios para dignificar as pessoas, de modo que se tornem plenamente livres para reivindicar seu papel de agentes morais e políticos.

Referência: FREIRE, Paulo. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum Press, 1994.

MÉTODO PAULO FREIRE

Carlos Rodrigues Brandão

Paulo Freire não criou um "método de alfabetização". Ele estabeleceu em um artigo publicado originalmente em *Estudos universitários*, da Universidade do Recife, "Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo", todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular. O método de alfabetização era apenas o seu primeiro andar.

A unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o "Método Paulo Freire", não se constituía como uma "turma de alunos" ou como uma "turma de alfabetizandos". Todos os participantes criavam com sua presença a unidade de um *círculo de cultura*. Descrevo aqui de maneira bastante sintética os seus momentos. Para quem deseje um conhecimento mais completo, recomendo livros já nossos conhecidos de Paulo Freire e de suas equipes.

Em um primeiro momento, com a ajuda de um uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para ser um acompanhante do grupo, os componentes do círculo de cultura eram incentivados a realizarem atividades destinadas a um primeiro conhecimento de sua própria comunidade e a elaborarem, a partir de uma pesquisa do universo vocabular e do universo temático, o próprio material com que a seguir realizariam o seu aprendizado. De certo modo este procedimento de ignorar uma cartilha ou um material "pronto e acabado" e convocar os alfabetizandos a uma pequena "pesquisa de campo" em sua própria comunidade constitui-se como uma das experiências pioneiras do que veio a ser mais tarde a *pesquisa participante*.

Em um segundo momento, de posse do "material coletado", a equipe do círculo de cultura envolvia-se no trabalho de processar o material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático que se constituiria como a matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de saberes e de aprendizagem de "ler palavras e ler o mundo". Diferentes fichas e pequenos cartazes eram coletivamente elaborados com os recursos locais e com a participação de todas as pessoas, tanto quanto possível.

A seguir, reunidos não de acordo com a geometria da sala de aulas tradicional, mas em um círculo em que o monitor ocupava um dos lugares equidistantes de um mesmo centro, e em que todos estavam uns ao lado dos outros e, nunca, uns atrás de outros e diante de um "professor", todos eram motivados a participarem de um livre debate, incentivados pela apresentação de uma sequência de fichas de cultura. Fichas projetadas ou rusticamente desenhadas, em que diferentes imagens simples introduziam a ideia de serem as pessoas, logo, serem eles próprios, agentes criadores do mundo de cultura em que viviam. O trabalho do monitor ou do coordenador do grupo era incentivar um máximo de participações. Propiciar o falarem e o exporem, com as suas palavras, as suas ideias, os seus "pensamentos", a partir de como interpretavam os desenhos de cada uma das "fichas de cultura" e, sobretudo, a partir de suas próprias memórias de experiências de vida.

A alfabetização propriamente dita começava logo após. Ela prosseguia um processo ativo e partilhado em que, através do desdobramento de cada uma das escolhidas palavras geradoras em seus fonemas, todos eram incentivados a procurarem trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, "reais" ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado.

Todos os procedimentos de comparação entre desempenhos eram abolidos. Cada um autoavaliava o desenvolvimento de sua aprendizagem segundo os princípios expostos no verbete círculo de cultura.

Referências: FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, Osmar (Org.). Cultura

popular e educação popular: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. p. 99-127.

METODOLOGIA DO TRABALHO POPULAR

Conceição Paludo

Num interessante livro intitulado *Educar para transformar e transformar para educar* (HURTADO, 2003), encontra-se uma definição de "metodologia" que pode ser aproximada da perspectiva de Freire. Segundo o autor, "metodologia" é a coerência com que se devem articular os objetivos a alcançar, os métodos, os procedimentos e as técnicas ou instrumentos utilizados em relação ao marco teórico que dá origem aos objetivos buscados. É assim que, em Freire, a metodologia do trabalho popular está contida no quadro referencial teórico, a partir do qual a proposição metodológica ganha coerência e há a possibilidade de estruturação do método.9

Em Freire, não é possível recriar o método dissociado da teoria que lhe confere significado. Talvez por isso Freire não tenha realizado discussões conceituais isoladas a respeito da palavra "metodologia" e da palavra "método". Também, esse pode ter sido o motivo que o levou a dizer, em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, que

> [...] preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (*in* Feitosa, 1999)

Assim, a proposição do caminho a percorrer e o jeito de caminhar na concretização do trabalho popular requer a compreensão de que a educação, ou a "ação cultural para a liberdade", envolve o campo cognitivo e estético, mas parte e retorna ao âmbito político e social, daí o conceito de práxis, como movimento articulador do processo prática – teoria – pratica – teoria – prática ... que se estende indefinidamente e indica a "reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas" (FREIRE, 2003, p. 122).

Para recriar o método Paulo Freire no trabalho popular é necessário, então, que os que trabalham junto dos oprimidos, nos espaços formais ou não formais, assumam os pressupostos que permitem construir o caminho e o jeito de fazer, buscando a máxima coerência possível entre a prática realizada e a teoria que lhe confere sentido.

Os principais pressupostos para a recriação do método, conforme Freire (1984, 1995, 2003), são: a) comunhão efetiva de quem trabalha junto do povo, com o povo, o que requer a tomada de posição na luta de classes e a firmeza na convicção da "vocação ontológica dos seres humanos para ser mais"; b) ter clareza de que o trabalho popular emerge das contradições da sociedade capitalista e deve se alicerçar nas "situações limites", vivenciadas pelo povo, que necessitam ser superadas; c) não enganar, não manipular, não convencer, mas trabalhar na perspectiva da ampliação da leitura crítica de mundo – conscientização –, que deve "preceder a leitura da palavra", reconhecendo o protagonismo dos sujeitos populares no processo de construção dos "inéditos viáveis", de sua libertação; d) reconhecer que "ninguém se liberta sozinho", daí a importância da organização popular ou da "união para a libertação"; e) ter na relação prática-teoria – práxis – o eixo dinamizador do trabalho popular; f) assumir a politicidade do ato educativo: ação cultural para a libertação, ou seja, para a transformação; g) superar a

dicotomia entre formação técnico-científica e formação humanista, colocando a tecnologia e a ciência a serviço da humanização; h) vivenciar o diálogo como elemento construtor da comunhão entre os oprimidos e deles com quem com eles trabalha e como ação dialógica que "tem por objetivo proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua 'aderência', exerçam o ato de sua adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta" (FREIRE, 2003, p. 175).

A partir desses pressupostos, que alguns leitores de Freire entendem como princípios, a proposição geral da metodologia de Paulo Freire, no trabalho junto com os oprimidos, ganha a possibilidade de recriação em cada realidade específica. A proposição, realizada e vivida por Freire, implica três momentos centrais, que exigem rigorosidade e alegria: a leitura da realidade (investigação), que deve ser codificada em Temas ou Palavras Geradoras; a descodificação (oral e escrita), que requer a problematização para a ampliação da compreensão crítica das "situações limites"; e a síntese cultural, como a possibilidade de organização da nova compreensão da realidade e da proposição da ação em direção a construção dos "inéditos viáveis", da transformação.

Nascido de um trabalho de alfabetização de jovens e adultos, organizado em forma de "círculos de cultura", o chamado "Método Paulo Freire" resultou em inúmeras experiências, também em escolas, que continuam sendo realizadas no Brasil e "no mundo".

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1984; FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999; HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MILITÂNCIA

Cheron Zanini Moretti

Esta categoria não aparece, na obra freiriana, através de uma elaboração mais explícita e/ou como um todo organizado. Porém, as ideias de Freire nos oferecem pistas a partir de alguns termos recorrentes, como: implicações políticas, engajamento, compromisso e comprometimento, luta, radicalidade, defesa de ideias, consciência, ativismo, entre outros. Para a compreensão da relação de Freire com a militância política e social e a militância política partidária, recomenda-se a leitura de *Aprendendo com a própria história* (1987) e seus últimos escritos. Sobretudo a primeira leitura sugerida apresenta um apanhado da história do educador pernambucano que permite com que tenhamos alguns elementos da construção de uma militância, que, entre 1958 e 1959, pode ser caracterizada como ingênua (1987, p. 31) e que ao longo do tempo vai tomando certa radicalidade.

A militância de Freire tem a ver com solidariedade, se considerarmos a sua experiência com o Governo de Miguel Arraes, por exemplo. Paulo Freire diz que apesar de não ter participação em órgão ou secretaria de governo, o sentimento era de "profunda ligação política [...] uma solidariedade política" (1987, p. 16). Já no exílio, ele se define como um "militante da educação", pois era um político como educador. Em *Pedagogia da autonomia* (2000a), Freire refletiu sobre a prática docente e a condição de trabalhador/a da educação, sobretudo reconhecendo a responsabilidade que a prática educativa exige, segundo ele, que é o dever de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. Assim, "o respeito que devemos como professores (*sic*) aos educandos (*sic*) dificilmente se cumpre, se não somos tratados (*sic*) com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação" (FREIRE, 2000a, p. 107).

Já em *Educação como prática da liberdade* (1996), podemos observar uma preocupação em distinguir *radicalidade* de *ativismo*. Para ele, a primeira condição do educador e da educadora é tomada de posição amorosa, enquanto o sectarismo é uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. O ativismo estaria inclinado à arrogância, a uma postura antidialógica e, por isso, anticomunicativa. Para Paulo Freire, "a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo" (FREIRE, 1996, p.24). Esta consideração nos faz perceber a *militância freiriana* como um movimento radical, uma vez que a radicalidade do educador e da educadora "não nega o direito do outro de optar. Não pretende impor sua opção. Dialoga sobre ela [...] Tenta convencer e converter, e não esmagar" (FREIRE, 1996, p. 58). Esta posição implica, também, reconhecer que o bom senso não basta para orientar ou fundar táticas de luta, "ele tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar ética diante do que devo fazer" (FREIRE, 1996, p. 69).

Logo, a militância vista a partir de Freire é a de quem se prepara e se organiza para a prática, é a de quem luta por direitos e protesta contra as injustiças, para

> [...] que o professor (sic) ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa dos seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres [...] O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos (sic), aos educadores (sic) e à prática pedagógica. (Freire, 1996, p. 73)

A responsabilidade e o compromisso do educador e da educadora com os seres humanos encontram-

se na sua justa ira contra o discurso dominante, que, fatalisticamente, condena todos e todas à imobilidade e à impossibilidade de mudar a realidade porque "sempre foi assim". De acordo com Freire, o educador e a educadora têm o direito à raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação à briga, assim como têm o direito de amar, "de tê-lo como motivação da [minha] briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação" (FREIRE, 1996, p. 84). E ainda,

> o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito da História. (Freire, 1996, p. 60)

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MITO

Sérgio Trombetta

Os mitos são obras abertas e seus ensinamentos eticopedagógicos são inesgotáveis. O mito é a forma como um grupo social expressa sua própria atitude em relação ao mundo ou como procura resolver os problemas de sua existência. Ele expressa o modo como o ser humano se compreende em seu mundo, e o que ele diz não é claramente demonstrável nem claramente concebível, mas sempre é claro seu significado moral e religioso, ou seja, o que ele ensina sobre a conduta do homem em relação aos outros ou em relação à divindade. O mito é um relato sobre as origens com a finalidade instauradora e ele diz como nasceram as coisas, as instituições, as regras.

Enquanto sentido eticorreligioso, o mito resiste ao saber filosófico e científico. A riqueza de sentido presente nos mitos não pode ser transmitida nem traduzida pelo conhecimento filosófico ou científico. "O sentido de totalidade a que o mito se refere é constitutivo do próprio ser humano, desde a mais primitiva afirmação da sua humanidade e apresenta-se como a condição de possibilidade de toda experiência humana. Eis também porque nenhum saber sobre o mito o esgota totalmente" (PERINE, 2002, p. 47, 48). Neste viés, os mitos não podem ser dispensados, pois eles respondem às grandes questões, às inquietações humanas para as quais a razão não é capaz de fornecer uma explicação satisfatória. "O mito retrata a experiência da impossibilidade de exprimir humanamente toda a realidade através da linguagem comum. Seu sentido deve ser buscado pelo pensamento reflexivo, como expressão da inteligência humana, na tentativa de explicar o sentido oculto da verdade original" (GRINGS, 1985, p. 328).

Na antiguidade clássica, o mito é considerado um produto inferior ou deformado da atividade intelectual. O mito é, de certo modo, o oposto da verdade ou a verdade imperfeita, diminuída; espécie de mentira. Ele é fruto da mentalidade pré-lógica.

Para Platão, os mitos são compostos de maravilhas. O amante da ciência e da sabedoria é uma amante dos mitos. O mito representa o verdadeiro conhecimento. Platão transmite os ensinamentos mais profundos fazendo uso dos mitos. Na concepção de Aristóteles, aquele que ama o mito é, de certo modo, filósofo. Para os dois autores, existe uma relação de amizade, parentesco entre o mito e a filosofia. A fronteira entre eles é muito tênue. Por isso,

> [...] não há uma descontinuidade radical entre razão e mito, justamente porque são dois níveis estruturais da consciência humana. Os mitos são indispensáveis, tanto para os indivíduos como para as sociedades. (Perine, 2002, p. 50)

O mito representa também a projeção da vida social do ser humano; projeção que reflete as características fundamentais dessa vida social. Sua função é justificar a realidade assim como ela é. Por isso, os mitos podem também reforçar a tradição e legitimar estruturas de controle, opressão, injustiça. Nesse sentido, o mito se aproxima muito da ideologia. Sua intenção é justificar as condições objetivas do mundo, a realidade histórica, a partir de um poder transcendente ao qual o mundo e o ser humano estão sujeitos.

Em toda a obra de Paulo Freire, o mito é sempre concebido de modo negativo, pois o autor relaciona o mito com a ideologia que vela, escamoteia a verdade, que aliena e manipula; que oculta as contradições, as falácias do sistema. O mito ajuda a manter os segredos do poder, do controle, da manipulação. Os mitos-ideologias conduzem a uma visão estreita da realidade; é o que nos distancia da

captação da realidade de modo mais crítico. Quanto mais nos afastamos da atitude crítica, mais nos aproximamos da visão mítico-mágica, supersticiosa, ingênua da realidade. A destruição crítica dos mitos é essencial para a conquista da verdade. O processo de conscientização, a atitude crítica se torna possível a partir da desmitologização dos mitos que sustentam estruturas de alienação, opressão.

Para Freire, o mito-ideologia é uma armadilha que tem a ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna "míopes" e nos impede de pensar certo, de criticizar nossa existência. A função do mito enquanto ideologia é manter a realidade da estrutura dominante; é deixar a pessoa passiva, acomodada, adaptá-la ao contexto de modo acrítico, fazendo do ser humano simples objeto a serviço do sistema opressor. A ideologia opressora faz uso de muitos artifícios para mitificar a visão de mundo do oprimido para que este aceite passivamente a opressão, mantendo-se alienado, sem visão crítica do mundo. Os mitos, as ideologias conformam as massas populares aos objetivos da classe dominante. Ao mitificar a realidade, a classe opressora mantém a opressão, o controle sobre a sociedade preservando seus interesses. Por isso, na análise de Paulo Freire, a ideologia dominante cria o mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. O mito de que todos podem chegar a ser empresários, do direito de todos à educação, da igualdade de classe e também da igualdade de todos perante a lei. É pela força do mito-ideologia que os oprimidos aceitam "o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade "ontológica" destes e o da superioridade daqueles" (FREIRE, 1987, p. 137).

Educar é desenvolver o pensamento crítico; é ser capaz de escrever a sua própria vida; é aprender a dizer a sua palavra, enfim, é ser sujeito. Por isso, todo o processo de conscientização deve produzir a desmitologização da realidade opressora, pois a única maneira de ajudar o ser humano a realizar sua vocação ontológica de ser mais, a inserir-se na construção de sociedades livres, democráticas e na direção da mudança social, é substituir a visão mítico-mágica da realidade por uma concepção mais crítica. Não há processo de conscientização, de formação da consciência crítica sem superação da consciência mítico-mágica ou da leitura alienada da sociedade. A verdadeira libertação, o processo de humanização da sociedade exige a desconstrução dos mitos, das ideologias que legitimam a ordem opressora, injusta e a formação de uma consciência crítica que nos faz sujeitos da nossa própria vida e participantes ativos da sociedade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GRINGS, Dadeus. *Conhecer a verdade*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1985; PERINE, Marcelo. Mito e filosofia. In: *PHILÓSOPHOS Revista de FilosofiaI*, Goiânia, v. 7, n. 2, 2002.

MOBILIZAÇÃO

Lucineide Barros Medeiros

Mobilização na obra de Paulo Freire tem estreita ligação com as ideias de organização, conscientização e participação. O termo "mobilização" aparece, em geral, associado aos processos de educação popular e de alfabetização de adultos.

Mobilização da obra de Paulo Freire expressa movimento de caráter político que envolve pessoas, valores, atitude e projetos; distanciando-se do emprego usual do termo que reporta, via de regra, à arregimentação de pessoas nem sempre conscientes das ações para as quais foram "mobilizadas", como é comum acontecer nos processos eleitorais.

Francisco Weffort no Prefácio do livro *Educação como prática de liberdade*, explica que o Movimento de Educação foi uma das várias formas de mobilização das massas realizadas no Brasil (FREIRE, 1981, p. 9). A afirmação reporta à intensa movimentação em torno de um expressivo trabalho de alfabetização realizado no Brasil, na década de 1960, especialmente por meio do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (PE), da Experiência de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação, momento em que a proposta de Alfabetização de Freire tendia a alcançar amplitude nacional, como ele mesmo revela a Sérgio Guimarães (FREIRE, 1987, p. 13): "Não quero dizer que na época já estivéssemos com o esquema montado para o país todo, mas quase: estávamos cuidando da capacitação de quadros que, por sua vez, se multiplicavam, etc. Com esse Plano, pretendíamos alcançar o país todo". Com o golpe de Estado o Movimento foi brutalmente interrompido no Brasil, contudo, esparramou-se pelo mundo, a começar pela América Latina, em seguida alçando outros países e continentes.

Para Paulo Freire a mobilização é mais que um ato, é uma atitude e tem um intenso sentido político, devendo conter em si os valores para os quais ela deve conduzir. Nesse sentido, a mobilização do Movimento de Educação, além de conduzir à alfabetização e pós-alfabetização, também expressava, segundo Weffort, naquela época, forte pressão sobre as estruturas do Estado, ajudando o povo a "tomar a sua História nas mãos", refazendo-a e refazendo-se, na feitura da história, com a própria presença e não apenas pela representação.

O processo de mobilização em torno do Movimento de Alfabetização era tido por Freire como uma tarefa revolucionária, que buscava, ela mesma, como o próprio ato educativo, "a participação crítica e criadora do povo no processo de reinvenção de sua sociedade, recém independente do julgo colonial, que há tanto tempo a submetia" (FREIRE, 1985, p. 46); pois ao dominador não é possível reconhecer a importância de verdadeira organização e, por conseguinte, do processo de mobilização.

Sendo o objetivo fundamental do processo de educação, a transformação da realidade opressora, a mobilização implica a luta com o povo, não pelo povo, nem para ele; visando à recuperação da humanidade roubada. Portanto, não se trata de conquistar o povo, pois isto é, em geral, parte das estratégias de dominação.

A mobilização, neste sentido, é uma prática de liberdade para a liberdade, que deve ocorrer a partir da consciência de que "ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho", mas que "as pessoas se libertam em comunhão" (FREIRE, 2005, p. 151), numa atitude de superação do espontaneísmo e do voluntarismo.

A mobilização sendo, ao mesmo tempo, objetivo e condição para o processo de libertação é uma atividade eminentemente político-pedagógica, que ocorre não apenas por meio de pessoas, mas,

especialmente, por meio de processos nos quais as pessoas se afirmam como sujeitos.

A mobilização e a organização popular, em termos realmente participatórios, que são em si, já, tarefas eminentemente político-pedagógicas, às quais a alfabetização e a pós-alfabetização não poderiam estar alheias, são meios de respostas àquele desafio. Como meio de resposta a ele, é a informação formadora e não sloganizante, domesticadora, em torno dos mais mínimos problemas que tenham a ver com o destino do país (FREIRE, 1985, p. 48).

No processo de mobilização, necessariamente, deve haver o encontro de educandos e educadores entre si e, destes, com o mundo de possibilidades, cuja realização, no sentido da libertação, exige conscientização, organização e participação ativa. Paulo Freire sugere que os educadores e educadoras estejam ligados(as) ao ambiente de vida ou trabalho dos educandos e educandas, tornando assim o diálogo mais fácil; isso por compreender que, quanto maior o respeito às iniciativas das populações interessadas e a troca de ideias com elas, maior a eficácia da mobilização (FREIRE, 1987, p.132).

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 11. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo com a própria história*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MODERNIDADE/PÓS-MODERNIDADE

Afonso Celso Scocuglia

Paulo Freire registra ideias a respeito do determinismo e da pós-modernidade, pensados no âmbito das relações entre a história, a política e a educação. Mais especificamente, Freire investe no combate aos determinismos (e as suas implicações na compreensão da educação) das principais correntes do pensamento da modernidade do século XIX. Em *Política e educação* (1993), o autor focaliza as aproximações e as relações entre história e educação, criticando as concepções mecanicistas, homogêneas, lineares e evolutivas dos processos históricos.

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

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

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

Quanto à relação mais direta de Freire com a teorização social pós-moderna, podemos considerar dois caminhos de análise: um no sentido de estabelecer uma crítica pós-moderna aos seus conceitos "modernos" e, o outro, verificar tendências pós-modernas presentes no "último" Freire. A nosso ver, há um Freire "moderno" e outro "pós-moderno" (progressista e crítico). Ao longo de parte significativa da sua obra, especialmente num dos seus núcleos definidores situado na *Pedagogia do oprimido* (1984) e no seu entorno teórico, o aporte dialético hegeliano/marxista (focalizado anteriormente), tomado como princípio teórico fundante, o coloca na mira das críticas dos pós-modernos. Por outro lado, as arguições pós-modernas aos legados das metanarrativas do iluminismo (inclusos os liberalismos e os marxismos) colocam Freire sob críticas pertinentes. O próprio Freire dos anos 1990, na *Pedagogia da esperança* (1992), revisa ideias e incorpora novos temas e novos paradigmas que reiteram sua rigorosidade teórica e uma das suas maiores virtudes: sua capacidade de se autocriticar para poder seguir, reconstruindo-se permanentemente.

Argumentamos em outros trabalhos (SCOCUGLIA, 1997; 1999) e concordamos com Peters (2000)

quanto à inexistência de um Freire essencial, único. Ao contrário, seu pensamento evidencia várias fases construtivas. Embora nossa diferenciação dessas fases não seja a mesma de Peters (2000, p. 105-106) destacamos seu argumento:

> Esse reconhecimento de que Freire passou por diferentes fases está aberto a diferentes leituras; não há nenhum Freire essencial, mas uma série de posições pelas quais ele argumentou, e isso é propriamente a construção de um reconhecimento de uma posição pós-moderna na subjetividade do autor.

Neste caminho, as incertezas e o inacabamento teórico de Freire podem ser verificados com facilidade quando desconfia das suas certezas "quanto mais certo está delas". Ademais, podemos notar posições do seu "pós-modernismo crítico" nas questões da textualidade, no destaque permanente da importância das subjetividades presentes nos processos educativos, ou ainda nas considerações sobre a cotidianeidade, sobre as relações de (micro)poder ou mesmo quando destaca a "introjeção da consciência do outro" como "o grande problema" dos oprimidos. Uma dessas pontes de transição modernidade/pós-modernidade se verifica no discurso de Freire da década de 1990 (embora não renegue a *Pedagogia do oprimido*), alertando de que a opressão deve ser entendida "em suas múltiplas e contraditórias instâncias", que é importante "dar um certo desconto para experiências unitárias de opressão" e que devemos "apreciar a multiplicidade de modos de expressão". Deste prisma, Roberts (1996) "fornece uma representação de conscientização que está ligada à ideia geral de práxis e também sensível à recente crítica de pensamento universalista e de sujeito centrado na razão. Ele reinterpreta a conscientização à luz da noção pós-moderna de múltiplas subjetividades" (*apud*, 2000, p. 105). Na *Pedagogia da esperança* (1992), relendo seus próprios escritos, aprendendo com eles como afirmava, as temáticas nucleares das suas proposituras práticas e teóricas hegelianas-humanistas-marxistas ganham um olhar multicultural de gênero, de raça, de diversidade. Nem por isso, "classe", "hegemonia", "ideologia", por exemplo, desaparecem das suas reflexões. Além disso, reitera a posição de combate ao neoliberalismo, ao conservadorismo, ao determinismo, ao unitarismo – sejam eles de que qualquer teor ou conteúdo. Freire é incisivo ao rechaçar a "pós-modernidade neoliberal" e, também, ao criticar o dogmatismo marxista e defender a "pós-modernidade progressista e crítica". Na *Pedagogia da esperança* (1992, p. 96) indica a necessidade de "os marxistas superarem sua autocomplacência de que eles são modernos", para "adotar uma atitude de humildade para lidar com as classes populares, *e tornarem-se, pós-modernamente, pessoas com menos e menos certezas – progressivamente pós-modernos*".

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

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; PETERS, M. Paulo Freire e o pós-modernismo. In: GHIRALDELLI Jr., P. (Org.). *Estilos em filosofia da educação*. São Paulo: DP&A, 2000, p. 99-108; ROBERTS, P. Rethinking conscientisation. *Journal of Philosophy of Education*, v. 30 n. 2, p. 179-196, 1996; SCOCUGLIA, A. C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1997; SCOCUGLIA, A. C. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Revista Educação e Pesquisa (FEUSP)*, São Paulo: EdUSP, 1999, p. 25-37.

MOVA

Maria Alice de Paula Santos

O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do município de São Paulo (MOVA-SP – 1989-1992) nasceu da parceria entre os grupos populares e a Secretaria Municipal de Educação, sendo Paulo Freire secretário de educação, na gestão do governo popular de Luíza Erundina.

A proposta de criação do movimento veio ao encontro das necessidades dos grupos sociais das várias regiões da cidade de São Paulo, principalmente da zona leste e da zona sul, que tinham tradição na alfabetização de jovens e adultos. Esses grupos haviam ficado sem o financiamento da Fundação Educar, após a sua extinção e, para dar continuidade ao seu trabalho, necessitavam de apoio financeiro.

É interessante chamar a atenção para as razões da escolha do termo "movimento" para o nome do programa. Paulo Freire, Moacir Gadotti, Pedro Pontual e a equipe responsável pelo programa queriam evitar qualquer identificação do programa que estava sendo criado com uma "campanha", como as antigas campanhas de alfabetização. Todos tinham o compromisso com a "escolarização básica de jovens e adultos incorporada à luta por uma escola pública popular" e com "a questão da continuidade do processo de alfabetização, propondo o desdobramento na pós-alfabetização e criando condições para que os participantes deste movimento se engajem na luta para reivindicação do prosseguimento da sua escolarização básica" (PMSP/ SME, Projeto do Movimento de Alfabetização e pós-alfabetização para o município de São Paulo, 1989, p. 3. mimeo).

Por isso, decidiu-se pelo nome de "movimento", pois daria o sentido de mobilização e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educação de jovens e adultos.

Para viabilizar a relação de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e os grupos sociais, foi organizada a seguinte estrutura:

a) No âmbito da SME: uma coordenação central e uma equipe responsável pelo desenvolvimento do programa, pelo convênio com entidades assistenciais, sociedades e associações regularmente constituídas e pela criação do Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo (Fórum Municipal) que iria estabelecer as diretrizes e os princípios gerais do MOVA.

A equipe do programa fazia contato com os grupos sociais, visitando-os, conhecendo o trabalho desenvolvido e apresentava a proposta da SME de parceria. Esses grupos deveriam frequentar as reuniões do Fórum Municipal e somente após esses contatos é que a parceria passaria a existir.

Após o convênio firmado, os educadores dos movimentos participavam do processo de formação inicial e permanente. Esse processo compreendia um curso de quarenta horas iniciais para os educadores e os supervisores; depois reuniões semanais entre eles e quinzenais entre os supervisores e a equipe do programa.

A equipe responsável pelo programa também participava das plenárias do Fórum MOVA-SP. Esse fórum era constituído pelos representantes das entidades e pela equipe do programa para a realização da gestão do programa.

b) No âmbito das associações conveniadas: elas tiveram que construir a sua estrutura organizativa, inclusive jurídica, e contribuir para a constituição do Fórum dos Movimentos de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (Fórum Municipal). Esse Fórum caracterizou-se como espaço de discussão política, de decisão coletiva, de auto-organização, de debate, de encaminhamento e de negociação tanto das próprias propostas quanto daquelas apresentadas pela SME.

A relação de parceria estava fundamentada em uma concepção de Educação Popular que compreende uma intencionalidade política e social; combina investigação educacional com os processos educativos e com os processos de participação popular; promove situações de reflexão sobre a prática-teoria-prática; procura ter uma visão da totalidade concreta; busca, além de desenvolver a consciência crítica dos educadores e dos educandos, incentivar a participação desses nos espaços públicos, como, por exemplo, o fórum municipal de alfabetização e os fóruns regionais.

A concepção de alfabetização e de EJA proposta pelo programa MOVA-SP é considerada emancipadora, à medida que é um importante subsídio, não o único, para os educandos participarem da transformação sócio-histórica de sua sociedade. Essa concepção engloba em seu trabalho pedagógico, além do aspecto sociopolítico, o desenvolvimento, pelo leitor, de uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio-histórico.

Faz parte dessa concepção a construção de uma identidade da EJA que: a) enfatiza a dimensão política da educação de jovens e adultos, dá especial atenção à transformação de valores e atitudes dos educandos e à assunção de posturas críticas e participativas diante da realidade social; b) leva em consideração as necessidades de aprendizagem características da idade adulta e da condição de trabalhadores; c) fundamenta sua proposta político-pedagógica também nos estudos sobre as características cognitivas dos alunos jovens e adultos e nas possibilidades de integrar os saberes adquiridos e os conteúdos escolares em sua experiência de vida.

O MOVA-SP desse período foi referência para o surgimento de muitos programas em vários municípios e Estados que tinham ou têm administrações progressistas. A reunião de todas essas experiências constitui-se em uma rede MOVA-BRASIL, que tem como objetivo o fortalecimento estrutural do movimento em nível nacional.

Referências: PMSP/SME/DOT/EJA. MOVA. São Paulo, 2001; SANTOS, M. Alice de P. *Tecendo a rede MOVA-BRASIL*: sua história, seus sujeitos, suas ações. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

MOVIMENTOS SOCIAIS/MOVIMENTO POPULAR

Lucineide Barros Medeiros, Jaime José Zitkoski e Danilo R. Streck

> *É isso minha gente, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e todas nós. Vamos em frente, na luta sem violência, na resistência consciente, com determinação tomá-la para construirmos, solidariamente, o país de todos e de todas os/as que aqui nasceram ou a ele se juntaram para engrandecê-lo. Este país não pode continuar sendo o de poucos [...] Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país [...].* (Paulo Freire)

Eis uma recomendação em formato de profissão de fé diante das imagens de chegada da Marcha Nacional dos Sem-Terra em Brasília, em 17 de abril de 1997. Ana Maria Araújo Freire, como testemunha daquele momento, afirma que Paulo Freire ficou de pé caminhando de um lado pra outro da sala e tinha os "pêlos do corpo eriçados, poros abertos e suor quente" (FREIRE, 2000, p. 63). Nesse momento encontramos dois educadores em diálogo, Paulo Freire e os movimentos sociais do campo, na interação entre o pensamento e a prática que os identificam como sujeitos comprometidos com o processo de transformação social.

A estrutura social com a qual se comprometem Freire e os movimentos sociais é histórica e resulta da ação que os homens exercem sobre o mundo. Para Gohn (2003, p. 14) os movimentos sociais expressam de diferentes modos, energias de resistência ao velho que os oprime e fontes revitalizadas para a construção do novo. Freire identifica tais agentes como movimentos sociais populares, na medida em que também situa energias de antimudança na sua análise sobre a estrutura social (FREIRE, 1983, p. 50).

Ainda nos primeiros escritos, quando refletia sobre a educação e a realidade brasileira do final dos anos 1950, Freire já se posicionava claramente a favor da superação das condições estruturais colonialistas e autoritárias que levavam o povo ao fechamento individualista, mostrando a necessidade de encontro do País consigo mesmo por meio de experiências de participação popular, ainda que fortemente condicionadas pelos valores predominantes à época;

> Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. (Freire, 1981, p. 92)

No diálogo com Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182), quando abordavam o papel dos conflitos, que são inerentes à vida dos movimentos sociais, Paulo Freire não apenas reafirma que eles são "a parteira da consciência", mas lembra que a ideia de movimento está presente na etimologia de educação: um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que traduz o movimento que se experiencia na relação entre autoridade e liberdade. Compreende-se, assim, por que o Movimento Popular – segundo ele "Com maiúscula, se escreve Movimento Popular" – é considerado por Freire como uma grande escola da vida: ao aprenderem, as pessoas vão mudando o seu bairro, a sua cidade e o seu país. "É por esses caminhos que o Movimento Popular vai inovando a Educação" (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66).

Escrevendo sobre a sua experiência na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Freire

(1993, p. 21) nos fala sobre sua compreensão a respeito do papel dos movimentos sociais populares frente às mudanças impostas pelas políticas neoliberais: “os movimentos populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever”, em face da sua omissão criminosa.

“Alçar a bandeira de luta dia e noite, noite e dia em favor da escola pública” e democrática em busca sempre da melhoria da sua qualidade no contexto da luta pela transformação social pressupõe a articulação desta com várias outras lutas. Freire reconhece que isso se dá numa trajetória em que os movimentos sociais empenham-se na feitura história como “façanha da liberdade”. Nesse sentido, compreende que os movimentos sociais populares constituem um processo de lutas, diante do qual é importante 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 (FREIRE, 2000, p. 60).

Nos últimos escritos, toma o exemplo dos sem-terra, dizendo que devemos a esse movimento muito mais do que às vezes podemos pensar, destacando seu inconformismo e sua determinação de ajudar a democratização do País; na mesma oportunidade lança a convocatória para a realização,

> [...] da 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. (Freire, 2000, p. 61)

Também é expressivo o depoimento de Freire na última entrevista que ele proferiu à TV PUC/SP em abril de 1997, dias antes de sua morte. Freire expressa ali sua felicidade por estar vivendo aquele momento e vendo acontecer as “marchas” de um dos movimentos sociais mais importantes de nosso país – o MST. Para corroborar seu apoio e sua solidariedade a esse movimento e a outros que servem de exemplo para o exercício da cidadania e da democratização de nossa sociedade, Freire denuncia, em sua fala na referida entrevista, os pré-conceitos que, principalmente, a direita e/ou a elite brasileira têm em relação às classes populares e às lutas dos movimentos sociais. Além da denúncia, Freire aponta o significado histórico, para nosso país, que está na organização das “marchas” que lutam por mais direitos sociais e pela democratização, não só política, mas também econômica, de nossa sociedade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993; FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer*: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989; GOHN, Maria da Glória. (Org). *Movimentos sociais no início do século XXI* – antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUDANÇA/TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Cênio Weyh

Na perspectiva das Ciências Sociais, *Mudança* e *transformação social* são categorias que se relacionam com a idéia de progresso, estrutura social e revolução.

Um olhar panorâmico das teorias de mudança social predominantes nesse campo de conhecimento nos remete aos clássicos do século XIX e XX, com ênfase para Augusto Comte e Karl Marx, principais vertentes daqueles que estudam a mobilidade social. O trabalho de Túlio Velho Barreto (2001) traz uma importante contribuição para a compreensão do caráter histórico das principais concepções que abordam as mudanças sociais.

Em Paulo Freire, mudança e transformação social assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados” (FREIRE, 1983, p. 19).

Educação e mudança (1979) é a obra que marca o reencontro de Freire com a realidade brasileira concreta no pós-exílio. Nesta, o conceito de **mudança** é entendido como “transição, rompimento com o equilíbrio” (p. 33 e 47); como “processo constituinte da estrutura social dinâmica” (p. 45) e que “não se dá instantaneamente” (p. 22), mas de forma gradual e lenta na perspectiva cultural. Apresenta-se ainda como “contra-ponto da estabilidade” (p. 46) e ferramenta para “intervir na estrutura social” (p. 51), na medida em que demanda “ação e reflexão para alterar a estrutura social” (p.58), característica da transformação. A **transformação** é entendida como “um ato de criação dos homens” (p. 18) que busca resgatar a visão de totalidade a partir da ação sobre as partes. Transformar “é ser sujeito de sua ação, destino do homem” (p. 38).

Em *Pedagogia da autonomia* (1996), última obra completa de Freire**,** ele deixa claro que mudança é mais que assumir discurso: é um direito (p. 37) a ser testemunhado, um reconhecimento ao diferente (p. 55); como “resultado de aprendizagem” (p. 77). Mudança implica dialetização, isto é, denúncia e possibilidade de anúncio. “Mudar é difícil, mas necessário e possível” (p. 88). Freire relaciona transformação com “posturas revolucionárias” (p. 88).

No livro *A educação na cidade* (1991), a concepção de mudança é aplicada ao contexto escolar. “Mudar a cara da escola que, no nosso caso, é darmos ao esforço de fazer uma escola popular (1999, p. 36). “Mudar significa democratizar, superar o clientelismo autoritário na escola” (p. 74). Ao referir-se ao modo como as mudanças podem acontecer, sentencia que “não se muda a cara da escola por portaria” (p. 25). Também menciona as dificuldades para mudar o que está estabelecido (p. 130). **Transformação –** Um dos entraves que as administrações progressistas precisam enfrentar é a máquina burocrática instalada pelos gestores conservadores. “A uma administração como a do PT se impõe uma transformação radical da máquina burocrática. [...] essa burocracia perversa aniquila e emudece” (p. 34). Em 1989 Freire fala da sua inquietude em relação à realidade do Brasil rico e do povo pobre. “Não creio que ninguém, com um mínimo de sensibilidade, neste país [...] possa viver em paz com uma realidade tão cruenta e injusta quanto esta” (p. 57). Para ele, esta é a realidade a ser mudada e radicalmente transformada.

Em *Política e educação* (1993) a transformação do presente é conectada aos *sonhos* (p. 69) e à *democracia*: “A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da res-pública” (p. 75).

Em *Pedagogia da indignação*: *cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), Freire destaca o quanto a educação é fundamental para mudar o País. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (p. 66). Nesta obra registra sua profunda indignação em relação à morte do índio Galdino por jovens de classe alta de Brasília: “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor” (p. 66).

Pedro Demo (2000), em *Ironias da educação***:** *mudança e contos sobre mudança*, transformar é entendido como termo forte. “Implica, no mínimo, passar para o outro lado” (p. 59), portanto, é mais que discurso, é uma prática. Destaca transformação social são “aqueles processos de mudança que primam pela profundidade estrutural e histórica” (p. 59). Critica a falta de cuidado com o uso da expressão ‘transformação social’ no discurso pedagógico. Defende que “educação transformadora somente poderia ser aquela marcada pela contraideologia e capaz de atingir, sobretudo o cerne da dinâmica produtiva, buscando manejar o conhecimento na direção dos excluídos” (p. 63). Transformação social é muito mais que reforma.”Não se trata de reforma, mexidas superficiais, ajeitamentos circunstanciais, mas de processo que atinja o centro do sistema e o coloque em xeque” (p. 62).

Referências: BARRETO, Túlio Velho. *Notas sobre teorias de mudança social no século XX*. (2001). Disponível em: <http://www.fundj.gov.br/tpd/105.html> Acesso em: 16 nov. 2007; DEMO, Pedro. *Ironias da Educação* – mudança e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP&A, 2000; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10 ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MULHER/HOMEM (Relações de gênero, relações dignas)

Edla Eggert

Poderia-se dizer que o tema das relações de gênero na base conceitual dos escritos de Paulo Freire aparece pouco. Porém, existe uma reflexão que pode ser identificada como fazendo parte dessa temática em seu livro A *pedagogia da esperança* (1992, p. 66-68). Freire desenvolve a questão ideológica do uso da linguagem machista inclusive por ele mesmo. Nessa passagem relembra que, no final do ano de 1970 e início de 1971, recebeu "um sem-número" de cartas de mulheres norte-americanas que observavam sua linguagem sexista, centralizando em todo o texto o uso da palavra homem. Nessa narrativa ele descreve o quanto ficou irritado no início com esse tipo de carta, afinal, quando escrevia *Homem*, subentendia que mulheres estavam incluídas. Paulo Freire faz um depoimento de mudança de conceito e de prática na sua postura do uso da linguagem sexista para uma linguagem inclusiva. E isso, segundo ele, não era para agradar as leitoras norte-americanas, mas por buscar incansavelmente ser coerente com o que anunciava. Lamentável que, nessa quantidade indeterminada de cartas recebidas, ele não tenha se lembrado de nenhum nome de alguma leitora/autora. Freire aponta um débito para com essas mulheres feministas que o convenceram de que existe uma realidade patriarcal anunciada em todos os espaços da vida humana.

Um ano depois de ter escrito *A pedagogia da esperança* (1992) é lançado um livro sistematizado por alguns intelectuais do Hemisfério Norte no qual Freire faz a seguinte afirmação:

> Desde os anos 70, aprendi muito do feminismo e cheguei a definir meu trabalho como feminista, vendo o feminismo como estreitamente ligado ao processo de auto-reflexividade e ação política pela liberdade humana. (Freire, 1993 *apud* Lockhart, 1996, p. 62)

Segundo Lochkart (1996) essa afirmação soou forçada, pois Freire recebeu muitas críticas de feministas sobre o uso da sua linguagem, mas não desconsidera que ele tenha se apressado em tornar sua linguagem mais equitativa e atualizada. Esse mesmo autor traz a opinião de Bell Hooks que, nesse mesmo livro, se declara a favor de Freire dizendo: "Tudo seria diferente para mim se ele tivesse tentado silenciar ou diminuir a crítica feminista", diz ela (HOOKS, 1993 *apud* LOCKHART, 1996, p. 63).

Houve sim uma abertura de Freire para esse tema e que pode ter contribuído nas argumentações posteriores para pensar questões da liberdade humana, dignidade e autonomia. Proponho algumas reflexões com o que temos a partir do texto base já referido (FREIRE, 1992).

Compreendendo as relações de gênero como a construção cultural das aprendizagens de ser homem e de ser mulher, de como se relacionam entre si e entre seus pares é que vamos tentar produzir esse verbete. E, quando Freire questiona, por exemplo, "por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: 'as mulheres estão decididas a mudar o mundo'?" (1992, p. 67). O que está implícito nesse estranhamento? Segundo Graciela Hierro (2001) o gênero feminino é diferente e registrado como inferior em todos os espaços que supõe hierarquias. O diferente é o que é inferior, pecaminoso, mal. Desde os relatos bíblicos – Eva, no Antigo Testamento; passando às narrativas de Hesíodo no *Trabalho e os dias* – Pandora, as primeiras mulheres são descritas como o problema, a praga, o castigo dos homens (MARQUETTI, 2007).

Na tradição ocidental cristã teremos uma nova mulher para compor o novo homem em Cristo. Será Maria, a mulher virtuosa, imaculada, instrumento de Deus. Virgem e mãe. A maternidade passa a ser sinônimo do feminino bom. A mulher boa é santa. E a santidade passa a ser representada na maternidade

(e não é qualquer maternidade como lembra Marcela Lagarde y de Los Rios, 2005) e na virgindade/castidade. Já a mulher má está intimamente relacionada com Eva, satanás, Maria Madalena. O corpo sensual e a ideia de prazer carnal está para Eva enquanto o sacrifício e a doação está para Maria. Ivone Gebara (2000) caracteriza a fenomenologia do mal feminino construído no argumento da teologia cristã androcêntrica.

Freire, como um homem sensível e atento às injustiças, conseguiu dentro de suas possibilidades epistemológicas e escolhas de leituras de teóricos e de mundo enfatizar o caminho da dignidade de sermos mais humanos. E esse é o legado dentro do qual acredito podermos ampliar seus argumentos e dialogar trazendo diversidades que dignifiquem o ser e o estar no mundo. Dessa forma toda a experiência de argumentar pela autonomia e liberdade da pessoa humana no discurso de Paulo Freire possui um desdobramento quando se pensa na experiência da professora ou do professor. De quem educa ou da pessoa que é educada. O entorno e as experiências influenciam profundamente o caminho da educação para a liberdade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo, Edições UNESP, 2000; GEBARA, Ivone. *Rompendo o silêncio*: uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000; HIERRO, Graciela. *Ética del plaser*. México: Unam, 2001; LOCKHART, John. Revendo Paulo Freire e sua relevância para a intervenção em comunidades: as fontes de minha "surpresa". *Revista Informação & Sociedade*, João Pessoa, v. 6 n. 1, p. 51-67, jan./dez. 1996; LOS RIOS, Marcela Lagarde y de. *Cautiverios de las mujeres*: madresposas, monjas, putas, presas y locas. Ciudad de México: UNAM, 2005; MARQUETTI, Flávia Regina. Olhos de serpente. *Revista Ártemis*, v., n. 7, p.1-12, 2007. Disponível em: <http://www.prodema.ufpb.br/revistaartemis/numero7/artigos/artigo_01.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2008.

MULTICULTURALISMO

João Francisco de Souza

Paulo Freire supera as duas perspectivas predominantes nas análises da problemática do multiculturalismo. A primeira que a encara como um modelo prescritivo de integração, caminha na direção da normatização de medidas de adoção da diversidade, sobretudo nas escolas. E a segunda, substantivista, que a entende como característica das sociedades atuais confundindo-a com diversidade cultural ou pluriculturalidade.

No interior dessas duas abordagens concorrentes, há uma multiplicidade de variações. Paulo Freire (1992) vê a questão por outro ângulo. Situa esse debate a partir do ponto de vista sociopolítico e pedagógico. Podemos afirmar que o multiculturalismo aparece em seu pensamento quando discute a questão da unidade na diversidade na sociedade atual como o desafio ou utopia a ser construída no século XXI, infelizmente, quiçá por todo o terceiro milênio.

Para salientar a contribuição de Paulo Freire a esse debate, foram analisadas obras do Grupo de Pesquisa do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto) (SOUZA, 2002) e artigos publicados na *Revista Brasileira de Educação* (SOUZA, 2006). Essas análises evidenciam uma multiplicidade de conceituações da pluri/inter/multi/transculturalidade. Debate amplamente interessante, mas que não tem contribuído com uma maior consistência à compreensão das implicações da diversidade cultural e seus impactos nos processos educativos, inclusive escolares, fornecendo uma multiplicidade de direções orientadoras da pesquisa educacional e da práxis pedagógica.

Para vários autores o importante não é discussão dos prefixos "inter ou multi, mas a concepção de cultura, os pressupostos teóricos, a postura epistemológica e o posicionamento político que dão sustentação a tais abordagens". A cultura para outros, no entanto, é um "termo polissêmico que vem sofrendo desgaste de sua utilização em diferentes sentidos e na própria dificuldade de explicitá-la".

A falta de clareza conceitual se deve a posturas teóricas diversas, que confundem o alcance e as possibilidades dos prefixos de tal maneira que se passa a usar o termo intercultural como se caracterizasse uma posição crítica e minimizasse

> [...] a associação com o termo multicultural, tido como mais coadunado com posturas menos críticas. É interessante apontar, como salienta Sodré (1999), que pode haver, até mesmo, uma lógica de hegemonia político-econômica por trás de certos discursos multiculturais, onde a dimensão mítica e comunitária é reconhecida, protegida e promovida desde que não ameace a hegemonia tecnológica. (Oliveira; Canen; Franco, 2000, p. 115)

É importante, do ponto de vista epistemológico, para garantir consistência aos processos investigativos e operacionalização nos processos educativos e sociais, realizar um esforço de precisão conceitualmente, como explicitaremos mais adiante. Dessa maneira, podemos contribuir para ir elaborando certo consenso de concepções que nos permitam saber de que estamos falando quando usamos os prefixos para a concepção de cultura. Poderemos, assim, superar as ambiguidades tanto do termo interculturalidade quanto do termo multiculturalidade.

Podemos assumir que as diferentes posições ainda não configuram um posicionamento epistemológico similar ao que enfatiza Paulo Freire. Esse pensador entende o multiculturalismo

> [...] como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas (Freire, 1992),

possibilitando a convivência dos diferentes com suas diferenças mas capazes de dialogar, construir alguns objetivos comuns e agirem de forma consertada, ainda que essa generalização não garanta coerência as pesquisadoras e educadores que usam, às vezes desavisadamente, tais termos.

As diferentes formas que, ao longo dos tempos e dos espaços, vão assumindo as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais, instituições e indivíduos configuram o desafio central não só da *práxis* pedagógicas, escolares ou não, mas das possíveis formas de convivência que seremos capazes de construir, para nos humanizar ou desumanizar, na economia, na política e no saber, nos diferentes quadrantes históricos e geográficos.

Os processos de exploração, dominação, subordinação, genocídio, epistemicídio, desculturação, de construção de profundas desigualdades econômico-sociais, inclusões perversas e de hierarquias que a confrontação dos diferentes povos e culturas provocou a partir daquele expansionismo europeu também simultaneamente gerou vida, liberdade, epistemogêneses, aculturações, recriações, miscigenações, lutas por relações mais igualitárias e horizontais, figurações e configurações que hoje são a riqueza da pós-modernidade/mundo.

O sonho é que "num mundo multicultural, os direitos humanos devem construir-se na interação transcultural" (OLIVÉ, 1999, p. 17). E, assim, se podem criar as condições para superar conflitos específicos entre culturas concretas, reconhecer o direito das outras culturas a preservar-se, a florescer e evoluir, e devem admitir, ao mesmo tempo, que isso seja compatível com a participação de todas na construção e o desenvolvimento de sociedades mais amplas, de autênticas sociedades multiculturais – nos âmbitos nacional e global.

A caracterização da pós-modernidade/mundo como uma diversidade cultural e o debate sobre as probabilidades de uma sociedade multicultural pela constituição de relações interculturais têm, pois, que equacionar a questão das interrelações nacionais num mesmo Estado ou entre nações – Estados autônomos no concerto mundial. Passam, então, a ser, como todos os outros temas indicados até aqui, questões substantivas dos conteúdos de todos os processos educativos (escolares ou não).

Se cada tradição cultural representa um espaço para as modulações possíveis da condição humana, o risco é cada grupo social pensar que apenas a sua é a única verdadeira tradição humana. Como antes já fizemos referência em relação aos valores, cada indivíduo e cada grupo humano pensam que seus valores são os valores. Então, quando se confrontam, os conflitos são inevitáveis, mesmo porque, além dessas questões, os problemas de poder e de hierarquias se apresentam.

Nessa perspectiva, encontramo-nos em uma situação de diversidade cultural ou pluriculturalismo, não ainda em uma situação de multiculturalidade, enquanto uma configuração social consolidada e caracterizadora da pós-modernidade/mundo como nos ensina Freire. Para ele, a multiculturalidade não pode existir "como um fenômeno espontâneo", mas apenas se for "criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história" (FREIRE, 1992, p. 157). Estamos diante de um fato social: a diversidade cultural ou a pluralidade de culturas (pluriculturalidade). Essa pode ser tomada como uma das características da pós-modernidade/mundo, fruto dos processos de globalização vividos, sobretudo, nos últimos 50 anos, os quais provocaram as diferentes e novas transculturações em toda a Terra. Essas diferentes culturas ou traços culturais de uma mesma cultura nacional, porém, ainda se encontram

justaposição ou em situação de dominação e subalternidades. O desafio é transformar numa multiculturalidade essa pluriculturalidade ou diversidade cultural, através do diálogo crítico entre as culturas e das culturas (interculturalidade).

A multiculturalidade só acontecerá como resultado de uma construção desejada política, cultural e historicamente. É diferente da pluriculturalidade que não resulta de uma ação intencional, voluntária e politicamente construída. A multiculturalidade, como resultado de um processo consciente de diálogo entre culturas ou de traços culturais numa mesma cultura (interculturalidade), se caracteriza como "invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade" (FREIRE, 1992, p. 157).

As transculturações, resultantes dos processos de globalização, que configuraram a pós-modernidade/mundo, não caracterizam *per se* um mundo multicultural nem intercultural. Indicam apenas uma situação de diversidade cultural ou uma pluriculturalidade, além de configurar um desafio à convivência dessas diferentes culturas ou traços culturais em presença. Segundo Freire (1992),

> É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns – e demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos – e uma nova ética no respeito às diferença.

O estabelecimento de fins comuns para a convivência das culturas implica um amplo debate entre elas de tal maneira que possam decidir e desenvolver uma vontade política, organizada e mobilizada, numa ação intercultural crítica, que garanta o respeito e o enriquecimento mútuo das culturas ou traços culturais em presença. A luta pela unidade na diversidade é,

> [...] obviamente, uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. (Freire, 1992)

Fica claro, portanto, que, para Freire, a multiculturalidade e a interculturalidade não são situações espontâneas, não são fatos sociais, não são dados estatísticos, pelo menos, não se trata ainda da condição predominante da pós-modernidade/mundo. São ainda desejos, utopias, metas de alguns poucos grupos sociais, especialmente dos novos movimentos sociais populares. Não se pode ainda identificar como sendo a situação caracterizadora da pósmodernidade/mundo nem uma prescrição. Poderá e deverá constituir uma utopia, uma esperança para uma nova configuração da convivência humana (em suas dimensões econômica, política, institucionais e gnosiológica), nos novos cenários mundiais.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992; MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Eduação*, n. 2. p. 18-32, 1996; OLIVÉ, Leon. *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidos; UNAM – Faculdad de Filosofia y Letras, 1999; OLIVEIRA, Renato José; CANEN, Ana; FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, p. 113-126, jan./fev./mar./abr. 2000; SODRÉ, M. *Claros e escuros*: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999; SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire*: contribuição ao debate sobre a educação na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2002; Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço, 2001; SOUZA, João Francisco (2002). Os termos do debate sobre a educação na diversidade cultural: orientações para a pesquisa educacional. In: Centro de Educação da UFPE no XIV Colóquio da AFIRSE/Secção Portuguesa: desafios a um mundo multicultural. NUPEP/UFPE/Bagaço, 2006.

MUNDO

Balduino Andreola

Podemos considerar esta palavra expressão de um dos grandes temas geradores da obra de Freire. Num dos seus muitos livros dialogados, *Alfabetização* (1990), esta palavra aparece no subtítulo: *leitura do mundo – leitura da palavra*, expressando um binômio linguístico e epistemológico muito frequente nas falas e escritos de Freire. No livro *A importância do ato de ler* (p. 22), tendo falado várias vezes dessa relação, diz que a retoma, "pela significação que tem para a compreensão crítica do ato de ler e, consequentemente, para a proposta de alfabetização", e declara: "Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela". No mesmo livro (p. 30), a palavra aparece numa ótica fenomenológico-existencial, na profunda densidade ontológica que Freire lhe atribui, ao definir o ser humano: "Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros". Mas é na obra clássica, *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2007), que ele nos surpreende com um "mundo" de significados que a palavra mundo assume. Um dos subtítulos do cap. 3 (p. 100) é este: "As relações homem-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático da educação". Na p. 97 Freire escreve: "A educação autêntica [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo". Referindo-se ao contexto colonial no qual estão imersos muitos trabalhadores, ele os considera "quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza". Na p. 98, declara que a "visão de mundo" dos que promovem uma educação bancária não corresponde necessariamente à visão do povo. Segundo ele (p. 100) "a visão de mundo" reflete a "situação no mundo" em que as pessoas se constituem. No cap. 4 do livro *Educação como prática da liberdade*, Freire discorre sobre o conceito antropológico de cultura. E os dez quadros apresentados em Anexo ao livro destinavam-se à discussão deste conceito por parte dos alfabetizandos, podendo eles descobrir assim que, com seu trabalho, transformavam o "mundo da natureza" em "mundo da cultura". Essa temática é amplamente aprofundada em *Pedagogia do oprimido*. Para o animal, o mundo é apenas suporte (p. 103). Para o homem, o mundo é contexto de sua existência (ex-sistência), e ele transforma, com sua ação, este contexto, fazendo dele um mundo da cultura e da história. Diferentemente do animal, o homem é "consciência de si" (p. 104). A diferença entre o homem e o animal, segundo Freire (p. 106), consiste em que o homem, além de produzir a si, através de sua ação sobre o mundo, cria o domínio da cultura e da história, e ele somente é, contrariamente ao animal, um ser da práxis. Embora numa leitura seletiva e breve da obra de Freire, o simples elenco dos conceitos com os quais ele aproxima o conceito de mundo nos permitem descortinar a complexidade e a profundidade dos processos históricos, culturais e pedagógico-políticos, bem como das formulações teóricas que os expressam. Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis, conceitos através dos quais ele tenta explicitar a relação dialética: leitura do mundo – leitura da palavra, fundamento de toda a alfabetização e de toda a educação. Nada melhor, para concluir, do que citarmos uma das últimas frases escritas por Freire (2000, p. 67), na Terceira Carta Pedagógica, que nos deixou inconclusa sobre sua mesa de trabalho: "Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornarmos capazes de amar o mundo".

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. 15. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outro escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo – leitura da palavra*. *São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990*.

7 Ver verbete "Cultura".

8 Ver verbetes “Diálogo/Dialogicidade” e “Dialética”.

9 Amarrar a proposição dos momentos formulados por Freire em um método estanque ou em um sistema não parece ser uma boa escolha para a sua compreensão.

N

NATUREZA

Humberto Calloni

Se revisitarmos o Apêndice de *Educação como prática da liberdade*, observaremos que Paulo Freire distingue, mas não separa, a noção de natureza e de cultura. As reflexões e ilustrações do educador nas 10 situações representadas naquele Apêndice nos oferecem uma das primeiras pistas para examinarmos o conceito de Natureza como inseparável do conceito de Cultura.

Numa primeira aproximação, é forçoso constatar que a noção de Natureza, em Freire, emerge como conceito de mundo no sentido de mundo físico *(physis*): o mundo dos fenômenos cósmicos, objetivo, ainda que o educador não tenha se preocupado demasiadamente em uma demonstração positiva da ontologia da *physis*, ou seja, ainda que em seus escritos não compareça uma *problematização* da Natureza *em si mesma*. A noção de Natureza comparece em seus textos sugerindo uma tácita *outridade* de onde emerge a Cultura, quer dizer, como pura imediateidade. Como *epifania*. Mas isso não significa que Freire não se preocupe com a natureza no seu aparecer imediato. Longe disso, toda a sua reflexão como educador e filósofo consagra-se ao desvelo pelo estudo metódico dos fenômenos naturais e sociais uma importância crucial, naquilo mesmo que denominou de "curiosidade epistemológica", ou seja,

> Paulo Freire considera basilar [...] a noção de que o saber epistêmico, científico, não resulta de uma ruptura com o saber do senso comum, mas de um avançar com esse saber na direção de uma curiosidade e de rigorosidade metódica intencionadas pela busca da "razão de ser" dos fenômenos e dos seres em interação. (Figueiredo, 2007, p. 43)

O homem, o ser humano, distingue-se do mundo objetivo e constitui-se em cultura na medida em que, ao transformar o meio ambiente físico através do trabalho, empresta ao mesmo ambiente uma face, um caráter humanizado. Nesse nível de apreensão, o ser humano é, ontologicamente, Cultura na medida em que, ao diferenciar-se do mundo objetivo por meio do trabalho e premido pela temporalidade, percebe-se como criador e recriador de *mundos*.

Ser Cultura significa *ser criador e recriador através do trabalho.*

Na 1ª situação do Apêndice acima citado, Freire nos convida a perceber "a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo" (FREIRE, 1969, p. 124). O educador quer enfatizar uma diferença ontológica entre o ser de relação e o ser de mero contato, atribuindo à primeira a dimensão de imersão e ao mesmo tempo de inserção relacional espacio-temporal como matrizes emergenciais do homem face à natureza.

Em *Educação e Mudança*, a ideia de realidade surge como consubstanciada à noção de mundo e de Natureza: "Partíamos dizendo que a posição normal do homem [...] não era só a de estar *na* realidade, mas de estar *com ela*. A de travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultural" (FREIRE, 1986, p. 67). Contudo, estar *na* e *com a* realidade presume o primado da Cultura sobre a Natureza na apreensão da *ipseidade* humana.

A Natureza é o acesso imediato de mediação entre o ser humano e o mundo objetivo da *physis* a fim de revelá-lo ser de Cultura. Como Cultura, o homem passará a representar o mundo através de sua (humana) intervenção e transformação, moldá-lo à sua maneira de ser e estar *na* e *com a* Natureza.

Lembremos que Freire prefere o termo *mundo* para expressar a Natureza e a Realidade e que o estatuto de *mundo,* em Freire, é presidido pela distinção ontológica do reino cultural (*liberdade*) do reino natural (*necessidade*) que é dada através da intencionalidade, isto é, *consciência de*... Ou seja: "O 'mundo' do animal, que não sendo rigorosamente mundo, mas *suporte* em que está não há 'situações limites', pelo caráter a-histórico do segundo, que se estende ao primeiro" (FREIRE, 1987, p. 91)

Essa constatação em *Pedagogia do oprimido* reforça a ideia de que o estar em relação e intencionalidade define o *universo humano* em contraposição ao *universo natural*, aliás, como já salientamos. A Natureza é, nesse sentido, explicitada como suporte. Ou melhor, o mundo só é efetivamente *mundo para* o homem que se descobre livre *para* transformar e agir sobre ele. O animal está imerso no suporte (e não inserido, em relação), na natureza, no mundo físico, enquanto o homem pode emergir desse mesmo mundo em forma de cultura: "Emersão e imersão aponta para a diferença entre o homem, que emerge da natureza na cultura, e o animal, que resta imerso na natureza. O homem 'ad-mira o mundo', 'toma distância do mundo'" (LEUTE CINTRA,1998, p. 48). Ou: "O próprio do animal, não é estar em *relação* com seu *suporte* – se estivesse, o *suporte* seria mundo –, mas adaptado a ele. [...] Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora" (FREIRE, 1987:91).

Em *Pedagogia da indignação* Freire volta a referir-se ao *suporte* (mundo físico, *realidade natural*) acrescentando que

> Não foi, contudo, acrescenta-se, a consciência como abstração e anterior à experiência de estar no suporte que fez o estar nele virar *presença no mundo*. Foi a prática de, estando no *suporte* que ia virando mundo, começando a perceber o outro como 'não-eu', que terminou por gerar a percepção mais crítica em torno do estar no mundo, de entendê-lo não como pura *aderência* ao mundo. (Freire, 2000, p. 113)

O ser humano distingue-se da Natureza pela emergência da consciência. Da razão. Da intencionalidade, como acima comentamos. Mas há outro elemento que Freire destaca e que vai permear a totalidade do agir humano sobre o suporte e dele se distinguir, que é a noção de existência. Assim, "a consciência de, a intencionalidade da consciência, não se esgota na racionalidade". A consciência de mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, [...], não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona" (FREIRE, 2001, p. 76).

Em *A educação na cidade,* Freire relata:

> Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a 'leitura' do mundo, quer dizer, à sua transformação. E quando falo em mundo não falo exclusivamente das árvores e dos animais, que também amo, das montanhas, dos rios. Não falo exclusivamente da natureza de que sou parte mas das estruturas sociais, da política, da cultura, da história, de cuja feitura também faço parte. (Freire, 1995, p. 107)

Como podemos perceber, a Natureza, em Freire, é a vida que se expressa por si mesma, em sua autonomia, em seu *em si* fenomenológico. É automotricidade capaz de renovar-se infinitamente. A Natureza, por outro lado, sendo *mundo-suporte*, não tem consciência de *si* e limita-se ao reino da

necessidade. Ao renovar-se, repete-se sem que disso tenha consciência. O homem, sendo Natureza e Cultura a um só momento, destaca-se pela capacidade inerente de transcender o reino da *necessidade* (do *em si*) revelando-se *ser de liberdade*, ou seja, como *ser-para-si* através da práxis; portanto, como ser de natureza mediata mediada pelo outro, seja ele o mundo objetivo (=Natureza, *physis*) ou o mundo antropossocial, isto é, o mundo dos sentidos e significados ínsitos à cultura humana.

Referências: CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita*: educação, filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998; FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica*: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza: UCF, 2007; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1995; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NATUREZA HUMANA

Aldino Luiz Segala

O ser humano é ser de *relações*. Ele está *no* mundo, *com* o mundo (FREIRE, 1981, p. 30), "com raízes espaço-temporais e cabe-lhe a transformação" (FREIRE, 1985, p. 158). Enquanto ser no mundo, o ser humano tem suas raízes na terra, está no cosmo, enraizado numa porção de terra, num determinado lugar e num tempo específico. Entretanto, para Freire o ser humano não se reduz aos limites do seu tempo e do seu espaço. Como é sujeito, ele ultrapassa os limites do tempo e se lança num campo que lhe é próprio para construir sua própria história e sua cultura. Emerge da natureza para transformá-la. É capaz de tomar consciência de sua temporalidade e de sua transcendência. As coisas e os outros seres viventes, os animais, as plantas, a terra, água vivem *no* mundo. Os homens e as mulheres não apenas vivem como os outros animais, mas existem, condição própria dos humanos. Existir é mais que estar no mundo. "É estar nele e com ele" (1989, p. 40). Estar no mundo e com o mundo não são momentos distintos, separados. Nesse sentido, "estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros" (1996, p. 64).

As proposições ser *no* e ser *com* o mundo e com os outros explicam o universo natural e social-cultural do ser humano. Para Freire (1996, p. 64),

> [...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

Por isso, sua visão de natureza é inacabada, engajada e em processo de transformação e construção. Isso pode ser comprovado a partir da vocação ontológica do ser humano no seu modo de existir a partir das relações que o indivíduo estabelece na condição de inconcluso.

Essa característica, entretanto, não se restringe somente à condição humana, mas a todos os seres vivos. Para Freire "onde há vida há inacabamento" (1996, p. 55). Todavia, somente o ser humano tem consciência de sua inconclusão. A mulher e o homem, seres de relações no e com o mundo, historicamente situados, por serem inacabados e conscientes de sua inconclusão estão em constante fazer-se, "estão sendo", conclui Freire (1987, p. 42). Na medida em que compreende a vida e a própria história como possibilidade, Freire afirma que a subjetividade desempenha um papel importante nesse processo de mudanças.

> Só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram 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 objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados. (2000b, p. 57)

Essa busca para ser mais só é possível através do "sonho", que é incompatível com a concepção determinista da vida e da história. Sonhar, além de ser um "ato político necessário", conota a forma histórico-social de ser humano. Faz parte da natureza humana estar num contínuo "processo de tornar-se.

[...] A compreensão da história como possibilidade e não determinismo seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega" (1992, p. 91-92).

Freire alertava também da capacidade que o homem tem de destruir a natureza e se autodestruir. Ele acreditava que "do alvoroço da alma faz parte também a dor da ruptura do sonho, da utopia" (1992, p. 33). Porém, crê que, dos escombros, é possível fazer renascer a esperança de uma nova história, um novo homem e uma nova mulher. O ser humano pode realizar suas capacidades, tornando-se capaz de transformar, criar e exercer também seu direito de "dizer sua Palavra", de comunicação (FIORI [Prefácio] *in* FREIRE, 1987).

Freire entende o ser humano como construtor da história não apenas de forma ontológica, mas o situa de uma forma menos genérica, isto é, refere-se aos homens e mulheres inseridos no momento histórico vivido por ele, uma sociedade de *oprimidos* e *opressores* (1978). Um contexto marcado pela opressão, pela marginalização e pelas lutas de libertação por educação, terra, alimento, saúde, habitação, etc. Ele próprio existe numa sociedade de opressores e oprimidos. Consciente dessa situação, o homem realiza um trabalho transformador de si, da natureza e da sociedade, tornando o seu cotidiano uma amostra do seu projeto. Empenha-se, dessa forma, em sinalizar o tipo de ser humano e de sociedade que está comprometido em construir. Trata-se, dessa forma, de um processo no qual a educação integral tem um papel fundamental.

Uma educação que a articule adequadamente a teoria e a prática, a ação-reflexão, que possibilite a mulheres e homens ser mais no seu contexto histórico, e interferir sobre ele para modificá-lo. Para que aconteça essa educação deve haver uma reflexão sobre a própria existência humana e uma análise da realidade em que existe. O próprio termo existir já traz em si a idéia de discernimento, diálogo, capacidade de transcendência e de posicionamento crítico. O pensar freiriano afirma a possibilidade da convivência entre as pessoas, pois elas são capazes de se relacionar, escolher, decidir, valorar e intervir. Assim, o ser humano se faz um ser ético responsável (2000, p. 36-37). Nesse sentido, sua ética é uma ética para a vida. Freire acreditava na possibilidade de construir uma sociedade realmente democrática, com oportunidades iguais para todos, mais igualitária, mais justa e menos desumana.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação* – Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

NEOLIBERALISMO10

José Eustáquio Romão

Como não podia deixar de ser, os termos globalização e neoliberalismo, quase sempre associados, aparecem apenas nas últimas obras de Paulo Freire, ou seja, das que produziu na década de 90 do século passado, sendo uma organizada por outrem, portanto, póstuma.

Às vezes, sem o hífen, às vezes, hifenizado, o termo Neoliberalismo – que deve ser sempre grafado com maiúscula, por se tratar do nome próprio de uma corrente de pensamento ou de uma visão de mundo – e seus derivados aparecem associados às elites, portanto, com uma conotação político-social negativa. Assim, em *À sombra desta mangueira* (2001, p. 22) ele escreveu:

> O Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais1 gostariam que ele fosse. Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado. Este nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um lacaio cumpridor de ordens dos que vivem bem.

Na mesma obra, alerta para o conservadorismo que, no limite, se transforma em fatalismo, segundo a visão de mundo dos neoliberais:

> Chamo a atenção para certa implicação presente de forma velada nos discursos neoliberais. Quando falam da morte da História, das ideologias, das utopias e do desaparecimento das classes sociais, me dão a certeza de que defendem um fatalismo a posteriori [...] agora defendem o fim da História saúdam o "novo tempo", o da "vitória definitiva" do capitalismo como um futuro que tardou mas chegou. para acabar com a própria História. (Freire, 1995, p. 33)

Ainda aí, o que o torna uma espécie de reserva moral da vida partidária, alerta mais especificamente os candidatos a governantes progressistas sobre as alianças possíveis com os neoliberais:

> Se, porém, em determinada conjuntura, sou considerado pelos neoliberais como um mal menor não posso proibi-los de votar em mim. São livres para fazê-lo. O que me cabe nesse caso é não aceitar que seu voto tático seja transformado em favor, em elemento de troca. O fato de votarem em mim não os toma companheiros de caminhada, nem me coloca no dever de promovê-los politicamente. (p. 37).

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa* (publicado em1997), Paulo Freire foi mais enfático na sua condenação ao Neoliberalismo: "Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez **neoliberal**, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia" (p. 15).

E, como que brandindo suas últimas palavras contra uma ideologia que impregna todos os setores da vida contemporânea, ameaçando matar a coisa mais preciosa do legado freiriano freiriano que é a capacidade de sonhar que o ser humano tem, vituperou, na mesma obra: "A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso **neoliberal** anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural" (p. 22).

Nos últimos anos, vários estudiosos da obra de Paulo Freire têm insistido na questão sobre seu

abandono do termo e do conceito "conscientização". Certamente, essa discussão foi alimentada por causa de uma afirmação do próprio Paulo Freire, feita em um seminário de que participou no México, no ano de 1984:

> E depois de 1987, você não encontrará mais a palavra conscientização; eu participei de um seminário com Ivan Illich em Genebra, durante o qual ele usou novamente seu conceito de desescolarização e eu o de conscientização. Foi aí que usei a palavra pela última vez. Naturalmente eu nunca abandonei a compreensão do processo que denominei conscientização, mas eu desisti da palavra (Escobar; Fernández; Guevara-Niebla, 1994, p. 46).

Contudo, não desistiria nem da palavra nem do conceito, porque os retomou em *Pedagogia da autonomia*, para analisar a falácia do fatalismo neoliberal:

> Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade de conscientização. Insisto na atualização. Na verdade, enquanto aprofundamento da "prise de conscience" do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é natural ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. A questão substantiva não está por isso no puro inacabamento ou na pura inconclusão. (p. 61)

Em *Pedagogia da esperança; um reencontro com a pedagogia do oprimido* (publicado em 1992), não fica qualquer dúvida sobre a rejeição freiriana ao Neoliberalismo, explicitamente classificado como a expressão do conservadorismo contemporâneo:

> A *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (p. 12)

Na obra póstuma *Pedagogia da indignação; Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), tratando mais especificamente da concepção de educação, Paulo Freire afirmou:

> É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do "pragmatismo" neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença. (p. 43-44)

No entanto, o que Paulo Freire mais criticou no discurso e nas propostas neoliberais foi seu fatalismo, isto é, uma espécie de "naturalização terminal" da sociedade neocapitalista, no sentido de que ela não terá sucedâneas e, portanto, as classes não favorecidas por ela terão que conformar-se às suas imposições. Paulo Freire, porém, não fica apenas na denúncia discursiva, mas demonstra as "oportunidades históricas", ou seja, não somente a possibilidade de mudança, mas sua potencialização

pelas contradições que ocorrem no processo histórico:

> 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. (Freire, 2000, p. 60-61)

Ao mencionar o "neobobismo", Paulo Freire certamente quis relembrar a expressão de um intelectual que fora de esquerda e que aderira ao neoliberalismo, mas, ao mesmo tempo, sentia-se desconfortável com a opção feita. Essa espécie de "Neoliberalismo envergonhado" é o que mais chamava a atenção de Freire. Ele chegou a afirmar que esta atitude lhe deixava mais perplexo do que a queda do muro de Berlim (FREIRE, 2000, p. 95), ou o próprio fenômeno da globalização da economia.

Em conclusão, Paulo Freire considerou, em quase todas as suas obras da década de 1990, que o Neoliberalismo é mais que um mero discurso; é uma ideologia. Ou seja, é a visão de mundo contemporânea das classes dominantes do Capitalismo Organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

10 A elaboração deste verbete não teria sido possível sem a pesquisa, nas várias obras de Paulo Freire, dos membros da Cátedra do Oprimido, Alicy Moreira do Carmo, Ana Lúcia Toledo Ricardo, Beanilde Toledo Fuscaldi, Carlos Alberto Marques, Deo Pimenta Dutra, Edgar Pereira Coelho, Eduardo Vítor de Miranda Carrão, Estevão Couto Teixeira, Gisele Carvalho Debortoli, Maria Alice Nascimento Strehle, Maria Lúcia Jannuzzi Machado, Nailê Maria de Lima Romão, Nilda Barbosa de Almeida, Rita Isabel Mendonça, Silmara Gomes Vieira, Valéria Wanda da Silva Fonseca e Verone Lane Rodrigues.

O

ONTOLOGIA (Freiriana)

José Eustáquio Romão

A toda concepção, em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente. Ou seja, toda e qualquer teoria – científica, filosófica, estética, etc. – referencia-se em uma visão de mundo que, por sua vez, constrói-se a partir de uma teoria a respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer o que existe. Em síntese, a cada ontologia corresponde uma epistemologia e vice-versa, e ambas fundamentam qualquer formulação conceptual ou estética de quem as assume em sua visão de mundo.

Em Paulo Freire, não podia ser diferente. As pedagogias que concebeu se fundamentam em uma "ontologia" e em uma "epistemologia" – as aspas aqui se justificam, em ambos os termos, pela maneira como ele as concebeu –, que não estão explicitadas em um livro, mas perpassam toda a sua obra. Daí, elas podem ser extraídas e sistematizadas.

Elas diferem bastante das ontologias e das epistemologias a que estamos habituados a estudar e a considerar em nossa tradição filosófica ocidental.

Neste verbete, examinaremos a ontologia que pode ser deduzida das concepções freirianas que a potencializam.

Para fundamentar suas propostas pedagógicas, Paulo Freire constrói conceitos e concepções das quais se pode deduzir uma espécie de "ontologia universal": todos os seres (ele se refere apenas aos seres vivos) são incompletos e inconclusos (acrescentaríamos: e inacabados). E os três termos, embora tratados por ele como sinônimos, não o são. Cada um deles apresenta um significado inequivocamente singular: todos os seres são incompletos, porque necessitam uns dos outros; são inconclusos, porque estão em evolução; e são inacabados, porque são imperfeitos.

Dessa "ontologia universal" emerge uma "ontologia humana": se a incompletude, a inconclusão e o inacabamento são inerentes também aos seres humanos, o que os distinguiria dos demais seres, o que seria idiossincrático à espécie? Para o educador pernambucano, diferentemente do que diz nossa tradição filosófica, a singularidade da espécie não estaria na inteligência, nem na vontade livre, mas o que distinguiria os seres humanos dos demais seres é o fato de terem consciência de que são incompletos, inconclusos e inacabados.

Em decorrência dessa consciência a respeito de nossas "limitações ontológicas", agimos de modo diferente dos demais seres da natureza. Enquanto os animais, por exemplo, estão "instalados em seu aparato", como dizia Freire (*passim*), nós, os humanos, vivemos a permanente tensão entre "ser" e "ser mais", uma vez que estamos sempre insatisfeitos com o que somos, em função da consciência que temos de nossa incompletude, de nossa inconclusão e de nosso inacabamento. Assim, a "ontologia humana" apresenta-se com a marca distintiva de uma tensão, que se resolve, existencialmente, na esperança de "ser mais". De fato, se buscamos a plenitude, a conclusão e a perfeição, esforçando-nos e investindo em nossa própria educação e na de nossos filhos, é porque temos esperança de que vamos sair de nossa

condição de “ser” e alcançar o “ser mais”. Por isso, somos, ontologicamente, esperançosos (e esperança não se confunde com espera) e pedagógicos.

Já nas “Primeiras palavras” de *Pedagogia da esperança* (1992), Paulo Freire assim se exprimiu: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (p. 10). Ou seja, o ser humano não é esperançoso por poesia, nem por um voluntarismo utópico (no sentido negativo do termo), nem por delírio, mas por determinação ontológica. Em suma, como dizia Freire (*passim*), dando, inclusive, uma maior extensão ao caráter processual de tudo o que existe: “o mundo não é; o mundo está sendo”. Em consequência, sob essa perspectiva, não somos entes estruturados, mas seres processuais, históricos, ontologicamente sociais, porque somos uma tensão permanente entre o que somos e o que queremos ser. Da mesma forma que determinada corrente materialista dialética (LUKÁCS, 1979), Paulo Freire considera a ontologia como “ontologia do ser social”. Sobre esse aspecto, não deixa dúvidas nas “Primeiras palavras” da *Pedagogia da autonomia* (1997):

> Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma que falo de sua vocação ontológica para ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente e não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. (p. 20)

Essa concepção ontológica exige uma verdadeira revolução paradigmática na educação, na medida mesma em que a “essência” (entre aspas, porque Paulo Freire não era um essencialista) humana é a capacidade de ter esperança, e, portanto, o ser humano é, em última instância, o único ser pedagógico do Universo. Não estaria aí a razão pela qual Paulo Freire escolheu a pedagogia para interpretar o mundo?

Não é raro encontrar-se pessoas que ficam decepcionadas com a obra de Freire por ela não trazer soluções mais imediatistas aos problemas da mediação pedagógica. É que sua obra se volta mais para as razões mais profundas da existência e da trajetória humana, embora tragam em seus títulos uma aparente circunscrição da discussão ao campo da educação. Não há dúvidas de que, assim como Beethoven escolheu a música, Michelangelo elegeu as artes plásticas e João Guimarães Rosa instrumentalizou-se com a literatura para lerem o mundo, Paulo Freire escolheu a pedagogia, como reflexão profunda e totalizante, para ler o mundo dos seres humanos, porque eles apresentam uma “natureza” fundamentalmente pedagógica.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à praática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: EDUSP, 1979.

OPRIMIDO/OPRESSOR

Avelino da Rosa Oliveira

São os polos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais antagônicas e em luta. No entanto, é possível que se instaurem relações de opressão entre os próprios oprimidos. Enquanto seres envoltos em relação de dominação, tanto oprimidos quanto opressores têm sua vocação ontológica negada pela realidade histórica de opressão que funda suas existências. Só a práxis libertadora do oprimido é capaz de superar a opressão e restaurar a humanidade de ambos.

O primeiro aspecto a considerar, e que mais profundamente caracteriza tanto oprimidos quanto opressores, é o fato de serem classes sociais. Os homens reais e concretos relacionam-se "enquanto classes que oprimem e classes oprimidas" (FREIRE, 2002, p. 126). Na relação dialética em que se encontram, é imperioso, pois, reconhecer o "antagonismo indisfarçável que há entre uma classe e outra" (FREIRE, 2002, p. 141). Deste modo, o processo de conscientização só alcançará o estágio propriamente crítico quando o oprimido identificar-se como classe. "A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, consciência de si, enquanto 'classe para si'" (FREIRE, 1979, p. 48).

Essa caracterização de oprimidos e opressores como classes sociais não pode ser compreendida como apartação da teoria marxiana. No *Manifesto do Partido Comunista*, Marx & Engels resumem a luta de classes como, em geral, a oposição exatamente entre opressores e oprimidos. Em diferentes tempos históricos, tal oposição se dá entre classes específicas de diferentes formações socioeconômicas. Assim, na tipificação capitalista, a luta de classes desenrola-se entre a burguesia e o proletariado. Ao não empregar estes termos, porém, Freire não se afasta de Marx, apenas reconhece que as sociedades terceiro-mundistas das últimas décadas do século XX apresentavam um grau de complexidade que exigia os termos gerais – oprimido e opressor – empregados por Marx para referir-se à luta de classes, presente através de toda a história humana. "Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos" (MARX; ENGELS, 1998, p. 40).

A convicção de que oprimido e opressor são conceitos próprios da teoria de classes permanece presente mesmo na produção freiriana do último período. Em 1992, numa retomada de sua *magnum opus*, Freire rebate as acusações de que o conceito de oprimido fosse vago ou estranho ao conceito de classe social. Chega mesmo a ironizar seus detratores, julgando

> [...] impossível que, após a leitura da *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isso porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a "mais valia" e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses. (Freire, 1999, p. 89)

Depois disso, segue Freire sempre se referindo ao opressor "como indivíduo e como classe" e ao oprimido "como indivíduo e como classe" (FREIRE, 1999, p. 99-100).

Outro aspecto de grande relevância com relação aos opostos oprimido/opressor é que ambos encontram-se impedidos de ser plenamente humanos. A relação de opressão obstrui a vocação histórica dos homens de ser mais. "A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade

roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (FREIRE, 2002, p. 30). O opressor desumaniza-se no ato da opressão, enquanto o oprimido é desumanizado pela realidade objetiva da opressão e pela internalização da imagem do opressor que o faz um ser duplo. Assim, é o opressor oprimindo ou, se quisermos, a opressão do opressor que impossibilita não só a humanização do oprimido, mas também frustra sua própria vocação de ser mais.

> É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da *vocação*. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. (Freire, 1999, p. 99)

Oprimidos e opressores não estão, entretanto, condenados à desumanização – a tarefa da pedagogia do oprimido parte da reflexão sobre a opressão e culmina no engajamento na luta por libertação. Só aos oprimidos, entretanto, cabe esta tarefa histórica. "Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos" (FREIRE, 2002, p. 31). Portanto, a superação da contradição opressores/oprimidos, sinônimo da libertação de todos, é obra da práxis do oprimido e de outras lideranças revolucionárias que "renunciam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos" (FREIRE, 2002, p. 161), Assim, na exposição da relação entre oprimidos e opressores, Freire funde criativamente as contribuições da dialética hegeliana do senhor e do escravo, da teoria marxista das classes sociais e da ética fraternal cristã.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

OUVIR

Nilton Bueno Fischer e Vinícius Lima Lousada

O ato de ouvir, na perspectiva freiriana, refere-se à virtude pedagógica de saber escutar. Tal virtude é indispensável ao educador que se assume progressista, exigindo deste o exercício de aprender a ouvir de tal forma que, não se vendo arrogantemente acima daquele com quem fala, escuta pacientemente e criticamente o discurso do outro.

Nesse sentido, o ato de ouvir não consiste numa atitude de se fazer objeto da fala do outro, embora a necessidade fundamental do silêncio, mas numa postura de escutar como sujeito coparticipe do ato comunicativo, adentrando com o outro no movimento interno de seu pensamento transformando-se em linguagem. Por outro lado, saber ouvir "torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação" (FREIRE, 2000, p. 132).

Para Freire, aprendendo a ouvir o educando é que se torna possível ao educador dialogar com este, pois, ouvindo-o, o educador aprende a falar com ele, evitando sobrepor o seu discurso em relação ao educando em vez de comunicar-se. A comunicação pede atenção no ato de ouvir.

Ouvir implicaria, assim, uma disponibilidade permanente do sujeito que ouve à fala do outro, abrindo-se a esta, ao gesto e à identidade própria do outro que faz uso da palavra. Aquele que ouve não se anula, não é mero objeto da exposição alheia, ao contrário disso, participa do ato dialógico exercitando, inclusive, o direito democrático de discordar, de opor-se e tomar posição ante a palavra exposta pelo outro.

Saber ouvir contribui com a manutenção do pensar certo. Segundo Freire, ouvir com respeito e de forma exigente é o melhor caminho através do qual podemos manter viva e desperta a nossa capacidade de pensar certo, expondo-nos às diferenças e distantes do dogmatismo.

Exigência inalienável à educação de vocação democrática, ouvir e ser ouvido é uma questão crucial ao direito que tanto educadores quanto educandos têm de dizerem a sua própria palavra. Não há, na perspectiva freiriana, como viver plenamente a democracia nem, tampouco, ajudá-la em seu aprofundamento estando o sujeito interditado no direito de manifestar a sua voz, a sua criticidade, ou ainda, se não há engajamento na luta por esse direito, que significa igualmente o direito de atuar no mundo.

Uma das tarefas da escola como espaço de aprendizado da democracia seria "ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade" (FREIRE, 1997, p. 89).

Ouvir está relacionado com outra virtude pedagógica exigida ao educador dialógico: a humildade. O exercício da humildade nos revela o limite de nosso saber e o da nossa ignorância. Sem humildade o sujeito não se dispõe a ouvir o outro, enclausurando-o numa suposta incompetência, como se ele não tivesse nada a dizer. Em contraposição a postura arrogante daquele que se nega ao diálogo por se negar a ouvir, a humildade nos ensina a "ouvir com atenção a quem nos procura, não importa seu nível intelectual, é dever humano e gosto democrático, nada elitista" (FREIRE, 1997, p. 56).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

P

PACIÊNCIA/IMPACIÊNCIA

Ricardo Rossato

Presentes de forma implícita ou explícita ao longo da extensa obra de Paulo Freire, são categorias relevantes diretamente relacionadas com todos os seus escritos, mas, sobretudo, com os conceitos de esperança/desesperança, denúncia, indignação, inquietação, resistência, tolerância. A paciência/impaciência podem ser definidas como processos de espera ansiosa sem imobilidade caracterizadas pela busca incessante da construção de um novo projeto social. Tem caráter pessoal, que busca a desacomodação, e um caráter social à medida que é um tempo de preparação do futuro, como construção do projeto humano, ou seja, preparação da utopia. Com a consciência de que o tempo não é imóvel ou repetitivo, a paciência/impaciência são o tempo de preparação dinâmica que se insere na busca da transformação, pois a sociedade não está fatalmente estabelecida, mas a estrutura social é fruto das ações de homens e mulher de cada tempo ou período histórico.

Paciência nunca é alienante nem alienada em relação ao processo histórico. Paciência não é ficar: "Eu nunca usei o verbo *ficar,* porque seria um absurdo. Eu tenho sempre usado o verbo *partir*" (FREIRE, 2004, p. 102).

Paciência é o tempo de espera, mas se opõe à passividade, pois é a expectativa enquanto se aguarda e prepara a etapa da libertação, portanto, pleno de criatividade, na angústia de viver uma realidade inadequada com o projeto. Carrega fortes elementos de estar em um mundo socialmente injusto e ao mesmo tempo sentir-se inacabado enquanto busca viabilizar uma nova ordem social. Também não se confunde com tolerância como comiseração do outro, mas é basicamente a virtude da convivência humana, a aceitação da diferença sem superioridade ou dominação. Paciência implica a tolerância com os que não aderiram ao projeto, mas ao mesmo tempo construindo a consciência social, para que o mesmo se universalize e quebre a imobilidade daqueles que percebem a realidade como imutável. Aceita a realidade enquanto momento histórico, contestando contudo todas as injustiças. Momento de acreditar no inédito viável buscando sua construção crítica, preparando o futuro através de prática transformadora: "É a capacidade crítica, jamais 'sonolenta' sempre desperta à inteligência do novo" (FREIRE, 2000, p. 30).

Significa o respeito com a liberdade do outro e o reconhecimento de sua alteridade tanto no ser ontológico como o ser histórico. Há uma relação direta entre paciência e esperança, pois, apesar dos assaltos, da violência, da falta de ética que atingem níveis inaceitáveis, é necessário ter fé e esperança. Descobre a realidade, mas busca constantemente sua transformação. Paciência também está explícita na conciliação com a diversidade étnica, religiosa, de classe, de nação. Paciência enquanto espera a mangueira crescer: tempo de transformar o fatalismo em sonho possível, tempo de preparar o futuro.

Impaciência é o anseio constante de quem toma consciência da realidade e angustia-se com a ordem estabelecida, com a continuidade, com a mesmice, com a injustiça, com o status quo, com o imobilismo, com a acomodação, com a opressão com a violência, com a dependência, com o racismo, com a falta de ética, com o preconceito. Manifesta-se diante do cotidiano injusto, é anúncio que busca a superação desta

realidade por uma ação transformadora. É a indignação diante da perversidade e dos fatos degradantes aceitos passivamente como aconteceu com Paulo Freire diante do assassinato do índio Galdino, Pataxó, por jovens de classes abastadas: “Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços *desgentificando-se*, no ambiente em que d*ecrescerem* em lugar de *crescer*” (FREIRE, 2000, p. 66). Impaciência com a situação de dominação: “Aceitar a inexorabilidade do que ocorre é excelente contribuição às forças dominantes na sua luta desigual contra os ‘condenados da terra’”(FREIRE, 2001, p. 29).

A impaciência visa a agir politicamente para a construção de nova ordem social. Nunca é uma atitude de agressão, mas respeito diante do processo do outro.

Paciência também é vista como respeito ao contexto cultural e como tolerância e a busca social da transformação social. Significa o respeito com a liberdade do outro e o reconhecimento de sua alteridade tanto no ser ontológico como no ser histórico. Paciência para esperar o outro desenvolver-se e abrir-se para a leitura da totalidade. Paciência como respeito aos diferentes contextos culturais. Paciência que aceita o processo do outro.

No pensamento de Paulo Freire há conceitos e influências marcantes do pensamento de Gabriel Marcel, (fragmentação) Lévinas, (alteridade) Paul Ricoeur, (o homem como ser possível) Emanuel Mounier (engajamento) buscando a produção de um pensamento humanizador, na luta para libertação dos esfarrapados do mundo (GADOTTI, 1996, p. 19).

Portanto, para Paulo Freire, paciência/impaciência significa a inquietação esperançosa diante do outro, do mundo, da realidade, buscando-a transformá-la para viabilizar a utopia para a construção de uma sociedade em que se respeite a dignidade do outro e a justiça seja prática social sistemática. Traz, pois, no seu bojo, um forte sentido de indignação e esperança.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*, São Paulo: 3. ed. São Paulo: Olho d’Água: 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004; GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire – uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

PALAVRA/PALAVRAÇÃO

Cristóvão Domingos de Almeida e Danilo R. Streck

No relato bíblico da criação a palavra divina tem um poder criativo. A palavra encarnada, na tradição judaico-cristã, é condição de vida. Paulo Freire, filiado a esta tradição, insiste na atuação político-educativa em que aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana, tal qual a palavra divina, é criadora. Para ele, a nossa existência "não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo" (FREIRE, P., 2005, p. 90). A palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre a prática e a teoria, entre ação e ação e reflexão, entre anúncio e denúncia.

Ele denunciou as diversas facetas da palavra que mantém o sujeito mudo e sob o jugo da opressão. Palavra vazia, fácil, oca, inautêntica, ativista, mágica, ingênua... uma a uma, nas obras freirianas, foram desveladas como palavras que impossibilitam o diálogo e não geram compromissos com a mudança de vida do Outro. O contexto destas palavras é a desconfiança na capacidade do sujeito de "pensar certo, de querer e de saber" (2005, p. 53) e, como são discursos vazios, não geram criticidade, pois, "críticos seremos se vivermos a plenitude da práxis" (2005, p. 148).

Ao fazer a radiografia do conceito nas obras de Freire, percebemos que, de acordo com o momento histórico, o autor o retoma, aprofunda e marca posição, principalmente quando o relaciona com a educação. A "própria posição da escola, de modo geral é acalentada pela sonoridade da palavra, memorização dos trechos [...] posição caracteristicamente ingênua" (p. 102 e 103). Freire deixa claro que a palavra autêntica contrapõe-se ao discurso da acomodação e "da impossibilidade da mudança" (2000, p. 40). A palavra transforma a relação eu-tu, A com B, para a construção processual do nós, do coletivo.

Sendo pronúncia do mundo, a palavra compreende o anúncio e a denúncia. Ao exercer a possibilidade de dizer a sua palavra o ser humano, que é um ser da intervenção no mundo, "deixa suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto" (p. 119). É característica da educação bancária o palavreado desvinculado da ação. Na concepção da educação bancária – que "estimula a cultura do silêncio" (2005, p. 67) – o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam. O educando serve como "depósito" de conteúdos, não aprende e permanece no silenciamento, sem voz e vez. Freire ressalta que esse modelo educativo mantém "um saber instrumental que não aguça o sujeito ao invento, a reinvenção e a busca inquietante em ser mais" (2006b, p. 67).

A prática da educação libertadora, por sua vez, conduz o educando a dizer a palavra verdadeira, profética e utópica. Essa pronúncia dialogada possibilita o sujeito a fazer, expressar-se, inventar, criar e recriar na perspectiva do *ser mais*, "que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens" (2005, p. 91). A palavra, tendo o poder quase mágico de criar mundos, está no centro do processo educativo como ação cultural. Romper o silêncio, subverter a histórica cultura do silêncio: condição primeira para homens e mulheres se assumirem como seres culturais. Mas há um silenciar que a educação precisa cultivar. É aquele silêncio que torna possível o verdadeiro diálogo, a palavra autêntica. Quem não escuta não pode falar com, mas fazer discursos para, ou, em termos de cultura, vai continuar perpetuando invasões culturais. A mesma pedagogia que ajuda a articular a palavra é também uma pedagogia do silêncio.

Num escrito de 1985, *Virtudes do educador*, Paulo Freire descreve a capacidade de trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio como uma das qualidades do educador. Trata-se de uma "tensão

permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador" (p. 2). Esta qualidade é acompanhada de outra, a coerência entre o discurso e a prática. A coerência, no entanto, não significa uma atitude moralista ou fundamentalista, mas o assumir-se como sujeito em meio às contradições da história. Diz ele: "Se necessita ser incoerente para transformar-se em coerente" (p. 1). Do contrário, seria inclusive impossível saber o que é coerência.

Por fim, o valor da palavra para Freire pode ser vista na maneira como ele lida com a linguagem. Sua escrita caracteriza-se por uma sonoridade que resulta de um querer bem às palavras, de usá-las no lugar certo e de modo correto. No depoimento de Ana Maria Araújo Freire: "Paulo tinha a preocupação em produzir textos bonitos, do ponto de vista lingüístico e ético. E que expusessem com exatidão e clareza epistemológica o seu raciocínio filosófico-político-ético de educador dos/as oprimidos/as" (FREIRE, A. M., 2006, p. 368). Não podendo ser doação nem imposição, a palavra precisa ser conquistada amorosamente no permanente exercício de reflexão da prática. Daí o caráter estético de seus escritos, distanciada tanto da linguagem burocratizada do academicismo quanto de um palavreado descompromissado com o interlocutor e com a realidade.

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. *Indaiatuda*, SP: Villa das Letras, 2006; REIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006a; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade: e outros escritos*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *Virtudes do educador*. São Paulo: Veredas, s.d.

PARADIGMAS DO OPRIMIDO

José Eustáquio Romão

O termo “paradigmas” – que deve ser usado sempre no plural – remete-nos, imediatamente, à obra de Thomas S. Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* (1995), na qual ele os considera como “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Um paradigma, para ele, é, por isso, constituído por realizações científicas passadas que são reconhecidas, pelas hegemônicas comunidades do conhecimento, como fundamentos, como referenciais, para as pesquisas e os estudos que fazem.

Ele acrescenta, mais adiante, na mesma obra: “Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica” (p. 30).

Quando se fala em “paradigmas do oprimido”, como mais uma concepção das que mais fortemente podem ser deduzidas[11] do legado teórico de Paulo Freire, o sentido do termo “paradigmas” seria o mesmo de Kuhn? A resposta é “não” e “sim”.

É “não” no sentido de que Thomas Kuhn considera que os paradigmas são substituídos, nas chamadas “revoluções paradigmáticas”, por uma disputa meramente gnosiológica, ou seja, um paradigma perde valor diante de outro com maior poder explicativo; a teoria freiriana, por outro lado, atribui a hegemonia das formulações gnosiológicas e epistemológicas à correlação de forças históricas. Em termos mais simples, para a concepção freiriana, um paradigma torna-se referência em determinada época não apenas por questões internas à ciência, mas, em geral, pela superioridade econômica, política e militar de seus defensores. A hegemonia das categorias e dos conceitos do pensamento euro-americano, por exemplo, no Ocidente, é muito mais o resultado de uma dominação colonial do de uma comprovada superioridade gnosiológica em relação aos paradigmas das culturas que foram e são silenciadas por sua dominação aparentemente epistêmica. Assim, em vez de se falar em epistemologias, dever-se-ia falar em Geopolítica do Conhecimento (ROMÃO, 2008).

No entanto, para se compreender melhor a relação da teoria freiriana com a questão dos paradigmas, é necessário relembrar que Paulo Freire atribui uma vantagem comparativa civilizatória aos oprimidos:

> Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.
>
> Por isso é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (Freire, 1970, p. 46)

Por dedução, essa vantagem seria coextensiva a outros campos das atividades e dos conhecimentos humanos, tornando os oprimidos e as oprimidas, potencialmente, mais competentes também do ponto de vista gnosiológico e epistemológico, portanto, com maior capacidade de construírem paradigmas mais consistentes e mais oportunos historicamente.

É certamente por essa razão que Paulo Freire propõe uma pedagogia “do” oprimido, e não uma pedagogia “para” o oprimido.

Da mesma forma e em sentido contrário, é necessário inferir que, se o processo desumanizante da

opressão torna o opressor impotente para “restaurar a humanidade”, resta apenas o oprimido com a capacidade para fazê-lo.

E o que é “restaurar a humanidade” perdida senão a retomada do processo civilizatório, por meio, entre outras atividades, do avanço da cultura e da ciência?

Resta, porém, um problema em todas essas considerações: Se o oprimido é, na maioria das vezes, em situação de opressão, hospedeiro12 de seu opressor e lê o mundo de acordo com as categorias de seu hóspede, como é que ele apresenta uma vantagem gnosiológico-epistemológica? É diante dessa realidade que Paulo Freire afirma que o oprimido adquire esta vantagem em “libertando-se” (FREIRE, 1970, p. 46). Portanto, somente nos processos revolucionários de libertação é que os oprimidos e as oprimidas tornam-se os protagonistas das revoluções paradigmáticas e dos avanços do processo civilizatório.

Em suma, somente os referenciais dos oprimidos e das oprimidas, libertos da hospedagem do opressor, ou seja, somente seus paradigmas específicos, emersos nos processos de recuperação de sua própria consciência, é que possibilitarão a trajetória da re-humanização e da civilização.

Em conclusão, a resposta à indagação inicial é também positiva, se se considerar que, como Kuhn, a concepção freiriana considera paradigma como um conjunto de eixos norteadores (derivados da consciência dos oprimidos e das oprimidas libertos) da produção do conhecimento em determinada época da História da humanidade, assumidos por determinadas comunidades científicas comprometidas com as causas dos “esfarrapados do mundo”.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia o oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970; KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1995; ROMÃO, José Eustáquio. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento In: TORRES, Carlos Alberto *et al. Reinventando Paulo Freire no século XXI*. São Paulo: Ed. L, 2008. p. 63-90.

PARTICIPAÇÃO

Cênio Weyh

A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade. Na América Latina, marcada pelas ditaduras militares, o clamor pela participação se intensificou a partir da década de 1970. Nesse contexto emergem publicações de intelectuais "orgânicos" enfocando aspectos teóricos e práticos dos processos participativos, seja no campo da política, da pesquisa, seja no campo da educação, da cultura. Além de Paulo Freire, ainda destacamos: Dallari (1984); Boaventura de Sousa Santos (2003); Wainwright (1995); Carole Tateman (1992); Streck, Eggert, Sobottka (2005); Brandão, Streck (2006); Brandão (2002); Pontual (2005); Charão (2002); Weyh (2005); Avritzer, Navarro (2003); Fedozzi (2000, 2001, 2002); Demo (1986); Rebecca Abers (2000); Marques (2001); Mejía e Awad (2001); Bordenave (1983) e Pedro Pontual (2002).

Freire, em *Política e educação* (1993), trata da participação em geral e participação comunitária em particular. "A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha relação direta, necessária, com a prática educativa-progressista" (2003, p. 73). Relaciona o grau de participação com a questão da democratização das estruturas sociais. "A democracia demanda estruturas democratizantes e não estruturas inibidoras da presença participativa da sociedade civil no comando da *res*-pública" (p. 75). Participação como um direito (p. 65) e "dever de não nos omitir" (p. 69). A mesma ideia é destacada pelo autor em *Pedagogia da autonomia* (1996) ao relacionar a participação com vocação ontológica de intervenção no mundo (p. 59-60).

A educação na cidade (1991) traz uma posição muito precisa do significado de participação para Freire.

> Para nós, a participação não poder ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrática da cidade. (p. 75)

A participação popular é ferramenta capaz de romper com a tradição de sociedade elitista excludente (p. 16). Os conselhos populares da educação podem caracterizar-se como aprofundamento de uma real participação da comunidade de pais e de representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas (p. 48). Das dificuldades de concretização da participação popular como programa de governo e como ideal político (p. 76).

> Participar é bem mais do que, em certos fins de semana, "oferecer" aos pais a oportunidade de, reparando deteriorizações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado. [...] Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. (p. 127)

Em *Educação e mudança* (1983) participar está relacionado com a presença das massas populares na tomada de decisões sobre os rumos da sociedade (p. 37), característica de uma sociedade aberta. Uma

crescente participação do povo em seu processo histórico resulta da vontade emergente por "democratização fundamental". O povo "descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir" (p. 66).

Para Freire e Nogueira – *Que fazer: teoria e prática em educação popular* – (1989) a participação está relacionada com a cultura popular e é uma característica da Educação Popular. É um olhar pedagógico do processo participativo. "Aqueles grupos se educavam na medida em que participavam mais e melhor na vida da sociedade" (p. 62).

Referências: BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1983; DEMO, Pedro. *Participação é conquista*: noções de política social participativa. Fortaleza: EUFC, 1986; FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 10. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em educação popular. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

PARTIDO POLÍTICO

Evaldo Pauly

Freire filiou-se ao Partido dos Trabalhadores em 10/02/80. A ata[13] de fundação do PT registra-o entre os "seis primeiros signatários do manifesto". Em 89, assumiu a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo, da qual se exonerou em maio de 91. Creio que em 96, numa carta de apoio a Luiza Erundina, sintetizou sua posição partidária: "O P.T é um partido de mulheres e de homens e não de anjos, que não fazem política" (FREIRE, 2006, p. 318). Sua filiação partidária não foi ingênua!

O senso comum do magistério aceita que a educação visa ao "preparo para o exercício da cidadania" (LDB, art. 2º). Na prática, esse exercício é, no mínimo, o direito de votar e ser votado. Na democracia representativa, tal direito é controlado pelos partidos; todavia, o senso comum, corretamente, rejeita partidarizar a educação. Como resolver esse impasse?

Freire parte de uma ética política abstrata contrária ao senso comum: "os partidos progressistas" não se justificam por suas obras ou programas de governo, mas por sua fidelidade "a princípios fundamentais e coerentes com os sonhos proclamados". A política de esquerda não aceita "um processo utilitário", e, se for este o caso, Freire prefere "perder uma eleição" (2000, p. 127-128). Apesar dessa postura antiburocrática, Freire aceita a concepção tradicional da esquerda: a tarefa do partido é "empenhar-se na busca da organização consciente das classes oprimidas para que, superando o estado de 'classe em si', se assumam como 'classe para si'". O partido educa a consciência de classe superando a "tendência reformista" dos oprimidos (FREIRE, 1981, p. 137).

A tarefa educativa do partido foi analisada nas *Cartas à Guiné-Bissau*, quando Freire (1978) acompanhou a implantação de um projeto nacional de educação a partir da conquista do poder por um partido revolucionário. No Brasil, o "problema, para nós do PT" seria o de "vencer as classes dominantes" e convencer as "massas populares" (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 33). Os dois casos, no entanto, exigem relações democráticas entre o partido e as classes sociais de modo que o partido se recrie e se reinvente "na radicalidade em torno de seus sonhos", evitando ser sufocado pelo "figurino stalinista" (FREIRE, 1997, p. 54). O partido deve ser capaz de manter-se fiel aos seus sonhos de modo que, na disputa pelo poder, valha-se do amor, cuja condição de possibilidade é a rebelião dos oprimidos contra uma espécie de "clima geral" criado pela instrumentalização das pessoas, pelo espírito possessivo que a todos transforma em "objetos de seu domínio" (FREIRE, 1982, p. 49). O amor sustentaria o diálogo entre as massas e a liderança revolucionária (FREIRE, 1982, p. 155). Por que Freire se refere a liderança no singular?

Parece que essa é sua posição nos anos 1960 aos 1980. Na década de 1990, defenderá a necessidade de uma "renovação inadiável que partidos de esquerda precisam sofrer para permanecer com validade histórica. [...] o que não significa ausência de princípios, de disciplina" (FREIRE, 1995, p. 60). Propõe que as esquerdas convertam-se radicalmente "à democracia", abandonando a estrutura dos "partidos de *quadros*" e se configurem como "organismos pedagógicos" (p. 38). Isso é possível para partidos de esquerda em sociedades opressoras? Com rigor pedagógico, é preciso enfrentar a questão do partido nas concepções do centralismo democrático ou da ditadura do proletariado. Uma difícil discussão teórica.

Em Freire, é plausível sustentar um conceito de partido de esquerda que seria, ao mesmo tempo, vanguarda e retaguarda dos movimentos sociais. Vanguarda quando os mobiliza para a conquista do poder e retaguarda quando consolida conquistas democráticas na consciência popular. Esse partido faria a unidade possível pela e na diversidade dos sonhos que nutrem as lutas populares. Esse conceito daria

novo sentido aos impasses teóricos entre pós-modernos e modernos acerca de concepções partidárias capazes de superar a crise do capital globalizado a partir das massas oprimidas? Esta é a esperança partidária nos sonhos das gentes, não de anjos.

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1989; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997; GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PÁSCOA

Fernando Torres Millán

Paulo Freire teve a consciência e o privilégio de viver o nascimento de um novo tempo de profundas transformações da sociedade e, simultaneamente, a tensão por causa de um tempo velho que resistia em morrer. Isso é o que ele chama de "época transicional", intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. O Brasil está mudando. Está deixando de ser uma sociedade pré-moderna, semifeudal, antidemocrática, cujas maiorias, oprimidas e submetidas a uma elite dominante, não têm consciência de sê-lo nem vontade e capacidade de transformá-la e se transformar. Está emergindo uma nova sociedade onde os seres humanos, através de sua ação e reflexão, se fazem sujeitos de si mesmos e da história, rompem a "cultura do silêncio", morrendo para ela, e recuperam a palavra pronunciadora-transformadora do mundo, renascendo. É a sociedade democrática e descolonizada que se esforça para se desdobrar plenamente na história.

A consciência da mudança epocal marcará profundamente toda a obra de Freire. Ele concebe o ser humano como cambiante, inacabado, permanentemente sendo, por isso mesmo, educável. Igualmente a educação se definirá segundo sua intencionalidade; ou será domesticadora, se formar seres humanos fechados para a mudança e a transformação (opressão), ou será libertadora, se formar sujeitos livres e comprometidos com a transformação social (libertação); é a educação como prática da liberdade. Quem educa também viverá nesta tensão. Será uma educadora ou um educador para a opressão ou para a libertação. Quem é educado ou educada, o será como objeto vazio e passivo a ser preenchido de conteúdos ou como sujeito ativo que, ao expulsar de si o opressor interiorizado, alcança a autonomia, a liberdade e a capacidade crítico-criativa.

Conceber a vida humana e a ação educativa no horizonte da mudança é uma construção ideológica de profundas e diversas raízes que impactaram na formação docente de Freire. O cristianismo, assumido a partir do catolicismo de sua mãe, será uma dessas raízes que, agitada pelos ventos de renovação dos anos 50 e 60, influirá decisivamente em suas opções éticas e políticas. O conceito de "páscoa" do judeo-cristianismo está no pano de fundo da concepção de "mudança" da pedagogia freiriana. Trata-se da *passagem-saída-salto* da opressão egípcio-cananeia desumanizante para a liberdade da "terra prometida" através de uma práxis de resistência, organização, luta, risco que levará finalmente à articulação de diversas expressões sociais antifaraônicas. A ação educativa libertadora é aquela que, no ÊXODO, como movimento social e espiritual nucleante, produz uma subjetividade coletiva capaz de, não somente confrontar a ideologia imperial, mas, além disso, produzir uma diferença contrastante, "outra", mediante a sociedade tribal igualitária que conhecemos pelo nome de "terra prometida". Páscoa é a passagem de condições de vida sub-humanas para condições de vida mais humanas, onde quer que esta experiência fundacional da fé de Israel se atualize, a partir de novas situações de opressão confrontadas por novos movimentos de rebeldia e emancipação.

Em seu livro *Educação como prática de liberdade* (1981), Freire propõe o emergir do povo mediante uma educação que lhe ofereça "a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel na nova cultura da época de transição", dotando-o de consciência crítica, compromisso com a existência, poder criador, participação democrática, responsabilidade social e política. Ele chega a afirmar que "a própria essência da democracia inclui uma nota fundamental, que lhe é intrínseca: a mudança"; por isso, a ação educativa terá que formar seres humanos que, em democracia, possam viver em permanente mudança e com senso crítico. Assim, para uma maior

humanidade, mais democracia e para uma maior democracia, maior criticidade. A educação para a democracia "não pode temer o debate, a análise da realidade, não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". Como realizar esta educação?, pergunta-se Freire. É quando ele propõe o método dialógico, porquanto tem como base a discussão sobre os seres humanos e suas possibilidades de mudança, a partir da qual se geram o conhecer, o poder, o agir. As pessoas que eram objetos de manipulação e massificação renascem para uma nova humanidade como sujeitos de ação e de criação. Na *Pedagogia do oprimido*, Freire desenvolve amplamente a superação da contradição opressores-oprimidos através de um processo de libertação dos oprimidos que considera eminentemente pedagógico. Nele se verifica a plena vocação do ser humano na permanente busca de ser mais. Por isso, a libertação é humanização, experiência em que somente os oprimidos, por sua condição de *ser menos*, estão diante da exclusiva possibilidade de *ser mais*. Esse é o tema pedagógico que Freire propõe como preocupação ineludível de sua época e como crucial desafio educativo. Também é o tema que constituirá originalidade e ruptura epistemológica na teologia da libertação. A pedagogia, como a teologia, efetua sua própria páscoa. "Morre" como ação para a dominação e renasce com os oprimidos como ação para a libertação. "A verdadeira páscoa não é verbalização comemorativa, mas práxis, compromisso histórico. A páscoa da simples verbalização é 'morte' sem ressurreição. Somente na autenticidade da práxis histórica, a páscoa é morrer para viver", dirá Freire referindo-se à missão das igrejas na América Latina.

Referências: FREIRE, P. *Educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI, 1981; FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1981; FREIRE, P. *Misión educativa de las iglesias en América Latina*. Bogotá: Editorial América Latina, 1975.

PEDAGOGIA(S)

Danilo R. Streck

Pedagogia, palavra derivada do grego *pais* (criança) e *ago* (conduzir), significa a condução de crianças. O conceito hoje abrange todas as faixas etárias e todos os contextos em que se realizam processos de ensino-aprendizagem. A Pedagogia tornou-se também um campo de estudos, integrando a grade de cursos universitários. Os profissionais formados nesses cursos são os pedagogos, que atuam em vários campos: escolas de educação infantil, séries iniciais em escolas, assessoria pedagógica em empresas e trabalho em ONGs voltadas à educação.

Paulo Freire, no sentido da formação profissional, não é um pedagogo. Ele se formou como advogado e posteriormente se doutorou na área da Educação com a tese *Educação e atualidade brasileira*. Foi professor de Português e assessorou o setor de educação do SESI. O trabalho em educação pelo qual se tornou conhecido estava voltado para a educação de adultos, motivo pelo qual nos anos 1970 se passou a discutir se a sua obra não seria mais propriamente uma *andragogia* (do grego *andrós*, que significa adulto).

Na obra de Paulo Freire o termo pedagogia aparece no título de várias obras, desde o clássico *Pedagogia do oprimido* (1970) até a *Pedagogia da autonomia* (1996). A qualificação da pedagogia – da *esperança*, *do conflito*, *da revolução*, *do diálogo* – indica que para ele não existe uma única pedagogia. Existem pedagogias que correspondem a determinadas intencionalidades formativas e se utilizam de instrumental metodológico diverso. Essas pedagogias estão assentadas em matrizes ideológicas distintas, o que as posiciona em lugares diferentes ou mesmo antagônicos na dinâmica social. É nesse sentido que se pode compreender que em sua obra todas as pedagogias são um desdobramento ou, na expressão que Freire gostava de usar, alongamentos da *Pedagogia do oprimido*. Esta não ficou no passado como um corpo fixo, mas se movimenta e recria na história. Freire se refere a isso na *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*: "Talvez, porém, deva deixar claro aos leitores e leitoras que, ao reportar-me à *Pedagogia do oprimido* e falar hoje das tramas vividas nos ano 70, não estou assumindo uma posição saudosista. Na verdade, o meu reencontro com a *Pedagogia do oprimido* não tem o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo" (FREIRE, 1992, p. 13). Não se trata, portanto, de oportunismo, mas da capacidade de saber se reinventar na mudança dos tempos.

O significado de pedagogia é mais bem compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer.

Ao mesmo tempo, pedagogia refere-se a um conjunto de saberes, sempre vinculados à prática. Decorre disso o compromisso com a formação profissional, tema recorrente na obra freiriana, mas que tem lugar de destaque em *Professora sim, tia não*. Ali Paulo Freire (1993, p. 11) escreve que "o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a 'paixão de conhecer' que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil". Por isso, continua ele, é enganosa a identificação da professora como tia, especialmente por retirar algo fundamental da professora: "sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente."

A importância dessa formação profissional culmina com o seu último livro, *Pedagogia da autonomia*

(1996). Nessa obra ele reúne um conjunto de “saberes necessários à prática educativa”. Não se trata de receitas e prescrições, mas de *exigências*. O verbo exigir está sistematicamente posto entre o sujeito da frase, “ensinar” (como substantivo) e as condições ou saberes: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e outros. Trata-se de uma lista de 27 saberes divididos em três partes: *Não há docência sem discência*; *Ensinar não é transferir conhecimento*; *Ensinar é uma especificidade humana*. As três partes correspondem a três dimensões da Pedagogia para as quais Paulo Freire reiteradamente chama atenção em sua obra: a relação pedagógica de diálogo e complementaridade entre os sujeitos no ensinar-aprender, a centralidade do conhecimento ou do ato de conhecer e a fundamentação antropológica do processo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d’Água, 1993.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Evaldo Luis Pauly

Dos livros de Freire, talvez, este seja o mais estudado por professores da Educação Básica por tratar da arte de ensinar. Os dois primeiros capítulos criticam a negação do ensino. Há pedagogias que negam a existência do sujeito aprendente; e são criticadas, pois, para Freire, não há "docência sem discência". Pedagogias negam a autonomia do educando pela imposição de métodos, receitas e tecnologias que visam a transferir conhecimento do professor para o aluno; contra elas Freire recomenda pensar "certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa" (p. 54). O último capítulo afirma a autonomia de educadoras/os e educandos/as como condição de possibilidade da ética da educação.

O livro apresenta 27 exigências que caracterizariam ou descaracterizariam essa ética, inerentes à "natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana" e, portanto, essa ética é parte da "ética universal do ser humano". Neste início de século, a ética da educação luta contra a "malvadez da ética do mercado" (p. 19).

Hoje, no Brasil, o senso comum aceita a tese de que a escola poderia ser mais um instrumento para a redução da violência juvenil e disseminação de uma moral mais civilizada. Essa é a função ética clássica da escola no Estado Democrático de Direito. Freire retoma essa tese ética porque propõe, do mesmo modo, que a dignidade da pessoa humana não é benesse do Estado ou dádiva da Divindade. A ética do ensinar não é decisão heterônoma, pelo contrário, a dignidade humana é um valor ético construído coletivamente por sujeitos autônomos. Freire segue a tradição moderna do Iluminismo pois sua noção de autonomia assemelha-se à de Kant: "O gênero humano deve sacar pouco a pouco de si mesmo, por seu próprio esforço, todas as disposições naturais da humanidade. Uma geração educa a outra". Apenas "pela educação o homem pode chegar a ser homem. O homem não é, senão o que a educação dele faz" (KANT, 1983, p. 30-31).

Autonomia é compromisso ético que estabelece exigências para educando e educador: dedicação e zelo pela vida acadêmica, a disposição de sempre buscar amadurecer e qualificar seus conhecimentos! A autonomia pressupõe uma concepção emancipatória de educação.

Torna-se autônomo quem constrói em si mesmo a capacidade de impor a lei a si mesmo, de fazer da lei (*nomos*, no grego) uma qualidade de si mesmo e em si próprio (*autos*). O sujeito aprende quando passa da heteronomia para a autonomia, isto é, quando se emancipa a si mesmo. O ato de ensinar propicia aos educandos essa construção, ao articular "a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar". Propõe que o sujeito da educação seja "capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*" (FREIRE, 2000, p. 46). Ensinar, nessa perspectiva emancipatória, é socializar-se de modo digno e justo na comunidade dos iguais.

Por outro lado, o conhecimento tem limites. A educação ajuda o sujeito a perder a ilusão da onipotência. Ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. Sujeito é quem precisa aprender. O conhecimento que liberta, produz nos docentes e discentes uma autoconcepção antropológica pela qual reconhecem seu "inacabamento" e incapacidade de tudo conhecer. Freire crê no ser humano como "ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta" (FREIRE, 1988, p. 28). A tese ontológica acerca do "inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital"

(FREIRE, 2000, p. 55).

Essa ética tem base científica, além de bases ideológicas e políticas. A relação entre cultura e tempo molda o ser no mundo, pois quanto "mais cultural é o ser maior a sua infância, sua dependência de cuidados especiais" (FREIRE, 1998, p. 56). Essa tese remete a Piaget no texto "Problemas de Psicologia Genética": "O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança" parte do "papel necessário do tempo no círculo vital. Todo desenvolvimento – psicológico como biológico – supõe a duração, e a infância dura tanto mais quanto mais superior for a espécie". A "infância de uma criança" é mais longa "porque ela tem muito mais coisa para aprender" (PIAGET, 1978, p. 211). Educação é dar-se ao tempo longo de formação de um ser humano autônomo, capaz de transformar-se ao transformar o mundo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000; KANT, I. *Pedagogia*. Madrid: Akal, 1983; PIAGET, J. *A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. [Os pensadores].

PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Evaldo Luis Pauly

O livro faz uma espécie de "arqueologia" (p. 31) de *Pedagogia do oprimido*. O reencontro da opressão com a esperança mostra como essas experiências humanas contraditórias se entrelaçam dialeticamente. Freire desvela "a esperança com que escrevi a *Pedagogia do oprimido* (p. 65). O livro se divide em três momentos (p. 13)".

O primeiro momento descreve a "experiência existencial" (p. 28) que veio forjando a *Pedagogia do oprimido* desde a infância de Freire (p. 53). Uma forja alimentada de diálogo com os pobres, visando a combater, entre outras, a violência familiar contra a criança na educação infantil dos tempos do SESI (p. 15-28), as "depressões" do jovem professor (p. 28-35), a cultura fatalista de camponeses (p. 35-50) e migrantes em Nova Iorque (p. 54-57). A Pedagogia do oprimido se faz necessária a quem educa e aprende com crianças agredidas, com depressões de tantos docentes e com a cultura popular. Para esse combate, a pedagogia precisa, tanto quanto antes, da "radicalidade" que supera situações-limites pela esperança do inédito-viável, que combate o misticismo popular, a acomodação pragmática e o sectarismo das esquerdas, "castradores sempre" da "criação do socialismo democrático" (p. 51).

O segundo faz um balanço das críticas à Pedagogia. Uma crítica que Freire acata é "a linguagem machista que marca todo o livro" (p. 66) denunciada por mulheres norte-americanas. Reconhece a necessidade de aprofundar a análise sociolinguística da "linguagem metafórica" popular, sua "semântica e necessariamente a sintaxe populares" (p. 69, 107), radicalizando a epistemologia desta Pedagogia: "*Partir* do 'saber de experiência feito' para superá-lo" (p. 71). Rejeita as críticas contra a linguagem do livro. Uma sustenta que é de difícil compreensão (p. 74-76), alegando tratar-se de um texto para estudo, "um processo difícil, até penoso, às vezes, mas sempre prazeroso também" (p. 76, 83). Outra alega que o livro é elitista, obra de um "invasor cultural". Freire atribui essa crítica à "compreensão distorcida da conscientização" e à ingenuidade (p. 77) de quem a sustenta. Freire insiste na politicidade inerente à prática educativa, que mesmo sendo "autoritária ou democrática" será "sempre diretiva" (p. 79). Elitista é quem nega ao povo o direito à educação, à superação de seu senso comum, desde dentro, "para ir mais além". Para Freire, a dialética entre o saber popular e o erudito descortina o horizonte epistêmico da educação progressista, pela "inteligência dialética da realidade [...] capaz de perceber as relações contraditórias entre as parcialidades e a totalidade" (p. 86-87). Outras críticas afirmam que "em lugar de classes sociais" a *Pedagogia do oprimido* utilizaria "o conceito vago de oprimido" (p. 89). Freire alega, simplesmente, as inúmeras vezes que usou o conceito "classe social" no livro, numa perspectiva dialética pela qual a realidade, de opressão ou libertação, é "possibilidade e não determinismo" (p. 92). Teorias mecanicistas não compreendem a *Pedagogia do oprimido* pela incapacidade dialética de reconhecer o "oprimido, como indivíduo e como classe" (p. 100). Outras críticas refutam a importância da "subjetividade no processo de transformação social" proposta por Freire que reafirma a dialética filosófica "consciência e mundo" (p. 100) como a "permanente tensão entre a consciência e o mundo". Nega, assim, tanto o subjetivismo quanto o "objetivismo mecanicistas" (p. 101) que sustentam uma "compreensão idealista" (p. 103) de classe social.

O terceiro apresenta temas atuais desdobrados a partir de *Pedagogia do oprimido*. Os conteúdos da educação (p. 109-120) que, na perspectiva progressista, devem ser definidos democraticamente sem "autoritarismos, nem licenciosidade, mas substantividade democrática" (p. 114). A formação profissional do trabalhador em diálogo com lideranças sindicais e políticas da classe (p. 128-136). Outros temas são:

descolonização da África, racismo, multiculturalidade, Caribe e América Central; a Reforma Universitária na Argentina dos anos 1970.

Das contribuições deste livro para a atualidade destaca-se o embate, muitas vezes, verdadeiro impasse, que contrapõe modernos e pós-modernos. Freire assume uma posição pós-moderna pela radicalidade da utopia necessária ao ato educativo (p. 51-52, p. 80-81) uma posição que chama de “pós-moderna progressista” (p. 97 e 133).

Referências: ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. *Andarilho da esperança*: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas. São Paulo: Aste, 2005; ASSMANN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária*: educar para a esperança. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001; FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982; TRIVIÑOS, A. N. S.; ANDREOLA, B. A. *Freire e Fiori no exílio*: um projeto pedagógico-político no Chile. Porto Alegre: Ed. da UniRitter, 2001.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Evaldo Luis Pauly

Em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, centenas de agricultores se alfabetizaram em 45 dias. Era o início da luta para alfabetizar e conscientizar a gente pobre brasileira. Exilado no Chile, em 1968, Freire elabora teoricamente essa experiência popular no *Pedagogia do oprimido*, sua obra mais estudada nas universidades do mundo. Na última frase do livro, Freire confessa sua "fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (p. 218). A luta pela educação do povo pobre renova a tradição da educação libertadora que não facilita o amor, mas assume suas dificuldades.

O Capítulo I apresenta a contradição dialética opressor-oprimido. A tese central é "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (p. 27). O oprimido se liberta na construção historicamente determinável – nunca determinada – de sua humanização pela qual busca a "verdadeira generosidade" (p. 31) que se constitui em "ato de amor" (p. 32). A libertação supera uma espécie de "clima geral" (p. 48) criado pelos opressores que a tudo e a todos transformam em "objetos de seu domínio" (p. 49). Os revolucionários são solidários e críticos em relação à "auto-desvalia" (p. 54), à "ambigüidade" (p. 55), à dependência emocional dos oprimidos, pois é "preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também" (p. 57). Essa crença pedagógica pode superar os atuais impasses teóricos sobre a relação entre partidos, democracia e participação popular.

O **Capítulo II** contrapõe as educações "bancária" e problematizadora. Na **bancária**, a palavra é "mais som que significação" (p. 65), desenvolve-se como "memorização mecânica do conteúdo narrado" (p. 66). Nega a concepção "ontológica da vocação de Ser Mais" que "é humanizar-se" (p. 70), por isso é "necrófila" (p. 74). A **problematizadora** promove a "dialogicidade" (p. 78) entre educando e educador mediada pelo mundo. Problematizar é realizar o "ato cognoscente" (p. 80) pelo qual o diálogo se torna "indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível" (p. 78). O mundo é "o mediador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização" (p. 86). Hoje, a partir dessa ética pedagógica, pode-se contrapor o conceito de humanização à noção dominante da globalização dos mercados.

O **Capítulo III** apresenta conceitos estratégicos: **diálogo**, **tema gerador** e **função pedagógica do partido político**. Existir é pronunciar o mundo de tal modo que "dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo" (p. 91). A relatividade do conhecimento vincula-se à garantia absoluta da liberdade dos sujeitos que é, ao mesmo tempo, relativa à situação política. É como se pudéssemos ver a liberdade apenas pelas costas, indo atrás dela, sem vê-la face a face. O diálogo cognoscente pressupõe a pesquisa sobre o "universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores" (p. 106). O critério de escolha dos temas é sua capacidade para gerar "situações-limites" e de incidir nos "atos-limites" através dos quais o oprimido realiza o **trânsito** para uma nova consciência (p. 107) mais liberta. A "superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação" (p. 119). É o sentido dos "**temas dobradiça**" (p. 136) que propiciam o diálogo das pessoas e dos próprios temas entre si, entre os quais está o conceito antropológico de cultura. Como repensar o currículo nessa perspectiva?

O **Capítulo IV** desenvolve a **teoria da ação dialógica** decorrente dessa antropologia cultural. A liderança política não "pode temer as massas", sua forma de expressar-se e "sua participação efetiva no poder", pelo contrário, deve "prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus

equívocos, de suas dificuldades" (p. 149). A ética republicana de "unidade na diversidade" reconhece "as diferenças entre pessoas, grupos, etnias" (FREIRE, 1995, p. 68) pela "mediação da ação transformadora de ambos" (1982, p. 150). A unidade popular decorre da pluralidade inerente à diversidade das formas de Ser-Mais, verdadeira vocação ontológica. A política popular estimula as "potencialidades das massas", confia que "são capazes de se empenhar na busca de sua libertação, mas há de desconfiar, sempre desconfiar, da ambigüidade dos homens oprimidos" (p. 199). É conveniente recuperar essa noção de confiança desconfiada, na construção de projetos político-pedagógicos que atentem para uma das finalidades da educação: preparar "para o exercício da cidadania" (LDBEN, Art. 2º).

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982; FIORI, Ernani Maria. *Textos escolhidos*: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991; SCOCUGLIA, Afonso Celso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul./dez. 1999.

PENSAR CERTO

Jaime José Zitkoski

A categoria *pensar certo* na obra de Freire está situada no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. Com esse propósito é que Freire não se cansava de falar na importância da coerência entre teoria e prática, no valor da crítica e da autocrítica para a educação problematizadora, no desafio do pensamento dialético e, acima de tudo, na radicalidade do diálogo e da humildade inerentes a uma educação autenticamente progressista. Educação esta que precisa estar sempre aberta às diferenças e ao novo na história, sem abrir mão de sua posição política a favor dos oprimidos.

Na *Pedagogia do oprimido*, principalmente a partir do terceiro capítulo, Freire define *pensar certo* como uma das exigências para a dialogicidade. No seu modo de conceber, não será possível a libertação na história da humanidade sem a superação efetiva das ações antidialógicas e, portanto, sem a desconstrução de uma *cultura da opressão* e, dialeticamente, a instauração de uma *cultura dialógico-libertadora*, que emerge da radicalidade das ações fundadas no diálogo crítico-libertador. O *pensar certo*, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade. É uma forma de pensar comprometida com a *Revolução cultural*, que exige testemunho, coerência, amor, humildade e verdadeira solidariedade (FREIRE, 1993). Ou seja, a partir de *Pedagogia do oprimido*, Freire concebe *pensar certo* como um horizonte de uma nova educação, que, por sua vez, requer a formação de um novo ser humano através da luta por libertação de tudo o que caracteriza e mantém a opressão, ou a desumanização, contra as pessoas, grupos e classes sociais.

Na *Pedagogia da esperança*, Freire retoma a categoria *pensar certo* no contexto de um mundo marcado fortemente pela desesperança e pela "impotência" diante da avalanche da ideologia neoliberal. Nesse contexto, Freire define o *pensar certo* como sinônimo de pensar dialético e atribui a este uma característica fundamental do educador e da educadora progressista. Ou seja, educar é um ato criativo e criador, portanto crítico e não mecânico:

> Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, [...] ensinar é ensinar a aprender a razão de ser dos objetos de estudo, ou do conteúdo. (Freire, 1994, p. 81)

O desafio de sermos educadores progressistas requer a coerência ético-política diante da realidade social de exclusão e desumanização de milhões de seres humanos em um contexto de abuso e total indiferença do poder econômico diante do sofrimento humano. Ser educador coerente com o *pensar certo* é, segundo Freire, não se curvar diante dos "discursos fáceis" e manipuladores da ideologia neoliberal, que anestesia as mentes e os corpos com promessas de modernização pelo mundo afora, mas que, na prática, abandona a sociedade à própria sorte.

Pensar certo no contexto dos anos 1990, segundo Freire, é continuar fazendo a denúncia de um mundo cada vez mais desumanizado e sem futuro, porque é regido imperiosamente por uma lógica social que nos leva a todos para o abismo e autodestruição. Mas, acima de tudo, *pensar certo* é acreditar nas pessoas, na humanidade e educar para a esperança e a luta, para construirmos um outro mundo. *Pensar*

certo é conceber a história como possibilidade e não determinismo (FREIRE, 1994). Pois o sonho e a esperança são características intrínsecas aos seres humanos e, portanto, o futuro está por vir e a história não morreu:

> O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica, etc. que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (1994, p. 99)

Em *Pedagogia da autonomia* (2007), Freire confere uma ênfase ainda maior à categoria *pensar certo,* definindo-a como sendo exigência fundamental diante dos desafios de hoje praticarmos uma educação progressista. Ou seja, o *pensar certo* não é apenas um dos saberes necessários à prática educativa libertadora e radicalmente comprometida com a transformação social, mas é uma característica fundante que articula, dialeticamente, os diferentes saberes hoje indispensáveis aos educadores progressistas.

Em seu último livro, Freire, então, lança mão, de forma incansável, da expressão *pensar certo* (desde as primeiras palavras até o final da *Pedagogia da autonomia*) para explicitar as exigências de uma educação progressista na atualidade e o que diferencia um(a) educador(a) crítico(a) e dialético-problematizador(a) de um(a) educador(a) bancário(a) e mecanicista, que pensa errado. Ou seja, na *Pedagogia da autonomia,* a categoria *pensar certo* é tão recorrente que até podemos considerar o livro todo como uma defesa enfática do que implica *o pensar certo* para os educadores e educadoras comprometidos com uma pedagogia humanista-libertadora.

Pela razão acima referida, fica difícil destacar uma passagem ou outra para ilustrar o que Freire entende por *pensar certo* nessa obra. Mas, em uma passagem, Freire nos brinda, com muita densidade e sabedoria, com o que ele refletiu sobre *pensar certo* como marca fundamental de todo(a) educador(a) progressista:

> Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (Freire, 2007, p. 49)

Então, *pensar certo* na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, reconhecer os próprios equívocos e anunciar os aprendizados que estamos construindo nas relações com os outros e com o mundo. É viver os processos humanos em sociais e estar aberto para o novo na história e na existência humana mergulhada na própria finitude humana e em nosso inacabamento. Enfim, *pensar certo* é jamais se deixar levar pela tentação da arrogância e do ar de superioridade, que impossibilita toda e qualquer condição para estabelecermos relações autenticamente intersubjetivas e construirmos projetos humanos amorosos e solidários para com a alteridade que irrompe na história.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

PERGUNTA

Cristóvão Domingos de Almeida e Danilo R. Streck

A pergunta constitui o centro da "concepção problematizadora da educação" que, em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire contrapõe à "concepção bancária da educação". A primeira se caracteriza pela abertura do ser humano ao mundo e ao outro, enquanto a segunda se funda numa postura "fixista" ou "imobilista" (FREIRE, 2005, p. 83). A própria humanização, colocada como meta na pedagogia freiriana, tem como pressuposto a condição de homens e mulheres se colocar a si mesmos como problema e a constantemente redescobrir o seu "posto no cosmo" (FREIRE, 2005, p. 31).

A pergunta parte da curiosidade, sem a qual não pode haver verdadeira produção do conhecimento. Freire a compreende como uma dimensão ontológica, vinculada à *práxis* do sujeito. A curiosidade está associada à ação e à reflexão dos "sujeitos comunicantes" e é nessa relação dialética que se realiza a indagação. No fundo, a curiosidade é uma pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46). A pergunta, nesse sentido, é indispensável ao processo educativo, não como objeto de respostas do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõe a conhecer. Perguntas que se colocam como desafios dentro da situação gnosiológica surgem em ambiente de liberdade e de criatividade. Na educação bancária, prática educativa que coíbe a curiosidade e teme a manifestação das perguntas, o educador age como narrador de conteúdos, doador de respostas previamente elaboradas e prontas para ser memorizadas, dificultando o pensar certo, autêntico e crítico do educando. O pensar crítico qualifica a pergunta como meio de transformar a realidade e humanizar as relações socais. Portanto, "quanto mais crítico, mais democrático [...] quanto menos crítico, mais ingenuamente discutimos os assuntos" (FREIRE, 2006, p. 103).

Freire, no entanto, enfatiza a necessidade de superar a curiosidade ingênua. Ele convoca a reaprender a perguntar, pois são as perguntas que orientam a busca e a elaboração de resposta, e não o contrário. Portanto, o educador deve incentivar o educando a indagar e a questionar, estimulando-o a construir perguntas fundamentais. No método maiêutico socrático, entre o questionamento até o convencimento, havia inúmeras construções e reconstruções, que eram sempre mediadas pelo diálogo e pela escuta atenta do Outro. Freire compartilha a crença de que a curiosidade, que dá vazão às perguntas essenciais e à busca incessante pela verdade, pode, ainda hoje, ser condição para o conhecimento.

A pergunta certa – no sentido de busca metódica e rigorosa – se fundamenta na criatividade, no invento, no reinvento, no permanente fazer e refazer. A prática educativa problematizadora põe ênfase nos desafios, pois quanto mais os educandos são problematizados e auxiliados a problematizar o seu ser no mundo, mais se sentirão desafiados para fazer novas e outras perguntas. Daí que, segundo Freire, a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. "Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos passassem a dizer 'Por quê?'" (2005, p. 87). A pergunta, portanto, está inserida na compreensão da educação como ato político, e não pode ser reduzida a recurso didático nem à ideia de problema da pedagogia da Escola Nova. Nessa pedagogia, a pergunta é parte da aplicação do método científico para resolver problemas que, no entanto, não são necessariamente remetidos às condições históricas em que são gerados.

Para o educador não podem existir perguntas "bobas" nem respostas definitivas. A atuação do educador não deve ser a de castrador da curiosidade do educando, desrespeitando a pergunta que

germina do movimento interno do ato de conhecer. Se assim fizer, o educador estará agindo de modo descomprometido com a prática educativa libertadora. A tarefa urgente e necessária é ajudar o sujeito a refazer a pergunta, aprendendo juntos a construir a melhor pergunta e agir de modo consciente no contexto que se coloca como desafio comum. Caso contrário, permanecerá atual o questionamento de Freire: "tenho a impressão de que hoje o ensino, é resposta e não pergunta" (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p. 46).

Em sua reflexão e escrita Paulo Freire exercita a arte de perguntar bem. Ao abordar determinado tema, ele tem como método ir permeando a discussão com novos questionamentos que encaminham o prosseguimento da discussão e desafiam à busca de novos argumentos ou parceiros de diálogo. Bom exemplo desse exercício são os livros produzidos em diálogo com outros autores, como Moacir Gadotti, Ira Shor e Myles Horton. São ensaios nos quais o ato de conhecer se projeta em direção a um horizonte aberto, e exige uma rigorosidade metódica, que implica permanente atenção sobre o próprio processo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. 158 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 158 p.

PESQUISA/INVESTIGAÇÃO

Fábio da Purificação de Bastos

Na obra central freiriana (FREIRE, 1970) existe uma diferença conceitual entre pesquisa e investigação. Da mesma forma que muitos autores diferenciam pesquisa-ação e investigação-ação, por exemplo (ELIOTT, 1978; CARR; KEMMIS, 1986; DE BASTOS *et al.*, 1999), Freire (1970) localiza o primeiro no âmbito teórico e o segundo no da prática, no domínio humano, e não no das coisas. Nós ainda diríamos que o primeiro carece de movimento, diálogo, comunicação para sua produção, enquanto para o segundo a interação dialógico-problematizadora é condição essencial, como ponto de partida do processo educativo e da dialogicidade, inclusive para validação dos conhecimentos produzidos. Diálogo-problematizador, categoria central em nosso trabalho de investigativo-ativo, no âmbito das aulas de ciências naturais e suas tecnologias, Física em especial, na escolaridade básica brasileira e, de pesquisa-ação como tese de doutoramento em educação (DE BASTOS, 1995). Diálogo e problematização ligados e operando sincronicamente, nos âmbitos da investigação e pesquisa, ambas temáticas e estruturadoras do quefazer educador-educando e educando-educador.

Nas primeiras obras freirianas, pesquisa nos sentidos teórico e acadêmico tem pouco destaque, com exceção para as últimas ou aquelas traduzidas, onde utiliza esse conceito quase sinônimo de investigação, embora referindo-se ao contexto estritamente humano (FREIRE, 1981, 1996, 1997). Já investigação, em especial a de natureza temática, na esfera da conscientização, é conceito freiriano central, em especial na instância da revolução cultural. Investigação temática é destacada pelo autor em sua metodologia, significação conscientizadora e respectivos momentos metodológicos, no escopo da educação como prática da liberdade, cuja essência atribui à dialogicidade (FREIRE, 1970, capítulo 3). O momento do buscar o conteúdo programático é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade, onde se realiza a investigação do universo temático, temática significativa ou conjunto dos temas geradores, instância em que os investigadores explicitarão os porquês, como e para que da sua realização para os educandos.

Nesse processo investigativo, de trabalho em equipe multidisciplinar, dialógico, comunicativo, conscientizador, criativo, de encadeamento dos temas significativos e interpenetração dos problemas, não podemos ter os seres humanos como objeto desta, mas sim seus pensamentos-linguagens e níveis de percepção referidos à realidade, suas visões de mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores que desejamos apreender. Dito de outra forma, a investigação é em torno desses temas, e não sobre suas existências ou não. Isso implica assumi-la como investigação da temática significativa, contraditória por natureza existencial. Portanto, investigadores e seres humanos de uma determinada realidade concreta se tornam sujeitos da investigação.

Do ponto de vista educacional dialógico, quanto mais assumam os sujeitos uma conduta ativa na investigação de sua temática, tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, apropriam-se dela (FREIRE, 1970). Em outras palavras, "educação e investigação temática, na *concepção problematizadora da educação*, se tornam momentos de um mesmo processo" (FREIRE, 1970, p. 58, grifos nossos). Essa participação, além de não prejudicar a objetividade da investigação, potencializa que os achados da mesma sejam incorporados como objetos educacionais dos envolvidos. Nesse processo investigativo é essencial o investigador profissional verificar indicadores empíricos dos núcleos centrais de contradições, relacionados com a transformação dos modos de perceber a realidade, pois, quanto mais pedagógica se fizer, mais crítica será para os

envolvidos. Portanto, investigação e pesquisa, precisam ser caracterizadas como interação simpática, constituindo-se em comunicação entre sujeitos em permanente vir a ser, interagindo dialogicamente em torno do conjunto das contradições apreendidas processualmente. É neste contexto que ocorrem os círculos de investigação temática (grupos de trabalho de no máximo vinte participantes), através da dinâmica dialógico-problematizadora codificação-descodificação.

Esperamos ter deixado claro que, na perspectiva educacional freiriana, não é possível dividir em dois, os momentos do processo de investigação temática e da ação como síntese cultural. Ou seja, ensinar dialógica e problematizadoramente, implica investigar e agir simultaneamente com os envolvidos no processo educativo. Atualmente falamos de ensino-investigação-aprendizagem, nas modalidades presencial e a distância, mediados por tecnologias livres produzidas colaborativamente, como possibilidade de tornar inseparável o que não podemos separar: ensino, investigação e aprendizagem. Da mesma forma que, nessa perspectiva dialógico-problematizadora, não podemos dicotomizar educador e educando.

Referências: CARR, W. E S. KEMMIS. *Becoming critical*: education, knowledge and action research. Bringhton, UK: Falmer Press, 1986; DE BASTOS, F. P. *Pesquisa-ação e prática educacional dialógica em ciências Naturais*. Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP/IFUSP, São Paulo, 1995; DE BASTOS, F. P. *el al. Pesquisa ou investigação*: as ações que queremos! Santa Maria, RS: UFSM, 1999; ELLIOT, J. What is action research in schools? In: *Journal Curriculum Studies*, v. 10, n. 4, p. 335-733, 1978; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992. 245 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p.

PODER

Moacir Gadotti

Paulo Freire repetia, com frequência, que "a história é possibilidade", afirmando o papel transformador do sujeito na história. Somos condicionados, mas não determinados. Temos o poder de mudar. O mundo não é uma arena na qual as forças do Bem e do Mal se confrontam inexoravelmente e o ser humano fica na plateia assistindo a história passar. Mudar a história significa mudar o estilo de vida dos seres humanos e as estruturas que o sustentam.

> Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação. (Freire, 2000, p. 17)

Mudar o mundo e mudar as pessoas faz parte de um mesmo processo de mudança. Daí a importância da educação para a transformação. Paulo Freire acreditava, como o filósofo italiano Antonio Gramsci, que as **relações de poder** são sempre **relações pedagógicas.** Toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica, sustentava Gramsci. Toda relação pedagógica é necessariamente política, insistia Freire. Em toda relação política há necessariamente uma relação pedagógica.

Paulo Freire, em sua *Pedagogia do oprimido*, que completou 40 anos em 2008, fala-nos de uma **relação de poder**: a relação opressor-oprimido. Mas, ao contrário de Hegel, que entendia que o escravo só poderia libertar-se eliminando o seu senhor, Paulo Freire sustenta que o oprimido só se liberta libertando o opressor.

> Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase "coisa", na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração... Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. (Freire, 1987, p. 96)

O oprimido não se liberta tomando o lugar do seu opressor. Por isso, dizia Freire, é preciso **reinventar o poder**. O poder dos poderosos só cria pessoas despossuidas de poder e é preciso que todas as pessoas exerçam o poder. O poderoso depende do despojado de poder. Por isso o poder precisa ser dissolvido, não conquistado. A sociedade precisa livrar-se de relações de poder de mando e subordinação. É preciso criar relações radicalmente democráticas. Aqui, o conceito-chave de Freire é a **autodeterminação**, tal como havia sido pensado por Karl Marx e que se completa com o conceito gramsciano de "sociedade autorregulada".

Mudar exige força: **força de mudar**. Por isso, trata-se de "empoderar" (um conceito desenvolvido nas últimas obras de Freire, que usava o termo inglês *empowerment),* de fortalecer as pessoas e suas

organizações sociais e movimentos como o dos em terra, o dos sem teto, o dos moradores de rua, de estudantes, imigrantes, mulheres, indígenas, homossexuais, negros, minorias, associações religiosas, entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais, etc. unindo suas lutas específicas com as lutas globais da transformação. Trata-se de fortalecer os laços entre os excluídos. Trata-se de a sociedade exercer o controle direto sobre o Estado e o mercado, através de mecanismos de gestão pública não estatal. Paulo Freire defendeu, na sua gestão na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), as plenárias pedagógicas, a constituinte escolar, os conselhos de escola, o orçamento participativo, a descentralização político-administrativa. Não se trata de construir um poder central, dirigido por um único partido, no seio do velho Estado. Trata-se de construir o **poder popular** no seio da nova sociedade.

Paulo Freire teria gostado de ler o livro de John Holloway, *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*, publicado, em 2003, pela editora Viramundo. Há muitos pontos em comum entre eles. O livro de John Holloway resgata e renova a força emancipadora da obra de Marx: os conceitos de **autonomia** e **autodeterminação** aparecem como núcleo central da obra marxiana, como aparecem também na obra de Paulo Freire. Tanto a visão de Holloway quanto a de Freire é estrategicamente pacifista. Não podemos construir uma sociedade de relações de não poder por meio da "conquista" do poder. O poder foi muitas vezes tomando sob o pretexto de ser distribuído e o resultado foi exatamente o oposto disso. A lógica do poder precisa ser outra desde o início. Não se pode tomar o poder para abolir o poder. Não se trata de conquistar o poder, mas de dissolvê-lo. Se o poder é algo que vai muito além do aparato coercitivo do Estado e está diluído em toda a sociedade, então não é algo que possa ser "tomado". Pode-se "tomar" o governo através da força, mas não se toma o poder.

Contudo, Paulo Freire tem uma visão mais otimista do que John Holloway em relação a possibilidade de conquistas no seio do **Estado democrático.** A filiação dele ao Partido dos Trabalhadores foi motivada pela crença num "partido educador-educando", nascido das lutas populares, e nas suas possibilidades de conquista de direitos sociais. Segundo ele,

> [...] a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias. Assim como não podemos aceitar o que venho chamando de "fatalismo libertador", que implica o futuro desproblematizado, o futuro inexorável, não podemos igualmente aceitar a dominação como fatalidade. Ninguém me pode afirmar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído. Este é, afinal, o sonho substantivamente democrático a que aspiramos, se coerentemente progressistas. Sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo. (Freire, 2000, p. 131)

Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o **ponto de vista do oprimido,** do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma civilizatório, o sonho de um outro mundo possível, necessariamente melhor.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

POESIA

Thiago de Mello

Poesia é dom, que Paulo Freire tem. De nascença. Que lhe fez descobrir o poder mágico que toda palavra tem. Os gregos antigos revelaram que é o poeta quem sabe dar nome às coisas. Paulo sabe. O seu amoroso trabalho de educador só se cumpriu – e segue florescendo na vida de milhões de seres humanos em tantos cantos do mundo – quando criou a *palavração.* Palavra que trabalha, muda, leva, lava, planta a luz e abre os olhos. Ensina a ler, a ver e a saber como é essa vida dos homens. Principalmente ensina que ela própria, a palavra, a gente só consegue ler direito depois que se aprende a ler o mundo. Então Paulo pega a *palavração,* com aquela imensa ternura dele, e diz: "O teu nome agora é *palavramundo".*

Palavra que leva a vida encardida pertinho da claridão. Que lava de luz a cegueira do analfabeto. Heidegger disse que a poesia é a fundação do ser pela palavra da boca. Pois a *palavração* conduz o homem à descoberta do seu próprio ser. Funda a sua verdade. Faz até que ele seja um homem novo,

que não pode parar de caminhar,
tem a certeza de que cedo o novo
fica velho se não se renovar.

O gosto pelas metáforas Paulo Freire diz que tem e é bom. Pois lhe permite *andar pelas ruas da história,* ver e ouvir com nitidez o *contorno sonoro da fala* do *camponês, livre das esquinas arestosas que nos fere.* Paulo é dono de um dizer que leva a gente a pensar. É a sua maneira corajosa de amar. Ele chega e anima: *o tempo é fundante, o inédito é viável,* e nos encoraja contra o *cansaço espiritual, o medo da aventura, a esperança vazia,* porque aprendeu que desse cansaço nasce uma *anestesia histórica.* E escreve um livro inteirinho – por ele a Poesia escorre como água de regato e de repente desaba em cachoeira – para mostrar que a liberdade humana só se cumpre de verdade na prática da educação. Prática que pede constante avaliação, *como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva.* E depois outro livro da gota serena, que prolonga a solidariedade ao oprimido, para ensinar – e assim aprender ainda mais – a maneira encantada de manter a esperança.

Só um poeta maneiro como Paulo, no verso como na prosa, pode dar a palavras mais que usadas, cansados verbetes de dicionários, significações novas, iluminadoras de consciências e de caminhos. Algumas chegam a ser perturbadoras, depois de reinventadas. A *refundação, o sonho, a cultura, a comunhão.*

Se minha palavra não fosse refundada
eu não poderia sofrer a experiência
da refundação da palavra
no silêncio absoluto.

Cultura? *O barco é cultura. A maneira de usar o barco também.*
é o tambor que soa pela noite adentro. O ritmo do tambor.
o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores
é a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir,
de falar, de cantar enquanto trabalha.

Comunhão? *Ninguém liberta ninguém.*
Ninguém se liberta sozinho.
Os homens se libertam em comunhão

Paulo ganhou essa certeza quando sentiu que a sua fala estava acrescentada de um sentido novo:

uma fala que se legitimava noutra cultura
em que a comunhão não era apenas
de homens e de mulheres e de deuses e ancestrais,
era também a comunhão com as diferentes expressões da vida.
O universo da comunhão
abrangia as árvores, os bichos, os pássaros,
a terra mesma, os rios, os mares. A vida em plenitude.

Sonho: o *sonho é estratégico:*
um ato político necessário.
uma forma de estar sendo,
que homens e mulheres têm.
A luta de classes é um motor da historia. O sonho também.

Tem um mundo de gente em muito canto do mundo que aprendeu com Paulo a soletrar o verbo *empoderar*, na primeira e poderosa conjugação. Eu conjugo cantando no presente do indicativo:

Eu me empodero de esperança.
Tu te empoderas de coragem.
Nós nos empoderamos de amor.

O menino abraça o homem:

Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo dos meus pais. O chão foi o meu primeiro quadro-negro; gravetos, o meu giz.

Visitei a casa onde nasci. Pisei o mesmo chão em que me pus de pé, andei, corri, falei e aprendi a ler. O mesmo mundo – primeiro mundo que se deu à minha compreensão pela"leitura" que dele fui fazendo. Lá reencontrei algumas das árvores da minha infância. Reconheci-as sem dificuldade. Quase abracei os grossos troncos – os jovens troncos de minha infância. Então, uma saudade que eu costumo chamar de mansa ou de bem-comportada, saindo do chão, das árvores, da casa, me envolveu cuidadosamente. Deixei a casa contente, com a alegria de quem encontra gente querida.

Então o homem pensa no Brasil e sonha, os pés fincados no chão do tempo do povo:

É preciso que enganar deixe de ser possível,
É preciso que matar deixe de ser possível,
É preciso que receber "trinta dinheiros" deixe de ser possível
É preciso que tudo deixe de ser possível.

Peço licença para algumas coisas é o primeiro verso do poema "Canção para os Fonemas da Alegria", que dediquei ao autor do *A educação como prática da liberdade*, meu companheiro de exílio no Chile de Allende e de Neruda. Acho que ele me deixa incluir um verso ao seu clamor:

É preciso que o amor amanheça possível

E a esperança de Paulo Freire abraça o mundo:

Numa nova história sem classes sociais, portanto sem conflitos, a não ser os puramente pessoais, não temos outra coisa a fazer senão nos darmos as mãos. Calejadas, de muitíssimos; macias, de uns poucos, para refazer, em festa, finalmente, o mundo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdad*e. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1992; Carta de Paulo Freire a Thiago de Mello. Genève, 1974.

POLÍTICA

Daianny Costa

Para Paulo Freire homens e mulheres distinguem-se dos animais pelo fato de estarem no e com o mundo, por serem gente de relação, históricos e inacabados, por isso, debruçam-se a conhecer a realidade, produzindo cultura (1979, p. 30).

"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado" (FREIRE, 1996, p. 59). Nisso reside nossa condição política.

Na condição de sujeito histórico e político, foi produzindo uma obra que buscou a compreensão da sociedade moderna na qual estava inserido, ou seja, reconheceu a luta de classes e a consequente produção de oprimidos e opressores, como construto humano e, por isso, capaz de ser reinventado por meio da consciência política, da libertação do opressor existente em cada um de nós (FREIRE, 1999).

A denúncia de uma sociedade calcada na desigualdade, fruto da modernidade, que supervaloriza o binômio – racionalização e subjetivação – (TOURAINE, 1999) encontra na produção de Freire seu caráter político libertador; político-ideológico, pois homens e mulheres fazem parte de uma estrutura social que sofre, permanentemente, suas contradições.

Como não poderia ser diferente, o momento histórico que vivemos não está desarticulado do já vivido. É por esse motivo que nos debruçamos a pensar sobre as possibilidades de construirmos saídas aos modelos criados pela modernidade. Ter clareza de que nos movemos ainda por dentro das estruturas modernas é uma possibilidade viável de recriação.

Boaventura de Sousa Santos (2001) ajuda-nos a compreender este novo momento histórico vivido pela humanidade como "paradigma emergente" – "um conhecimento prudente para uma vida decente", que se constrói a partir da degradação do modelo vivido, principalmente no nosso último século. Afinal, estamos envolvidos pela contradição que caracteriza nossos tempos. De fato, parece que conhecimento, decência, vida, entre outros, são conceitos desgastados pela falácia cotidiana do capitalismo. É necessário recriar a possibilidade de uma vida menos feia para todos e todas.

Buscar um conhecimento para uma vida decente é procurar pela própria história da educação enquanto instituição que contribuiu para a cristalização do modelo preconizado pela modernidade e, a partir do compromisso articulado no e com o mundo, construirmos sua superação, apontando para uma escola possível e viável para as classes populares.

Por isso, a educação é um ato político, porque está a serviço de uns e não de outros. Nossa opção, portanto, pela educação progressista, reconhece-a como não neutra, encharcada de autoridade e compromisso com as classes populares, no reconhecimento do nosso lugar histórico onde nos situamos e buscamos ser mais.

Necessitamos, por isso, de uma educação para a decisão, para a aprendizagem da responsabilidade política e social (FREIRE, 1981), filiada ao saber democrático e participativo e não para servir ao autoritarismo que fomenta a opressão e professa a alienação como se vivêssemos num mundo determinado e a-político.

Somos sujeitos sociais, e, portanto, nossas aprendizagens acontecem a partir da interação no e com o mundo. Somos seres de interrelação. A escola, ao negar isso, nega também nossa humanidade; por isso, recriá-la é nossa tarefa. Promover vivências de solidariedade, fraternidade e democracia é nossa luta cotidiana, para que possa pulsar vida humana dentro da escola.

Faz parte da função social da escola crítica, a partir da realidade, da cultura da classe trabalhadora, conhecer como homens e mulheres dão significado ao mundo e para além de suas próprias referências, compreenderem-se e transgredirem(-se) (GIROUX, 1997) a fim de usarem a resistência em favor da consciência política e da ação social.

Então, desassossego, indignação ou qualquer outra palavra que valha o sentimento de buscarmos outro projeto de humanidade, na perspectiva libertadora, onde se assume a luta pela construção de alternativas possíveis, é o compromisso dos homens e das mulheres que lutam pela inversão, transgressão, reinvenção da escola que, descomprometida com as classes populares, produziu uma instituição que buscou a mera transmissão de conhecimentos, ao invés da construção da cidadania, da democracia e da emancipação.

A educação como ato político compreende a existência dos vários projetos que estão em disputa na sociedade, bem como a opção que fazemos na defesa de um, e não de outro. Reconhece também o diálogo como consequente dimensão do direito de dizer a palavra e do respeito ao outro.

> [...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (Freire, 1987, p. 27, grifos do autor)

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*; em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da Razão Indolente*: contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1999.

POLITICIDADE

Daianny Costa

Ensinar exige assunção política a favor da ética, da vida, da igualdade, da cultura. Essa é a pedagogia preconizada por Freire e que em nós encontra constante reflexão. O mundo como elemento histórico, ético, estético, cultural e social, criado por homens e mulheres, carrega profundas desigualdades econômicas que comprometem a qualidade de bem-estar de boa parte da população.

Daí, não basta reconhecermos a educação como um direito a todos e todas, como nos apresenta Brandão (1995) “afirmar como idéia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual” (p. 97). Temos que reconhecer que vivemos numa sociedade desigual; essa é premissa básica para começarmos a dialogar e produzir transformações.

Paulo Freire, por isso, é um pensador do nosso tempo, comprometido com uma eterna inquietação de conhecer os porquês que constroem a lógica que reforça os determinismos da sociedade capitalista neoliberal. Para poder contrapô-la, coloca como imprescindível a leitura do mundo. Aprender a duvidar e a perguntar, apostar na problematização e no diálogo, assumir a dúvida e o não saber como condição humana, faz-se processo pedagógico quando nos dispomos a ler a realidade que nos rodeia e nos organizarmos para sua transformação.

O lugar onde vivemos é um construto humano, por isso, recriá-lo dentro de condições historicamente favoráveis é tarefa que requer ousadia cotidiana. Por isso, Freire aponta contribuições necessárias a esse quefazer – politicidade e pedagogicidade (LIMA, 2000).

A exigência da democracia, da participação e da liberdade enquanto composição de uma ética não neutra é pressuposto para a viabilidade efetiva da transformação da realidade (FREIRE, 2000). O ato da politicidade requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível, potencializarmos e protagonizarmos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pauta a sociedade capitalista e imperialista de nossa época.

A antítese entre luta e acomodação ou respectivamente esperança e a-político, representa nossa visão política de mundo. Assim, só um sujeito que se reconhece político tem esperança. A desesperança, pelo contrário, representa o fatalismo de que, em sendo a-político, não se faz cidadão nem luta para a transformação. Há daí interesses ideológicos em que a sociedade seja mais acomodada do que briguenta.

McLaren (2001) reconhece Paulo Freire como um crítico feroz do neoliberalismo, que, por meio de sua pedagogia em busca de um *ethos* solidário entre homens e mulheres, contrapõe a lógica do consumo estereotipado pelo livre mercado, encontrando na esfera da política a possibilidade de convivência social que nos leve a sermosmais.

O movimento que fazemos em busca de um conhecimento que certamente nos servirá para nos descobrirmos como homens e mulheres históricos, capazes de mudarmos nossos “destinos”, porque nada está fatalmente dado, e construirmos um mundo socialmente justo, igual, solidário, onde, definitivamente, caibam todos e todas é a estética que a pedagogia freiriana se debruça a conquistar.

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v. 20); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000; LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical*: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. (Guia da escola cidadã, v. 4); McLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire – In memorian Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 179-196.

POSSIBILIDADE

Sérgio Pedro Herbert

Possibilidade, na obra de Freire, está associada a uma atitude transformadora que o educador necessita ter frente à realidade observada. Na *Pedagogia da indignação* (2000), a possibilidade se apresenta como decisão, escolha, intervenção na realidade. A possibilidade está em dizer a palavra, "em desafiar os grupos populares, para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta" (FREIRE, 2000, p. 82). A possibilidade sempre existe em Freire, pois há sempre o que ensinar, sempre o que aprender e ela situa-se no experimentar com intensidade a dialética entre a "leitura do mundo" e a "leitura da palavra".

Em Guiné-Bissau, Freire participa como membro convidado do Conselho Mundial das Igrejas, do processo de reformulação cultural daquele país. Possibilidade de transformação sustentada a partir do conhecimento da realidade histórica e de condições necessárias que tornam viável o trabalho educativo. "Só recentemente, porém, é que foi possível intensificar, sobretudo na zona de Bissau, o programa da pós-alfabetização ao se poder contar com o indispensável material de suporte que assegurará a sua extensão a outras zonas do país" (FREIRE, 1978, p. 79). A abertura a novas possibilidades está também associada a condições que necessitam ser criadas para um determinado trabalho.

O trabalho educativo, a alfabetização, a problematização da realidade possibilita o crescimento humano. Como escreve em *Extensão ou comunicação*: "Através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão" (FREIRE, 1978, p. 33). A possibilidade se encontra entrelaçada com pré-condições e com a abertura para novas realidades visando à transformação.

A possibilidade aparece como elemento principal na reestruturação da Secretaria de Educação do Município de São Paulo. A melhora dos trabalhos pedagógicos das educadoras e dos educadores está relacionada com a possibilidade de um trabalho coletivo e participativo. A possibilidade de mudança para melhor como um sonho: "Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade" (FREIRE, 2006, p. 24).

Acreditar na possibilidade representa uma atitude de estar sendo na história. Significa romper com a cultura do determinismo e vivenciar o inédito viável, sonhando e atuando com alegria e esperança. "porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação" (FREIRE, 2001, p. 84). Para Freire, o educador e a educadora necessitam de uma postura aberta a múltiplas possibilidades reconhecendo que o estudante aprende e se educa em variados lugares.

Bibliografia: FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006; FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

PRÁXIS

Ricardo Rossato

Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência. E perpassa muitos outros, pois a sua obra é impensável sem a relação estreita que se estabelece entre a teoria, no seu sentido originário entre os gregos, e a prática educativa, entendendo todo o ato do educador como educativo. Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. A palavra enquanto compreensão exige a transformação e torna-se indissociável da necessidade de atuação: torna-se, pois, palavração, segundo o neologismo de Paulo Freire. A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir tal fim.

Portanto há um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra – e agir. A consciência se plenifica na palavra e na ação. O ato verdadeiramente educativo torna o educando senhor de sua palavra, mas necessariamente conduz a uma transformação do mundo onde sobrevivem relações sociais de dominação. A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como em mudança e devenir permanente. É um processo constante de desacomodação, caminhando para uma outra etapa que, por sua vez, não será definitiva, mas parte de um novo momento também este passageiro. A educação se dá num processo de comunhão. Ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão. Ora, em comunhão não há dominação, mas igualdade para todos, para atingir a cidadania em plenitude, rompendo as estruturas de uma sociedade injusta e desigual. Desta consciência decorre a ação prática coerente do(da) educador(a) numa ação transformadora, tornando a história um devenir constante.

A educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço. Não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas. O objetivo principal é a compreensão e a interpretação do papel de cada educando no mundo. Sua ação se torna um ato político porque ela mostra ou ela oculta a realidade. Consequentemente, o educador deve fazer uma opção política: isto implica em métodos, princípios, valores, presentes na sua ação. Toda a ação educativa comporta um aspecto político, pois ela pode ou não mudar as relações sociais. Portanto, o(a) educador(a) jamais é neutro(a). Toda a vida do(da) educador(a) são atos educativos. Manifesta na sua vida a coerência entre a teoria, a palavra e a sua ação. A educação toma um sentido pleno quando estabelece uma relação entre a vida, a voz, e o pensamento do educador. Gera, portanto, uma prática que resulta de uma forma de ver e atuar sobre a vida. Nas palavras de Paulo Freire podemos sintetizar o sentido de práxis: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao

qual ela se refere" (FREIRE, 1978, p. 29).

E em outra passagem acrescenta: "Tanto no processo educativo, como no ato político, uma das questões fundamentais, seja a clareza em torno, de a favor de quem e de quê... fazemos à educação... e desenvolvemos a atividade política". E acrescenta logo a seguir: "Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política" (FREIRE, 1983, p. 27). Quando reflete sobre sua forma de pensamento afirma: "Ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – pensar certo – é tomado em si mesmo, e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho" (FREIRE, 1997, p. 41).

Portanto, práxis é uma aplicação do método dialético, ultrapassando a visão tradicional de Aristóteles que a designava como sendo o oposto à teoria, e a caracterizava como sendo uma atividade ou uma ação. Paulo Freire assume a visão dos dialéticos modernos superando a separação entre teoria e prática. Para ele ambas estão estreitamente imbricadas, podendo ser definida como "a atividade humana e social sobre uma realidade concreta" (FREITAS, 1989, p. 403). Pela práxis a própria condição humana é mudada como afirma Pinto: "altera-se o ser do homem" (1984, p. 49). Deve-se entender a atividade humana na sua plenitude quando manifesta, pois, a unidade dialética do pensar e do ser. Supera-se também o idealismo de Hegel, em que a dialética se constituía num processo teórico de evolução das ideias, sem, contudo, implicar em ação prática. Nesse contexto, práxis assume uma dimensão histórica que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação. A ação do homem sobre o mundo a partir da sua compreensão origina uma forma de ser intrinsecamente ligada ao pensar. A práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo. Paulo Freire aplica esta dimensão à educação: o homem educa-se em totalidade num constante processo de devenir, em comunhão com os outros, dizendo sua palavra sobre o mundo. Dizer a palavra é definir o seu lugar na história.

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1997; FREITAS, Manuel da Costa. *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. v. 4. Lisboa/São Paulo: Verbo, 1989; PINTO, Alvaro Vierira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

PRESENÇA (No mundo)

Celso Ilgo Henz

Paulo Freire enfatiza que o mundo é mais do que o suporte para os seres humanos; se assim não fosse não haveria a possibilidade de interferência, de comunicação e intercomunicação, de experiência existencial. A espécie humana se torna presença com o mundo na mesma dinâmica em que o mundo se torna presença nele. Humanizando o mundo, a espécie humana se humaniza; "se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. [...] Na existência dos homens o *aqui* não lê somente um espaço físico, mas também espaço histórico" (FREIRE, 1987, p, 91).

Entretanto, o mundo primeiramente existe para todos enquanto experiência vivida. Quanto mais enraizados e conscientes da realidade concreta vivida *no* e *com* o mundo, mais vai se constituindo um sentir/pensar/agir em que o lugar onde "estou sendo" é mais que um pedaço de chão, "mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça" (FREIRE, 2000b, p. 26).

Ser presença humana no mundo tem a especificidade da reflexão, da programação, da transformação, uma vez que "a vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo" (FREIRE, 2000b, 21). O ser humano só se conscientiza tomando consciência do seu mundo, na medida em que nele se encontra, nele se assume, manifestando o seu sentir/pensar/agir pela *palavra* e pelo trabalho como formas de *conscientização*. Ou seja, "presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe" (FREIRE, 1997, p. 20). Para estar *com* o mundo é preciso nele intervir, e não só a ele se adaptar, produzindo cultura, criando estruturas, transformando, a espécie humana faz história e se humaniza; o homem é presença no mundo sócio-histórico-culturalmente. "Isto é a História: temporalização do eu e do mundo num mesmo processo em que, juntos, se constituem e reconstituem, respondendo ao destino de seu encontro originário" (FIORI, 1987, p. 70).

Na autenticidade do seu refazer-se, homens e mulheres reconstroem o mundo, no qual se descobrem e se assumem como sujeitos do seu próprio mundo, da sua própria história. Há, portanto, um significar ativo entre homens e mulheres e o mundo. Em vez de se oporem estaticamente, mundo e genteidade se dialetizam numa unidade, pois "a consciência do mundo e de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas *com* o mundo e *com* os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar" (FREIRE, 2000a, p. 40).

Referências: FIORI, Ernani Maria. Metafísica e História. *Textos Escolhidos*, v. 1. Porto Alegre: L&PM, 1987; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Ed. Olho d´Água, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PROBLEMATIZAÇÃO

Eldon Henrique Mühl

O termo "problematização" aparece em inúmeras passagens das obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia do oprimido,* ele utiliza a denominação "educação problematizadora" como sinônimo da "educação libertadora", em oposição à "educação bancária" (2003, p. 62). Afirma que a educação problematizadora serve à libertação, enquanto a bancária serve à dominação. Enquanto a primeira promove a humanização e produz o pensar autêntico, a segunda é domesticadora e produz uma falsa visão do homem e do mundo. Em outra obra, *Conscientização*, o termo "problematização" é definido por Freire como o terceiro passo de seu método de alfabetização, antecedido pela investigação temática e pela tematização. A problematização compreende o momento do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre os temas em debate pela identificação de situações desafiadoras ou de problemas concretos que envolvam a vida dos alafabetizandos (FREIRE, 1979a, p. 43-44).

Por essas colocações iniciais podemos perceber que o termo "problematização" não tem um sentido unívoco em Freire. Às vezes, o autor o entende como um método de conhecimento e de aprendizagem e, outras vezes, como uma atitude inerente à "essência do ser da consciência"(2003, p. 66), como condição ontológica que torna possível a ação intencional do sujeito e o leva a se posicionar de maneira ativa diante dos objetos e dos acontecimentos do mundo. Ou seja, o termo "problematização" tem, pelo menos, dois sentidos importantes: um epistemológico e outro antropológico, ou ontológico. No sentido epistemológico, ele fundamenta uma forma de conceber o conhecimento e, de modo especial, de agir com os objetos do conhecimento. Esse modo de agir e conceber os objetos significa que estes não têm um fim instituído em si mesmos e que o conhecimento que deles obtemos é apenas uma dimensão da mediação que se estabelece entre sujeitos que conhecem. Tal concepção pode ser identificada em Freire quando ele escreve:

> Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (Freire 2003, p. 68)

Na afirmação acima podemos constatar que, para Freire, a atitude do sujeito do conhecimento diante do objeto deve ser sempre de questionamento, de dúvida, de não aceitação passiva do saber que existe sobre o objeto. No entender de Freire, o sujeito só pode aprender efetivamente se for ativo, se agir problematizando o que vê, ouve, percebe.

Nessa mesma passagem, podemos identificar o segundo sentido que Freire atribui ao termo "problematização" quando ele insiste na necessidade de que o conhecimento seja produzido dialogicamente ou comunicativamente. Nesse aspecto, o autor assume uma postura radical, afirmando que fora de uma educação problematizadora não é possível chegar a um conhecimento autêntico, libertador. Com efeito, para o autor, a atitude problematizadora é uma exigência central para o surgimento de um conhecimento verdadeiro e, concomitantemente, de um indivíduo autônomo e livre. A atitude de problematizar é uma exigência que nasce da condição antropológica do ser humano. Por isso, problematizar implica perguntar, e perguntar não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que

realiza a existência humana: “A existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo. Há uma radicalidade na existência, que é a radicalidade do ato de perguntar”(FREIRE, 1985, p. 51).

A libertação das pessoas depende do desenvolvimento dessa capacidade. Por isso Freire propõe uma prática pedagógica problematizadora como condição para a libertação do aluno e para o surgimento de uma nova prática social e política. Segundo o autor, o sujeito do conhecimento que problematiza o que percebe modifica não só a ele, sujeito do conhecimento, mas também o objeto ou a realidade que está conhecendo. Tanto o sujeito que conhece quanto o objeto que é conhecido passam a ter outra configuração e outro sentido.

O que Freire quer demonstrar é a atitude problematizadora decorrente da natureza dialógica do ser humano. O ser humano, como ser finito, inconcluso, nunca chega à compreensão definitiva sobre a realidade que o envolve. Ele é um ser da práxis e, como tal, vive a tensão insuperável entre a teoria e a prática, entre ser e saber, entre pensar e viver. Acima de tudo, o ser humano é um ser dialógico, que, ao perguntar-se sobre o mundo, começa procurar os outros para entabular explicações e buscar entendimentos. Por isso Freire defende uma pedagogia da pergunta em oposição à pedagogia da resposta.

A problematização torna o conhecimento social e histórico, pois, ao problematizar, o ser humano faz com que comece a perceber que ele só se realiza ligado a uma prática social e sempre vinculado à produção material da vida. A problematização é uma forma de conhecer e de situar-se no mundo, que implica, antes de tudo, a intervenção sobre a realiadade e a produção de um sujeito crítico e politizado.

A educação problematizadora destina-se a emancipar o ser humano e, por isso, deve ser revolucionária. Ela se volta para o oprimido que, para se libertar, precisa ser estimulado para perguntar. Tal exercício, porém, não pode se limitar a um “jogo intelectualista”; para que a revolução efetivamente aconteça, é preciso descobrir a relação dinâmica, forte, viva entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e a realidade, entre a pergunta e a ação. Para Freire, a problematização deve atingir a realidade concreta em que os indivíduos vivem, torná-los conscientes de sua realidade e motivá-los para lutar pela transformação do contexto que os oprime. Conforme ele mesmo escreve, “a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras”(FREIRE, 1979a, p. 81).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PROFESSOR (Ser)

Maria Isabel da Cunha

Para Freire a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece num processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre sua trajetória, que "ser professor tornou-se uma realidade para mim, depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo" (p. 39). Essa posição explicita que o exercício profissional é que constitui o sujeito professor na medida em que essa constituição exige a reciprocidade de seus alunos e do contexto em que atua. Entretanto essa postura não significa a desconsideração da teoria e da reflexão, pois, ao vincular emoção e razão, Freire relata que aprendeu "como ensinar na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito" (1986, p. 38). Diz ele que "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" (FREIRE, 1995, p. 28).

Como é de seu estilo e acentuando a coerência com suas ideias, Freire enriquece seus escritos com a reflexão de sua própria prática, especialmente quando se dirige aos professores. Nesse sentido, seus textos seguem um estilo coloquial, uma espécie de diálogo como outro o consigo mesmo.

> Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebes qual o problema? Ingenuamente impunha sobre eles a minha própria experiência. Não sabia o que era inventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade. (1986, p. 30)

Compreender a condição intelectual e política do professor foi traço característico de sua obra, quando destacou estar:

> [...] convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de se tornar, cada vez mais, militantes! Devem ser militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais que um ativista. Um militante é um ativista crítico. (1986, p. 65)

Shor completa essa ideia em diálogo com Freire, dizendo que um ativista crítico é alguém que examina a própria prática, não se aceitando como pronto e acabado, reinventando-se à medida que reinventa a sociedade.

Freire admite e reflete sobre os temores dos professores para alterar suas práticas, e reconhece, os dissabores de sua condição profissional. Mas para ele, "quanto mais você reconhece que seu medo é consequência da tentativa de praticar seu sonho, mais você aprende a pôr seu sonho em pratica" (1995, p. 71).

Outra dimensão importante no pensamento de Freire sobre a docência liga-se à conjugação da liberdade/autoridade. Historicamente a legitimidade do professor se alicerçou na autoridade, e Freire não nega a importância dessa condição, desde que não se transforme a autoridade em autoritarismo.

> O professor nunca poderá deixar de ser uma autoridade ou de ter autoridade, pois sem ela é muito difícil modelar a liberdade dos alunos. A liberdade precisa de autoridade para se tornar livre [...] A questão, para mim, no entanto, é que a autoridade saiba que seu fundamento está na liberdade dos

> outros; e se a autoridade nega essa liberdade e corta a relação que a embasa, então deixa de ser autoridade e se transforma em autoritarismo. (1986, p. 115)

Para Freire, a autoridade do professor é um processo que se embasa na sua condição de criatividade, isto é, na capacidade de compreender o desenvolvimento da prática profissional que desenvolve. Essa prática, para o autor, é enriquecida quando o professor sai do espaço da escola/universidade e experimenta o mundo.

> Seria sensato que qualquer professor libertador testasse as possibilidades de vinculações externas. Algumas vezes pode-se pensar nela como uma política paralela, fora da sala de aula [...] algum trabalho fora do campus, numa comunidade ou instituição.

Nessa perspectiva se acentua a condição de cidadania do professor e sua visão de mundo, que extrapola sua condição de professar e acompanha a cultura e o contexto de seus alunos.

> O educador libertador nunca pode manipular seus alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte [...] assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando... mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade de existência do objeto (1986, p. 203).

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ama ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995; FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PROFETISMO (Freiriano)

Gomercindo Ghiggi e Martinho Kavaya

Na perspectiva freiriana, “profetismo” não significa apenas falar em nome dos proibidos de ser. É um conceito que remete à luta com os oprimidos, para que possam dizer sua palavra, que é fazer a história. As classes oprimidas dizem sua palavra quando, tomando a história em suas mãos, abalam sistemas opressores. É na práxis revolucionária que as classes dominadas aprendem a *pronunciar* seu mundo, descobrindo e atuando sobre as razões de seu silêncio (FREIRE, 2002, p. 150), tarefa da atitude profética. Para Freire, ser profeta supõe ser trabalhador da esperança (FREIRE, 2006, p. 220). O profeta, enraizado no mundo que vê, escuta, percebe, raiz do exercício de sua prática, é o ser atento aos sinais para compreender antigas e novas opressões e possibilidades de libertação. É uma perspectiva de resistência e rebeldia, fundante da prática profética. A resistência é a vocação para o ser mais, expressão da sua humanidade. Não é na resignação, mas na rebeldia que se afirma o trabalho profético (FREIRE, 2007, p. 78). A rebeldia é a deflagração da justa ira; enquanto denúncia, a rebeldia precisa se alongar na posição revolucionária, fundamentalmente anunciadora do mundo que deve ser.

A mudança do mundo implica a dialética atuação entre a denúncia (desumanização) e o anúncio (humanização). Segundo Freire, os humanos são ontologicamente convocados a serem profetas, portadores da denúncia e da esperança (2001, p. 28; 2006, p. 220). Por isso, ser profeta é anunciar e denunciar, compromisso permanente com a luta pela transformação do mundo, por essa razão, os opressores não podem ser profetas. As maiorias estão proibidas de uma compreensão mais crítica da sociedade, não porque sejam naturalmente incapazes, mas por estarem sendo proibidas de ser.

A alternativa posta pelos opressores é a propaganda, e não o esforço crítico para que homens e mulheres se assumam sujeitos curiosos, indagadores, em processo de busca, de desvelamento da *raison d’être* das coisas (2006, p. 106). Uma das tarefas primordiais da pedagogia do profetismo é o trabalho contra a força da ideologia fatalista, que estimula a imobilidade e a acomodação à realidade opressora (2000, p. 23).

Para Freire, a beleza do anúncio profético não está em anunciar *o que virá* necessariamente, mas o que pode e deve vir. Para Freire (2002a, p. 126), “a páscoa na verbalização é morte sem ressurreição”. Só na autenticidade da práxis histórica, a páscoa é morrer para viver, ou seja, como posso fazer a travessia da morte para a vida “se carrego em minhas mãos, como objetos de minha posse o corpo e a alma destroçados dos oprimidos?” Na compreensão freiriana, “só posso empreender a Travessia (sic) com eles, para que possamos juntos renascer. Não posso fazer da Travessia um meio de possuir o mundo, porque ela é, irredutivelmente, um meio de transformá-lo”.

O profetismo freiriano mostra a importância de se passar pela mundanidade para se chegar à transcendentalidade, de experimentar a história para atingir a meta-história, de buscar e lutar pela libertação para se alcançar a liberdade. A denúncia da realidade só será possível se essa realidade for conhecida. E uma vez conhecida e denunciada, poder-se-á anunciar a nova realidade (p. 92). Para Freire (2001, p. 27), denúncia e anúncio requerem utopia. Não se trata de algo irrealizável, tampouco de idealismo.

Freire refere-se diretamente à denúncia da estrutura desumanizante e ao anúncio do projeto humanizante. Utopia é compromisso com a história, exige conhecimento crítico (p. 28). O profetismo é um ato de coragem (2004, p. 80); por isso, é um ato de construção da liberdade, é um ato de amor, pois supõe a supressão de situações opressoras e a geração da liberdade, factível pelo diálogo. O diálogo só

é possível havendo humildade, tornando os humanos capazes de pronunciar o mundo e recriá-lo, o que requer fé intensa nos homens e nas mulheres, na sua capacidade e no poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Por isso, ser profeta significa ser dialógico, acentuando o poder de fazer, criar, transformar. O profetismo em Freire está expresso na *Pedagogia do oprimido*, na pedagogia dos homens e das mulheres que lutam pela libertação. É uma pedagogia que vai gerando a consciência de sujeitos de sua história, provocados a serem exemplos de si mesmos e lutar pela libertação de todos.

Como profeta da pedagogia dos sonhos possíveis, Freire reconhece a existência de sonhos impossíveis, e, para ele, o critério da possibilidade ou da impossibilidade dos sonhos é a dimensão histórico-social que há nos atos humanos. Por isso o sonho possível exige um pensar diferente; exige descoberta e reconhecimento dos próprios limites (2002b, p. 100). Freire é profeta da nova humanidade, de um mundo radicalmente humano.

Trabalhar por este mundo deve ser a vivência e o compromisso permanentes de todos os que creem na mudança. Esse profeta educador (Freire) acreditou. Até no seu exílio experienciou um percurso libertador. Freire é, em nosso entender, o *novo Moisés*, o Moisés dos sem voz e vez nos dias atuais. Quando ele fez o seu périplo pelo continente africano, buscou entender esse continente irmão na opressão e na cultura, para com ele compreender melhor o seu *mundo da vida*. Por isso, falando com seu amigo Sérgio Guimarães, dizia: “como a África vai ensinando a gente!” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 61). Essa atitude de humildade permite-nos falar do autoritarismo que há na África negra, sobretudo em Angola, que luta permanentemente por uma pedagogia como prática profética de libertação.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: quotidiano do professor*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007; REIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PRONUNCIAR O MUNDO

Fabio da Purificação de Bastos

Freire (1976) parte da premissa de que não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Trata-se de práxis, ação e reflexão concomitantes atuando processualmente e no mesmo sentido, crítico e libertador. O próprio Freire (1970 e 1976a) afirma se tratar de “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas alerta: é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. Se isso por um lado problematiza os pensar e agir certo, por outro fortalece ainda mais o caráter diverso e unitário da perspectiva libertadora. Contextualizando essas maneiras de pronunciar o mundo, afirmamos que a das classes dominantes, determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas. É a cultura do silêncio essencial para a opressão cultural. Por sua vez, a maneira de pronunciar o mundo das classes dominadas, demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão. É a cultura dialógica, problematizadora e necessariamente comunicativa, exigente de “pronúncias” do mundo pelos seres humanos que fazem a história.

A percepção de tudo isso é indispensável aos educadores-educandos e educandos-educadores, se a opção educacional for realmente libertadora. Afinal ninguém liberta ninguém, mas a libertação ocorre na comunhão dos seres envolvidos nisso que é essencialmente “atos de pronúncias” de suas realidades vividas concretamente. Tal percepção crítica e libertadora, auxilia a rejeitar o perfil que deles fazem as classes dominantes como “marginais”, “mal educados”, “baderneiros” e a “encarnar- se”, ver a si próprio, como classe dominada, cuja tarefa existencial não pode se esgotar em serem mecanicamente educados e/ou escolarizados. Isso, necessariamente nos impõe o dever de “pronunciar o mundo” à nossa maneira. Dito de outra forma, embora mediados por conceitos científicos-tecnológicos universais, a problematização da realidade requer contextualização “pronunciada” pelo par pensamento-linguagem.

Do ponto de vista formativo, isso muda o desenvolvimento cultural dos sujeitos, pois a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Palavras pronunciadas com o intuito de produzir existencialmente comunicação, diálogo e libertação. Existir, humanamente, é indispensavelmente pronunciar o mundo, o que implica modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta-se problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles, é bem verdade, um novo pronunciar. Não o pronunciar apenas da Ciência e Tecnologia, que transformam nossa realidade concreta, mas nosso pronunciamento mediado pelos aparatos científicos-tecnológicos que produzem conosco nossa existência na perspectiva da libertação.

Historicamente, não tem sido no silêncio que os seres humanos têm se produzido existencialmente no mundo, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Nesse sentido, o diálogo é este encontro comunicativo e ontológico dos seres humanos, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esgotamento inadmissível, pois nossa própria existência se dá além disso. Essa é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem, entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. Fora da esfera de pronunciamento do mundo está a opressão cultural, perigosamente silenciosa. Contudo, para inserção nesse escopo pronunciador, é preciso primeiro, para os que assim se encontram negados no direito primordial de pronunciar o mundo através do dizer a sua palavra, reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue. Isso porque,

ontologicamente, o não pronunciamento do mundo nos desumaniza (FREIRE, 1976b).

Dizendo a palavra com que, "pronunciando" o mundo, os seres humanos o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual ganhamos significação enquanto tal. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial, humana. Afinal, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos (pronunciamento) endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro (comunicados não pronunciam), nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos educandos. Não é também discussão guerreira, "bate-boca", entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Ao contrário, porque é encontro de seres humanos que pronunciam o mundo, não pode ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação, comunicação, diálogo amoroso. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro (como vemos atualmente no âmbito da política profissional) (FREIRE, 1993). Afinal, a aposta educacional no diálogo é a da pronúncia do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos seres humanos que o fazem e são feitos por ele (FREIRE, 1995).

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976a. 149 p; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976b. 149 p; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971. 93 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 218 p; FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

11 Tão fortemente induzida que, assim que criamos a Cátedra do Oprimido, na *Universitas* Paulo Freire (UNIFREIRE), do Instituto Paulo Freire, nela desenvolvendo um programa de pesquisas denominado "Paradigmas do Oprimido", imediatamente a ele aderiram vários grupos de pesquisa, no Brasil e no exterior. Estes grupos têm aumentado ao longo dos anos.

12 Paulo Freire, também na *Pedagogia do oprimido*, desenvolve longamente uma série de reflexões sobre a condição de hospedeiro assumida pelo oprimido, em relação a seu opressor.

13 Disponível em: http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=1934. Acesso em 12/4/2009.

Q

QUE FAZER

Jaime José Zitkoski e Danilo R. Streck

O gosto de Paulo Freire pela linguagem está expresso em várias palavras por ele criadas ou reinventadas. Tratava-se de um exercício de buscar o maior grau de coerência possível entre realidade-pensamento-linguagem, vistas como mutuamente constitutivas. Dessa maneira, ele fala em "boniteza" para expressar a dimensão estética, constituindo um binômio com decência, em "dodiscência" para significar a inseparabilidade do ensinar e aprender; em "palavra-mundo" para designar a coexistência da consciência e da realidade. *Que Fazer* é um conceito de seu "universo vocabular" que representa uma variação de outros mais conhecidos como práxis e ação-reflexão. É como se estivesse querendo se desvestir de cargas semânticas que pesam sobre conceitos como práxis. No caso, o "que" designa a busca de uma direção e conteúdo para a ação e o "fazer" diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo. *Que fazer* é, com certeza não por coincidência, o título de um livro que trata "da teoria e prática da Educação Popular" (FREIRE; NOGUEIRA, 1989).

Os versos da *Canção óbvia* (FREIRE, 2000, p. 5) indicam alguns dos sentidos importantes associados com o *Que Fazer*. Nesta poesia ele diz:

> Quem espera na pura espera
> vive um tempo de espera vã.
> Por isto, enquanto te espero
> trabalharei os campos e
> conversarei com os homens
> Suarei meu corpo, que o sol queimará,
> meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos;
> meus ouvidos ouvirão mais;
> meus olhos verão o que antes não viam,
> enquanto esperarei por ti.
> Não te esperarei na pura espera
> porque o meu tempo de espera é um
> tempo de quefazer.

O "tempo de quefazer" não é o tempo do relógio, o *chronos*, mas o *kairós*, o tempo prenhe do novo que está nascendo. Ao mesmo tempo, considerando que homens e mulheres não existem fora da história, este novo não virá ao mundo sem a sua participação.

Freire lança mão da categoria *Que Fazer* para explicitar sua posição ético-política coerente com sua forma de conceber a "existência humana" no mundo. De modo crítico e problematizador, ele rejeita enfaticamente as visões e as posturas fatalistas diante da história e ratifica, em toda sua obra, uma concepção dialética na forma de entender nossa presença no mundo, enquanto seres de ação, de decisão,

de rupturas, de transformação e da inserção crítica, para muito além da pura adaptação. A partir dessa perspectiva é que Freire entende que a presença humana no mundo só tem sentido enquanto seres históricos, capazes de uma práxis transformadora, materializada na luta pelo *ser mais*.

Desde a *Pedagogia do oprimido*, Freire problematiza nosso desafio da humanização do mundo, que implica na superação de toda uma cultura da opressão. Sua postura ético-política é muito clara ao explicitar, no 4º capítulo da *Pedagogia do oprimido*, que a libertação/humanização do mundo requer a denúncia de uma sociedade e uma cultura opressoras que se tornam cada vez mais insuportáveis e, diante dessa realidade, impõe-se a nós todos a exigência radical da afirmação de um *novo ethos cultural* – da libertação.

Nesses termos, na *Pedagogia do oprimido*, o *Que Fazer* freiriano implica na construção de uma pedagogia da libertação. A pedagogia é entendida, então, no sentido amplo do termo e sua presença se manifesta em todas as dimensões da vida humana em sociedade: relações familiares e sociais, na política e economia, na religião, nos processos culturais e educacionais, na organização dos movimentos populares, entre outras. Mas, fundamentalmente, a *pedagogia da libertação* significa, em Freire, a esperança de uma nova humanidade a ser construída a partir dos oprimidos.

De modo mais concreto, o *Que fazer* se explicita na *luta* por um mundo mais humanizado que, na obra *Pedagogia do oprimido*, converge para uma ação cultural libertadora ou uma *revolução cultural* fundamentada na radicalidade dialógica expressa na vivência de saberes, tais como: "a união dos diferentes para lutar contra os antagônicos"; na "organização dos oprimidos"; na "síntese cultural" e na "colaboração" de todos os que sonham com uma sociedade mais humanizada.

Na *Pedagogia da autonomia*, Freire problematiza em vários momentos a relação entre "desafio ético" e a "luta política" dos educadores, líderes políticos, cidadãos progressista s que buscam construir um mundo mais belo e feliz para vivermos. A categoria *Que Fazer* está ali colocada na busca de explicitar sua posição ético-política, bem como sua visão de mundo e de ser humano enquanto presença histórica.

Ao denunciar a trágica condição de milhares de brasileiros, irmãos nossos, que vivem do lixo, reduzidos a uma rotina diária de disputar algo com animais, nos lixões das periferias de cidades, para matar a própria fome, Freire revela toda sua indignação – a justa raiva – que devemos ter como seres éticos, em jamais aceitar tais realidades históricas como algo dado, que é "natural" e não poderia ser diferente. "É triste, mas, que fazer?A realidade é mesmo esta. A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar" (FREIRE, 1997, p. 83).

O *Que Fazer* da posição cômoda do discurso fatalista neoliberal, que quer nos convencer de que não há outra saída, deve ser rechaçado com o *Que Fazer* da práxis transformadora, fundado na postura ética humanizadora, que nos remete para a necessária intervenção no mundo no âmbito de nossa ação enquanto educadores ou cidadãos inseridos em um contexto social concreto. Portanto, é na necessária recusa ao "não há o que fazer" e na afirmação do *Que Fazer* ético e politicamente comprometido que afirmamos nossa marca no mundo e nos construímos na esperança de alcançarmos um sentido mais autêntico para *nossa presença no mundo*.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993; FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

QUERER BEM

Cleoni Fernandes

Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à pratica educativa* (1997), livro-testamento, faz uma síntese de sua obra e de sua fé nas gentes produtoras de uma possibilidade de educação libertadora. Trata-se de um manifesto de amor à docência indissociada da discência, uma declaração de *querer bem* a todos que fazem a prática educativa no horizonte da perspectiva emancipatória. É um pequeno livro que tem uma densidade que exige contínuas viagens de retorno à sua obra como um movimento dialético de sua própria vida.

Ler o livro *Pedagogia da autonomia – saberes necessários á pratica educativa*, sem contextualizá-la na travessia feita por Freire ao longo de sua vida, pode empobrecer a compreensão da amorosidade, da epistemologia dialógica, do rigor e, sobretudo, da dialogicidade, que na centralidade de suas concepções não se configura como um método, e sim como um princípio ético que *suleia* a escuta do outro, como uma ausculta e como fonte inesgotável de vida vivida e ainda por viver.

O diálogo traz como condição para se *fazer*, um *querer bem* entranhado de possibilidades que estão sempre abertas quando se está disponível para caminhar juntos. É fonte sempre renovável, não se constitui em uma categoria definida para qualquer momento, exige atos de coragem, atos de amorosidade e de fé para criar e recriar, fazer e refazer o *caminho* na concretude das relações sociais do mundo da vida e do trabalho.

Disponibilidade de gente, como ele nos diz em *Pedagogia do oprimido* (1987, p. 81):

> Fé na vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. [...] O homem dialógico, que é critico sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.

Daí que a esperança não se constrói "na espera vã" (FREIRE, 1992) e a luta com esperança proporciona ao homem dialógico, não matar a possibilidade:

> De manter a fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder.. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. (Freire, 1987, p. 81)

Freire, em suas Primeiras Palavras, no livro – *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*, explica, ou seja, desdobra sua argumentação na "inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica." Destaca a necessidade da compreensão de que:

> formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e porque não dizer da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo que diz respeito aos homens e mulheres [...] daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (1997, p. 14)

Em tempos de descartabilidade da vida, de perda de referências de valores de humanização, Freire

se constitui em fonte inesgotável, porque dialeticamente, a vida continua sendo nutrida pelas *utópicas esperanças* de que outro *mundo é possível*. Essas primeiras palavras trazem a força do *querer bem* na luta de todo o dia, no compromisso "da defesa e na prática da ética universal do ser humano" (p. 15). Ainda, nessa página, ele nos diz:

> Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. (p. 17)

A luta de todo o dia exige o reconhecimento da exposição em que vivemos no risco da transgressão da ética. Ao mesmo tempo, também o risco do moralismo farisaico e hipócrita que habita nosso cotidiano. Mais do que nunca a fala de Freire ganha força de um alerta constante: "Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana" (p.18). Por todas essas questões, querer bem é tão importante e tão difícil de viver, porque é preciso com-viver, viver com o outro, com-vivência, viver com/em comunidade.

Nesse hino de amor à prática educativa, a pedagogia da autonomia necessita do *querer bem* aos estudantes como condição para o exercício concreto dessa autonomia, em uma sociedade que não valoriza educação como um direito, que dificulta a reinvenção da cidadania, mas que ao mesmo tempo, nos mobiliza para a luta cotidiana, tentando responder à pergunta de Agnes Heller (1993, p. 395): "Se podemos viver uma vida digna – por que não tentar?" Podemos *querer bem* freiriano – por que não tentar? É o grande desafio na prática educativa que fazemos.

O *querer bem* que possibilita o diálogo e a liberdade encaminha a autonomia que se constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e possibilidades que se tem na concretude dessas relações. Autonomia que é sempre relativa, produzida em relação com o outro/os outros tal como Heller (1982) explicita nesse fragmento:

> Autonomia significa que somos responsáveis por nossas ações, já que elas decorrem de nós mesmos; e devemos sempre supor que poderíamos ter agido de outro modo. Relativa significa que a situação social concreta e os diversos sistemas normativos definem os limites no interior dos quais podemos interpretar e realizar determinados valores. (p. 151)

Quando se discute autonomia, refere-se à relação democrática e a dialogicidade como conceitos que se constituem em possibilidades de permanente processo de construção coletiva, em que limites são demarcados e ultrapassados com responsabilidade e certo cuidado para não cair em um espontaneísmo pedagógico.

Nessa direção, *querer bem*, gostar do trabalho e dos estudantes, sem a ingênua visão da panaceia ou do gosto individual por afinidade ou simpatia, fortalece a existência de um *querer bem* freiriano, ético e coletivo, que se materializa na singularidade dialética de cada um como possibilidade, necessariamente não realizada, com um cuidado para não cair na tentação do *não vale a pena* ou do *irrecuperável*.

Ou ainda, trabalhar com a resistência dos estudantes, sem deixar de *querer bem*, porque como afirma Freire (1979, p. 103): "a conscientização implica, também, um momento perturbador, tremendamente perturbador, no ser que começa a se conscientizar, momento em que o ser começa a renascer [...] a opressão é uma coisa tão forte que produz o medo da liberdade". Viver os limites e nos limites do medo,

tanto dos estudantes quanto de nós professores, é o grande desafio de aprender a *querer bem* as gentes em um longo, prazeroso e, também, doloroso aprendizado de viver e com-viver com a vida e com as pessoas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; HELLER, Agnes. *Para mudar a vida* – felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense, 1982; FREIRE, Paulo. *Uma teoria da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1993.

R

RACISMO

Aline Lemos da Cunha

Algumas passagens na obra de Freire destacam de forma explícita sua indignação diante das atitudes racistas que estão imbricadas nas relações sociais. Em outras, é possível compreender que, mesmo sem tratar especificamente do tema, Freire se manifesta de forma a "co-laborar" com essa discussão.

Em *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, Freire salienta que "faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação" (2004, p. 36) no que estão incluídas as manifestações racistas.

Destaca que práticas discriminatórias como as que envolvem racismo, ofendem "a substantividade do ser humano" e negam radicalmente a democracia (2004, p. 36). Freire insiste que aquele/a que se torna machista, racista, classista precisa assumir que é um/a transgressor/a da natureza humana (2004, p. 60). Em consonância com Freire, Santos (1989, p. 39) destaca que "o racismo não faz parte da 'natureza humana'"; é uma "instituição irracional de prolongada duração" (1989, p. 39) assim como a guerra.

Nesse caminho, o racismo para Freire está entre as manifestações dos discursos fatalistas que resumem homens e mulheres em meras *coisas*. Em *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos, Freire retoma essa postura ao denunciar a forma "desgentificada" com a qual agiram os cinco adolescentes que declararam estar "brincando" ao atear fogo no índio Galdino (2000, p. 66). Salienta que "ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros" (2000, p. 67) – no que apresenta profunda preocupação com o hoje e o amanhã.

Freire diz que não é possível que tais práticas sejam justificadas por contingências genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas (por exemplo, para explicar a superioridade de brancos sobre negros, dos homens sobre as mulheres). Salienta que "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a forma dos condicionamentos a enfrentar" (2004, p. 60).

Além da denúncia do racismo, podemos encontrar o anúncio de sua superação quando Freire declara que gosta de ser gente "porque, mesmo sabendo que as condições materiais... sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação [...] os obstáculos não se eternizam" (2004, p. 54).

Sartre (1965) ressaltando o caso dos judeus e as posturas "antissemitas" na França do pós-guerra, salienta que o racismo não pode ser considerado simplesmente como uma "opinião", pois não é possível "...chamar de opinião uma doutrina que visa expressamente determinadas pessoas e tende a suprimir seus direitos ou a exterminá-las" (1965, p. 8). Para além de uma opinião, Santos (1989), de acordo com Sartre, salienta que "o racismo é, também, uma teoria, defendida em livros e salas de aulas com argumentos e teses 'científicas'" (p. 9), portanto "para brigar contra ele será preciso, antes, desmontar esses argumentos e teses" (p. 9). Por muito, a partir desse pensamento, justifica-se o racismo dizendo que a história mostrou ao racista, elementos suficientes para ser assim.

No caso específico dos negros no Brasil, ainda é possível considerar as ações de

“embranquecimento” (MUNANGA, 1988) as quais visam “amenizar” situações de racismo. Porém, ao mesmo tempo em que podem produzir esse efeito, elas conduzem a outro bastante nefasto: a negação do pertencimento étnico que leva à sua “coisificação” (FREIRE, 2004), pois na ânsia de seguir um modelo que se distancia imensamente de sua condição, vive a realidade frustrante de não querer ser o que é e não conseguir chegar ao patamar que deseja. Coisifica-se porque vira coisa à mercê dessas exigências.

Como o racismo se nutre de percepções generalizantes, é comum que, a partir das práticas de uma pessoa ou de um grupo, por menor que seja, passe a vigorar um discurso que intensifica o olhar sectário e discriminador de determinadas formas de ser e agir, vinculadas a quem se deseja nomear como “inferior”. Para Munanga (1988), há uma “inferioridade forjada” (p. 6) e, sendo assim, ao tratar o outro como “ser inferior” quem nutre ações racistas pode conceber-se como pertencente a uma elite (SARTRE, p. 18). Na verdade, quem é racista, vive o paradoxal desejo de exterminar determinado grupo, ao mesmo tempo em que necessita da sua existência para continuar assumindo um lugar superior. O racismo, nesses termos, torna-se uma paixão e uma concepção de mundo (SARTRE, 1965).

Paulo Freire salienta que discursos fatalistas racistas tais como – “O negro é geneticamente inferior ao branco...” (FREIRE, 2004, p. 132), “Maria é negra, mas é bondosa e competente” (FREIRE, 2004, p. 133) – não podem ser ouvidos sem um mínimo de reação crítica. Além disso, Sartre, Freire, Munanga e Santos comungam da mesma ideia: por ser gentes, por ser humanos, homens e mulheres merecem viver com dignidade e ter seus direitos respeitados, mesmo que ainda se queira insistir na superioridade de uns sobre os outros, como efeito de concepções racistas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 146 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 134 p; MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Série Princípios, Editora Ática, 1988. 88 p; SANTOS, Joel Rufino dos. *O que é racismo*. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. 83 p; SARTRE, Jean-Paul. *Reflexões sobre o racismo*. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965. 129 p.

RADICALIDADE/EDUCAÇÃO RADICAL

Jenifer Crawford e Peter McLaren

As intervenções educacionais radicais são críticas, autorreflexivas e rejeitam o modelo colonial que doutrina povos não dominantes com a cultura dominante. Freire começa a partir de "uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução 'empacotada' ou pré-fabricada, a qualquer tipo de invasão cultural" (FREIRE; FREIRE, 1978). Analisar os efeitos alienantes da sociedade, as relações da produção com a aprendizagem e contestar a opressão colonial, tudo isso faz parte do radicalismo do projeto de educação de Freire. Ele usa vários nomes para designar o processo de conscientização crítica a respeito do sistema opressor e nossa implicação nele, incluindo: educação problematizadora (FREIRE, 1972), círculos cultura, alfabetização libertadora e ação cultural (FREIRE, 1970).

A vida e os escritos de Paulo Freire são movidos por seu inabalável compromisso com o radicalismo e em pôr fim à situação social de opressão através da educação. João Goulart, presidente do Brasil em 1961, reconheceu publicamente os efeitos democráticos e empoderadores do programa de alfabetização rural de Freire. Goulart foi deposto por um golpe militar em 1964. Freire foi acusado de ser subversivo, preso durante 70 dias e então exilado para a Bolívia, de onde partiu, logo depois, para o Chile (GADOTTI, 1994).

A concepção freiriana das práticas pedagógicas dominantes, do que ele chama de educação bancária e concepção digestiva de alfabetização, ecoa a teoria marxista da alienação, quando Freire designa seus efeitos como estruturalmente violentos, entorpecedores, desumanizantes, alienantes e opressivos (FREIRE, 1970). Alienação, como termo filosófico, foi usado pela primeira vez por Hegel na *Fenomenologia do espírito* (HEGEL, 1967). Uma interpretação do emprego de alienação por parte de Hegel é que o ser humano está em um processo circular de alienação e desalienação (1807). Feuerbach (1957) afirma que o ser humano está alienado de si mesmo quando cria Deus. Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos* de 1844, em seu ensaio "Trabalho alienado", Marx explica que "todo homem está alienado do outro e cada um dos outros está igualmente alienado da vida humana" pelas relações de produção (MARX, ENGELS *et al*., 1987). Freire recorre ao referencial de alienação para explicar os efeitos desumanizantes das relações de aprendizagem na escola sob modelos dominantes da educação bancária, que "oculta o caráter alienador do trabalho" (FREIRE, 1978, p. 109). Refletindo sobre seu trabalho de alfabetização no Brasil e na África, Freire afirma: "Tanto mais alienadas essas minorias urbanas quanto mais se esforçam por negar suas raízes, para esquecer ou jamais aprender a língua de seu povo, definida pelo colonizador como dialeto, como algo pobre e inferior" (p. 126). Freire rejeita a noção de que a religião e Deus sejam alienantes e os considera, antes, como fontes de riqueza da humanidade.

A educação radical pode acontecer antes que tenha ocorrido a transformação social radical, mas também é importante que "a transformação radical de tal sistema – e não sua pura reforma – deve ser um objetivo que se persiga de maneira cada vez mais clara e mais rápida" (FREIRE, 1978, p. 16). Para mudar o sistema educacional, educadores/as críticos/as têm que trabalhar para mudar a estrutura e as ideologias dominantes da sociedade. A mudança sistêmica requer uma "reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação" (p. 15).

A educação radical deve preparar a pessoa que aprende para a vida concreta do dia a dia. Freire toma esta idéia de John Dewey (1959), "para quem a escola haveria de ser vida mesma, e não preparação para ela" (FREIRE, 1978), e de Julius Nyerere (1967), cuja preparação para o presente também inclui transformação futura através de uma "compreensão crítica da vida que se vive; somente

assim é possível criar novas formas de vida" (p. 123). Transformação significa "transformação radical do sistema a partir de baixo" (FREIRE, 1978, p. 41). A prática radical e a resistência às ideologias dominantes requerem a aquisição de novos pensamentos, ação e reflexão (FREIRE, 1972).

A educação radical deve incluir o direito de autodefinição, que é contra a história, e uma linguagem de "desafricanização", e, sem ela, os/as educandos/as não dominantes são denominados pelos membros dominantes da sociedade a quem Freire designa como os opressores (no contexto brasileiro) ou os colonizadores (no contexto africano). A educação radical trabalha contra a clivagem oprimida ou colonizada para o colonizador ou da cultura das pessoas oprimidas (FREIRE, 1970; 1978, p. 126) A pedagogia radical freiriana incentiva a adoção da história do povo oprimido e a inserção "no processo de 'descolonização das mentes' [...] processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de 'reafricanização das mentalidades'" (FREIRE, 1978, p. 34). O sistema atual é violento, e "esta [luta] somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*" (FREIRE, 1972, p. 26).

Em traços amplos, Freire explica por que a opressão continua e maneiras de pôr fim à opressão através da educação. Poucos dos escritos de Freire segmentam ideia de opressão e lidam com questões de raça, gênero ou orientação sexual. Contrabalançando esta carência de análise da supremacia branca e do patriarcado, há, no entanto, um profundo respeito pela identidade cultural do/a estudante, pela "linguagem do outro, a cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; isso implica a capacidade de estimular a criatividade do outro" (*apud* MCLAREN, 2000).

Referências: DEWEY, J. *Experience and education*. New York, Macmillan, 1959; EUERBACH, L. *The essence of Christianity*. New York, Harper, 1957; FREIRE, P. Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970; FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1972; FREIRE, P. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, 1970; FREIRE, P.; FREIRE, P. *Pedagogy in process*: the letters to Guinea-Bissau. New York: Seabury Press, 1978; GADOTTI, M. *Reading Paulo Freire*: his life and work. Albany: State University of New York Press, 1994; HEGEL, G. W. F.; J. B. BAILLIE. *The phenomenology of mind*. New York: Harper & Row, 1967; MARX, K.; F. ENGELS, *et al. Economic and philosophic manuscripts of 1844*. Buffalo, N.Y: Prometheus Books, 1987; MCLAREN, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2000; NYERERE, J. K. *Education for self-reliance*. Dar es Salaam, Information Services Division Ministry of Information and Tourism, 1967.

REALIDADE

Moacir Gadotti

Paulo Freire usa a expressão Leitura do Mundo e "leitura da realidade" em muitas passagens da sua obra com o mesmo sentido. Raramente usa a expressão "leitura do real", como no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 1989, p. 29). Em seu livro *Ação cultural para a liberdade e outros ensaios*, Paulo Freire afirma que realidade "não é só dado objetivo, o fato concreto, senão, também, a percepção que o homem tem dela" (FREIRE, 1976, p. 32). É um conceito-chave de seu pensamento. Uma palavra muito recorrente em suas obras, base de seu pensamento utópico. Trata-se de ler a realidade para transformá-la. Ele afirma em seu livro *Pedagogia da autonomia*:

> O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (Freire, 1977, p. 48)

O conceito de realidade em Paulo Freire fundamenta-se na obra *Dialética do concreto de* Karel Kosik. Nessa obra, Kosik nos dá a entender que a realidade não é a junção de partes simples de um todo, nem o conjunto de todos os fatos. A consciência de fatos isolados, sem a compreensão desses como partes estruturais, não se constitui no que Paulo Freire chama de leitura da realidade. Kosik nos mostra que conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma "totalidade concreta". Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético.

Nas obras de Paulo Freire encontramos, com frequência, várias expressões relacionadas com o conceito de realidade: "estudo da realidade", "conhecimento crítico da realidade", "realidade vivida", "realidade a ser transformada", etc. Ele nos fala de um modo de ser e de estar no e com o mundo, do homem e da mulher que "resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (FREIRE, 1999, p. 47). Enquanto ser de relações, de relações com outros seres humanos e com o contexto em que vive, é capaz de apreender a realidade e agir sobre ela. O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem. Criando cultura. Fazendo história. "A partir das relações do homem com a realidade resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura" (FREIRE, 1999, p. 51).

Ele nos fala do “estudo da realidade” que não se limita a simples coleta de dados, mas deve, acima de tudo, perceber como o educando sente sua própria realidade, superando a simples constatação dos fatos, isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura da realidade seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que o vivem. O desvelamento da realidade implica a participação daqueles que dela fazem parte, de suas interpretações em relação ao que vivem.

Escrevendo a Mário Cabral, ministro da Educação de Guiné-Bissau, que lhe solicitou uma assessoria para reformar o sistema de ensino, ele afirma, *em Cartas a Guiné-Bissau* que “a ajuda verdadeira é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (FREIRE, 1977, p. 16).

No livro *Cartas a Cristina* diz que a realidade o obrigou a ler Marx. Não foi o contrário: não leu primeiro Marx para, depois, entender a realidade. A realidade o levou a ler Marx. Os temas que perseguirá durante toda sua vida nasceram no jovem Freire: a “mutabilidade do mundo” (p. 199), o papel da democracia na mutabilidade do mundo, o gosto da liberdade e a vocação humana a “ser mais” (p. 198).

A libertação situa-se no horizonte de uma visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação e a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada), e, consequentemente, a crítica transformadora, o anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

O que mais preocupava Paulo Freire nos últimos anos era o avanço da globalização capitalista neoliberal. O neoliberalismo age como se a globalização atual fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica. Por que ele atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. Enquanto o pensamento freiriano é utópico, o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os Sindicatos e os Partidos Políticos. Denuncia a política fazendo política. Não há nenhuma realidade senhora dela mesma.

A educação e a formação devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada) e, consequentemente, de crítica transformadora, portanto, de anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

Referências: FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 18. ed. São Paulo: Cortez, 1989; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 334 p; FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-bissau*: registros de uma experiência em processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; FREIRE, Paulo. *Educação como pratica da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

REBELDIA/REBELIÃO

Cheron Zanini Moretti

Na obra freiriana, a rebeldia é tratada em sua acepção positiva, ou seja, como parte de um processo de transitividade de consciência e de transição para outra sociedade. Podemos chamá-la de um "conceito-ação" que se legitima, se autentica a partir de uma prática educativa que se constitui numa "tentativa constante de mudança de atitude" (FREIRE, 1996, p.101). Observa-se que para Freire (2000a; 2000b) rebeldia e revolução não são sinônimos; para ele, a rebeldia precisa ser educada para que tome, portanto, dimensões transformadoras, revolucionárias e não tenha um fim em si mesmo.

Em *Educação como prática para a liberdade* (1996), mais precisamente no capítulo "Educação versus massificação", o educador procura debater uma proposta, no campo da pedagogia, às condições apresentadas na fase de transição em que a sociedade brasileira se encontrava; sobretudo; procurava trazer elementos de diálogo e de resposta crítica, de inserção no processo de democratização. Logo, faz-nos compreender uma relação estreita entre "emersão" e participação e entre "imersão" e passividade dos sujeitos implicados no processo da sociedade em mudança. É nessa obra que Paulo Freire apresenta a categoria *conscientização*. Assim, suas reflexões sobre a educação se defrontam com um contexto de emersão popular sem que práticas de participação democráticas tivessem consolidadas; portanto, ainda, presente um quadro de massificação em que homens e mulheres deixam de assumir posturas conscientemente críticas sobre sua realidade. No entanto, desvelava o que considerava uma educação que lhes possibilitasse uma "discussão corajosa de sua problemática [...] educação que colocasse em diálogo constante com o outro [...] à análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão" (1996, p. 98). Tratava-se de pensar uma educação e uma pedagogia que fossem capazes de colocar os homens e as mulheres brasileiras em "condições de resistir aos poderes, de armá-los contra" (FREIRE, 1996). Para tanto, dedicou parte desse capítulo a explicitar essa proposta educativa, cujas dimensões críticas e critizadoras se relacionam com um processo de transição de uma conscientização ingênua a uma conscientização transitiva crítica. No Brasil, segundo Freire (1996), a fase de transitividade de consciência se associava ao fenômeno de rebelião popular que, de acordo com a sua explicitação, se manifesta por um conjunto de disposições mentais ativistas surgidas num contexto da sociedade em aprendizado da "abertura", qual seja, em aprendizado da democracia. E que a

> [...] emersão um tanto brusca feito pelo povo do seu estado anterior de imersão, em que não realizara experiências de participação, deixa-o mais ou menos atônito diante das novas experiências a que é levado: as de participação. A rebelião é fartamente ingênua e, por isso mesmo, carregada de teor emocional. Daí a necessidade de ser transformada em inserção. (Freire, 1996, p. 99-100)

A rebelião popular é caracterizada pelo educador como um "sintoma [...] dos mais promissores da [nossa] vida política" (p. 100). Paulo Freire refuta uma ideia de futuro inexorável, pois não nega a história. Ele a compreende em sua dimensão continuada, processual e também transitória, daí que "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (p. 84). A raiva e a rebeldia legítimas têm de tomar dimensões cada vez maiores e mais radicalizadas até que tenham condições de serem revolucionárias. Devem anunciar um mundo diferente. Por isso mesmo não atribuía à rebelião uma posição espontaneísta, nem passional, mas a compreendia como uma "introdução à plenitude", um sintoma da ascensão popular. Em suas

palavras, a simpatia à rebelião popular "estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade à criticidade. Da rebelião em inserção" (p. 100). A inserção a que se refere Freire é a da participação ativa dos homens e das mulheres nos sindicatos, nas escolas, nos clubes, nas igrejas e em outros espaços e movimentos, intervindo, decidindo, construindo experiências democráticas, ou seja, "fazendo existir" responsabilidade social e política. Nesse sentido, Freire insistia na necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse os problemas da realidade apresentada, em seu tempo e em seu espaço. Por essa razão, a educação (da rebeldia) teria de ser, acima de tudo, mudança de atitude, da passividade à participação direta e ingerente, conforme a fase de transição pela qual a experiência brasileira vinha/vem passando.

Em *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa* (2000a) e em *Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos* (2000b), rebeldia passa a ser palavra recorrente de suas elaborações, estando associada a outra palavra-concepção: "resistência". Nesse sentido, a rebeldia se encontraria fundamentada na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação de *ser mais*; de os homens e as mulheres reconhecerem que "uma das condições para a continuidade da briga contra o poder que nos domina é reconhecer-nos perdendo a luta, mas não vencidos", porque com a "vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar" (FREIRE, 2000b, p. 47). Assim, para Freire (2000a, p. 88)

> Uma das questões centrais com que temos que lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente.

Freire propõe, portanto, fundamentalmente, uma posição anunciadora. Sugere o direito não apenas de reconhecer a raiva, mas de manifestá-la; reconhece na rebeldia uma força mobilizadora, um princípio; porém limitada aos desafios apresentados pela História que se apresenta como possibilidade, ou seja, àquela que está aberta às mudanças diante da realidade desumanizante. Paulo Freire (2000b) diz que, em face das mudanças, "nem podemos nos acomodar, nem também insurgir de maneira puramente ingênua", o que nos leva a considerar que é necessário, então, educar essa raiva, essa rebeldia que coloca os sujeitos no curso dessa história escrita e feita "desde baixo". No entanto, "não se trata obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo" (2000a, p. 88), mas que se desafie os grupos populares, através da criticidade, a perceberem as injustiças que vivem e que não se trata de destino, mas de uma condição que pode ser mudada.

Por fim, como se explicaria no próprio autor sua opção pela rebeldia? Ele mesmo explicita, em *Pedagogia da esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido:*

> A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. Desde a mais tenra idade que reajo, quase instintivamente, contra toda a palavra, todo gesto, todo sinal, de discriminação racial. Como também de discriminação contra os pobres que, mais tarde, se definia contra a discriminação de classe. (Freire, 2008, p. 145)

Rebeldia em Freire, portanto, não pode existir sem que nos perguntemos sobre o amanhã, e, conscientes da condição de *estar sendo,* não nos movimentemos na luta por ele, que demanda além da denúncia, anúncio. Uma educação "puramente rebelde" só pode ser gerada pelo educador e pela educadora autoritária, pois os/as progressistas estabelecem uma relação dialógica em que o

espontaneísmo da rebeldia se educa com a crítica, com o problema, com a curiosidade.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15. ed. São Pualo: Paz e Terra, 2008; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1995.

RECIFE

Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire)

O nome da cidade se deve aos arrefices ou recifes que se alinham como uma muralha acompanhando a sua orla, um pouco acima do nível do mar.

A cidade do Recife foi fundada em 1534, quando D. João II doou a capitania de Pernambuco a Duarte Coelho Pereira. Permaneceu sob a jurisdição portuguesa até a independência do Brasil, com a exceção de um período de ocupação holandesa no século XVII, entre 1630 e 1654. Desse período o conhecido foram os oito anos (de 1637 a 1644) sob o governo de Maurício de Nassau, que denominou a cidade de Mauritsstad (Cidade Maurícia).

A então aldeia foi elevada a vila com o nome de Santo Antônio das Cacimbas do Recife do Porto, em 19 de novembro 1709, quando instalou a alfândega dinamizando a sua economia. Tornou-se cidade em 1823 e capital da província em 1827.

Com o ciclo do açúcar, o porto do Recife foi o ponto de escoamento da principal riqueza do Brasil durante mais de dois séculos. Em 1867 a cidade tinha um trem urbano – a Maxambomba –, movido a locomotiva a vapor, que a ligava a Olinda numa viagem de uma hora.

Desde o século XIX Recife vinha sendo em centro de ideias nativistas, libertárias, liberais e republicanas, como demonstram a Revolução Pernambucana, em 1817; a Confederação do Equador, em 1824, na qual sacrificaram Frei Caneca; a Revolução Praeira, em 1848; e as lutas de José Mariano e Joaquim Nabuco para a abolição da escravatura no Brasil.

Recife guarda grandes riquezas histórico-culturais, quer na sua arquitetura colonial com suas inúmeras igrejas de ouro e arte barroca; quer nas Festas de origem popular ou não, cultuadas desde longa data. Até hoje se destacam as em homenagem aos Santos da Igreja Católica São Pedro e São João; e o carnaval. No início do século passado, o de rua, popular, com as *troças de mascarados* e os *passistas* dançando o *frevo* ao som da música tipicamente pernambucana de mesmo nome. Nos anos 20, com o surgimento dos automóveis conversíveis, *as baratinhas*, a elite sai de casa e organiza o *corso*. Carros ornamentados, fazendo enorme ruído com seus escapes abertos, circulavam por horas e horas no itinerário predeterminado, levando moças ricamente fantasiadas, bem cuidadas por seus pais, e rapazes, que cantavam as músicas carnavalescas ingênuas, jogando confetes, serpentinas e lança-perfumes, uns nos outros/as, quase sempre num jogo de sedução e sensualidade contidas.

Hoje em dia, unem-se na rua quase todas as classes sociais em torno da maior agremiação carnavalesca do mundo, o Galo da Madrugada. Estima-se que *brinquem* nela dois milhões de pessoas – mais que a população da cidade – vindas de todo o Brasil. Ainda os papangús, os maracatus, os blocos, os caboclinhos dão o tom, o calor e a cor do mais autêntico carnaval brasileiro.

Os mascastes geralmente de origem turca e os diversos vendedores ambulantes se ocupavam de fornecer as mercadorias caminhando pela cidade, cantando em sons ritmados, sem perder o fôlego: “Vassoura, espanador, vasculhador, toalha de angola, ciscador, colher de pau, raspa-coco e grelha”; “Chora menino pra chupar pitomba! Pitomba, olha a pitomba!” Ou o que Paulo tanto gostava de ouvir nos seus tempos de criança: “Só tenho goiaba, grito banana porque é meu hábito. Doce de banana e goiaba! Doce de banana e goiaba!”

Recife não era, no início do século XX, somente a cidade dos mangues infectados de mosquitos e maruins, e dos homens e mulheres analfabetos, cheios de tuberculose, andando descalços, carregando pesos enormes sobre a cabeça até pianos de cauda –, mas já vinha contribuindo também para a

inteligência nacional. Nela nasceram e se formaram artistas, escritores, pintores, compositores, cineastas, poetas e pensadores que se projetaram nacional e internacionalmente. Entre muitos, Paulo Freire, que nela nasceu, em 19 de setembro de 1921, cresceu e teve sua formação acadêmica e humanista, e criou e praticou uma pedagogia revolucionária, problematizadora e libertadora.

Quando Paulo nasceu, Recife contava com uma população em torno de 240 mil habitantes e poucos estabelecimentos de ensino. Não tinha iluminação elétrica, contava, entretanto, com os belíssimos lampiões de gás e bondes puxados a burros, em suas ruas. Telefone era uma raridade.

No exílio Paulo tinha como seu maior desejo "voltar para casa". Isso era, na verdade, voltar para o Recife. Voltar para ele tinha o gosto do resgate do "tempo perdido", de relações quase desfeitas, de amizades adormecidas, mas também do reencontro com pessoas que de alguma forma estiveram presentes na sua vida de menino, de jovem e de adulto, e dos lugares que não se apagavam de sua memória. De pessoas, de tempos e de espaços que viviam na sua imaginação e vontade, e, no seu querer bem à cidade onde nasceu. Amou-a de forma irrestrita como se fora a sua amante mais amada.

Paulo carregou a sua recifencidade por todos os lados e a todos os instantes de sua vida. Sua natureza humana expirava e aspirava a sua essência de homem genuinamente recifense, nordestino. Pensar e agir como Paulo pensou e agiu por toda a sua vida são formas de se pôr no mundo, de comportamentos que só podem ser gerados e fazer parte do patrimônio de pessoas autenticamente recifenses. Assim, sua compreensão epistemológica e antropológica não poderia ser tal qual é se Paulo fosse um homem do sudeste brasileiro. Mais ainda se tivesse nascido e vivido no Norte gelado cujas relações quase sempre são de pouco afeto e muita pouca alegria.

Só pensa e só age como Paulo pensou e agiu quem nasce na terra dos mangues, dos alagados de gente que vive de "caranguejos e com sua carne de lama fazem a carne de seu corpo e a do corpo de seus filhos" (Josué de Castro). Na terra quente dos coqueiros e mangueiras, da brisa fresca da beira dos rios e do mar morno. Só quem nasceu na cultura da cidade do Recife, quem viu nascer milhares de homens e de mulheres de "vida severina", de "destino severina", pode pensar como Paulo pensou.

Só pode pensar e defender com suas ações as diversas formas de opressão quem nasceu na terra de homens e mulheres fortes, corajosos, humildes e criativos. Na cultura dos que vivem com gosto de vida o abraço efusivo; o andar rebolado; a cor morena da pele; a comida de origem africana, portuguesa e a dos nacionais; no carnaval dos papangús, com suas máscaras esbranquiçadas amedrontadoras das crianças, corpos totalmente cobertos e sem pronunciarem uma só palavra para não serem identificados/as, dos mamulengos e dos maracatus de cores alegres; do futebol driblado; da dança e dos cantos dos mais variados ritmos: do coco, do xaxado, do frevo, da ciranda, do cavalo-marinho... Cultura pujante mesmo que criada e recriada por analfabetos/as.

A leitura de mundo de Paulo, e por coerência a sua obra teórica, é marcada por este fato: ser um homem do Recife.

Para ela Paulo escreveu uma poesia:

> *Recife sempre*[14]
> Cidade bonita
> Cidade discreta
> Difícil cidade
> Cidade mulher.
> Nunca te dás de uma vez.
> Só aos pouquinhos te entregas
> Hoje um olhar.

Amanhã um sorriso.
Cidade manhosa
Cidade mulher.
Podias chamar-te Maria
Maria da Graça
Maria da Penha
Maria Betânia
Maria Dolores.
Serias sempre Recife,
Com suas ruas de nomes tão doces:
Rua da União.....
Rua das Creoulas
Rua da Aurora
Rua da Amizade
Rua dos sete pecados.
Podias chamar-te Maria
Maria da Esperança
Maria do Socorro
Maria da Conceição
Maria da Soledade.
...
Recife, raiva de ti não posso ter,
Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei.
Neles, fui objeto
fui coisa
fui estranheza.
...
Recife, cidade minha
em ti vivi infância triste
adolescência amarga em ti vivi.
...
Não me entendem
Se não te entendem
minha gulodice de amor
minhas esperanças de lutar
minha confiança nos homens
tudo isto se forjou em ti
Na infância triste
Na adolescência amarga
o que penso
o que digo
o que escrevo
o que faço

Tudo está marcado por ti.
Sou ainda o menino
que teve fome
que teve dor
sem saber porque
só uma diferença existe
entre o menino de ontem
e o menino de hoje,
que ainda sou:
Sei agora por que tive fome
Sei agora por que tive dor.
Recife, cidade minha.
Se alguém me ama
que a ti te ame
Se alguém me quer
que a ti te queira.
Se alguém me busca
que em ti me encontre
nas tuas noites
nos teus dias
nas tuas ruas
nos teus rios
no teu mar
no teu sol
na tua gente
no teu calor
nos teus morros
nos teus córregos
na tua inquietação
no teu silêncio
na amorosidade de quem lutou
e de quem luta.
De quem se expôs
e de quem se expõe
de quem morreu
e de quem pode morrer
buscando apenas
cada vez mais
que menos meninos
tenham fome e
tenham dor
Sem saber por que
Por isto disse:
Não me entendem
Se não te entendem.

o que penso,
o que digo
o que escrevo
o que faço
Tudo está marcado por ti.
Recife, cidade minha,
Te quero muito, te quero muito.
Santiago, fevereiro 69.
Paulo Freire

Sua vontade de para Recife voltar e lá se fixar não foi possível. As condições políticas, em 1980, ainda não permitiam que ele vivesse esse desejo, essa necessidade existencial. Paulo fixou-se em São Paulo e não na sua amada cidade (2006, p. 557-565).

O Recife é a capital do Estado brasileiro de Pernambuco, a mais antiga capital brasileira, apesar de Olinda ter sido a primeira capital da capitania de Pernambuco. Está localizada às margens dos rios Beberibe e Capibaribe que deságuam no Oceano Atlântico; cercada por rios e cortado por pontes, cheia de ilhas e mangues que magnificam sua geografia. É conhecida como "Veneza Brasileira" graças à semelhança com a cidade italiana. Tem uma área de 218 km² e uma população de 1.533.580 habitantes (estatística de 2007), com uma densidade demográfica de 6.422 hab./km². Sua localização 08° 03' 14" S 34° 52' 51" O08° 03' 14" S 34° 52' 51" º, com altitude de 4 m e. Fuso Horário UTC-3.

A região metropolitana compreende catorze cidades do Grande Recife, contando com 3,7 milhões, o que a faz ser a mais populosa do Nordeste e a quinta maior do Brasil.

O Recife tem um clima tropical Aw, com alta umidade relativa do ar. Apresenta temperaturas equilibradas ao longo do ano devido à proximidade da cidade em relação ao mar. Janeiro possui as temperaturas mais altas, sendo a máxima de 30ºC e a mínima de 25ºC, com muito sol. Julho possui as temperaturas mais baixas, sendo a máxima de 27ºC e a mínima de 22ºC, tendo muita chuva. A temperatura média anual é de 25,2°C.

Por seu clima e por suas belas praias urbanas, o Recife atrai turistas de todo o mundo.

O Brasão e a Bandeira do Recife (RECIFE-WIKIPÉDIA):

Segundo dados divulgados pelo PNAD de 2005, 35,2% da população é branca (maioria de ascendência portuguesa ou holandesa), 56,9% é parda (mistura de europeu com o negro ou índio), 7,1% é preta (de ascendência africana) e 0,8% é amarela ou indígena.

De acordo com dados do IPEA do ano de 1996, o PIB era estimado em 8,25 bilhões de reais, sendo que não houve registro de atividades baseadas na agricultura e na pecuária. A indústria representou 16,5%, e o setor do comércio e serviços, 83,4%. O PIB *per capita* era de 6.126,83 reais.

Indicadores do IBGE 2004:

IDH		0,797 2000
PIB	R$	14.279.476.000,00
PIB *per capita*		R$ R$ 9.604,00.

A cidade se orgulha de seus polos de desenvolvimento, uma contradição frente à pobreza e miséria de grande parte de sua população:

O Médico, o mais importante do Norte/Nordeste e o segundo maior do Brasil. Formado por 417 hospitais e clínicas, oferece um total de 8.875 leitos hospitalares, dos quais 6.037 disponíveis para pacientes do sistema único de saúde (IBGE, 2003). É graças ao polo que Pernambuco dispõe, proporcionalmente, de mais aparelhos de tomografia computadorizada do que países como o Canadá ou a França. A mortalidade infantil no Recife é de: 38,0 p/mil (Ministério da Saúde/1998); e a Esperança de vida ao nascer de: 68,6 anos (IBGE, Censo 2000).

O Tecnológico de desenvolvimento de software chamado Porto Digital abriga diversas empresas de tecnologias da informação, que exportam seus produtos para o Japão, a China e outros países.

O da Construção Civil, forte na indústria de construção civil, é uma das maiores do País. Segundo o site Emporis, o Recife tem cerca de 1.103 arranha-céus (considerados prédios acima de 12 andares), superada nesse indicador apenas por São Paulo e Rio de Janeiro, que têm áreas municipais mais de cinco vezes superiores a ela.

Estatísticas e indicadores socioeconômicos (RECIFE-WIKIPÉDIA):

Crescimento Populacional do Recife			
Ano	Habitantes	Ano	Habitantes
1630 [6]	7.000	1920	238.843
1654 [6]	8.000	1940	348.424
1709 [6]	12.000	1950	524.682
1790 [6]	15.000	1960	788.336
1810 [6]	25.000	1970	1.060.701
1838 [6]	60.000	1980	1.203.899
1872	126.671	1990	1.288.607
1890	111.000	2000	1.422.905
1900	113.106	2006 [7]	1.515.052

IDH (PNUD/2000)		
	1991	2000
Renda	0,726	0,770
Longevidade	0,676	0,727
Educação	0,818	0,894
Total	0,740	0,797

Serviço (IBGE/2000)	
	Domicílios (%)
Água	88,0%
Esgoto sanitário	58,1%
Coleta de lixo	96,2%

Analfabetismo (IBGE/2000)	
Faixa etária	Analfabetos(%)
< 15 anos	
> 15 anos	10,55%

Ensino Fundamental e Médio (IBGE/2003)		
	Alunos matriculados	Professores
Fundamental	282.305	12.097
Médio	97.687	5.262

O Recife abriga os seguintes estabelecimentos de Ensino Superior: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade de Pernambuco (UPE); Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); além de dezenas de outras

universidades e faculdades particulares de médio e pequeno porte.

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire*: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006; MENEZES, Fernando. *Coisas do Recife*. 2. ed. Recife: Edições Bagaço, 2004; RECIFE-WIKIPÉDIA. Disponível em: <pt.wikipedia.org/wiki/Recife>.

REGISTRO

Ana Lúcia Souza de Freitas

Paulo Freire compreende o registro como instrumento de apoio à reflexão sobre a prática. Fundamentando-se na própria experiência com a escrita – caracterizada por ele como *relatórios de práticas* –, propõe que o hábito de registrar seja incorporado pelos educadores/as no exercício crítico de reflexão. Dá ênfase às contribuições do registro para o desenvolvimento da *rigorosidade metódica*. A obra *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* é um importante testemunho do que o autor propõe.

Ladislau Dowbor, no prefácio da obra *À sombra desta mangueira* salienta que "Paulo não só escreve, como também pensa o seu ato de escrever, num permanente distanciamento sobre si mesmo" (1995, p. 7). A obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* aprofunda as relações entre o ato de registrar e a experiência da reflexão. Didaticamente, apresenta a vivência do registro como modo de organizar as aprendizagens mobilizadas na reflexão sobre a prática.

Elucidando seu percurso de teorização da experiência, Paulo Freire relata como escreveu, em quinze dias, os três primeiros capítulos da obra *Pedagogia do oprimido*. Expressa seu entendimento sobre como o momento de escrever é precedido da oralidade. Narra, com detalhes, como as *fichas de idéias* foram utilizadas no exercício intermediário entre o registro da escuta cotidiana e a escrita do texto publicado. Destaca também o valor da partilha no processo de teorização do vivido, ao referir o hábito de discutir seus textos com grandes amigos.

Outra importante obra a respeito do registro é *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. As primeiras palavras tematizam o prazer vivenciado em sua elaboração: "Não sei se quem leia este livro perceberá o prazer com que o escrevi" (1993, p. 5). Aliado ao prazer, o esforço de produção do texto é atribuído pelo autor ao seu compromisso ético-político. A obra se destaca por ratificar o registro como uma exigência que decorre da criticidade exercida no ato de estudar, o que demanda "a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e do contexto" (p. 33). Trata-se do aprofundamento da compreensão anterior, apresentada no texto *Considerações em torno do ato de estudar*, acerca de que: "Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las" (p. 12).

Igualmente relevante é a obra *Cartas a Cristina*, cuja reflexão ratifica o prazer e o compromisso ético da produção intelectual, enfatizando o seu caráter político. O ato de registrar, enquanto princípio da teorização da experiência, integra a tarefa política de escrever como modo de defesa dos *sonhos possíveis*. Nas palavras do autor: "escrevo [...] porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (1994, p. 16).

O registro como instrumento de reflexão é uma importante contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento da cultura da *pesquisa* (ver verbete) no ensino. Um estudo sobre o tema pode ser encontrado em *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.* O valor do registro como atitude crítica de formação com educadores/as é um desafio à recriação dos princípios freirianos.

Referências: DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE; Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995; FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade – e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993; REITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização* – um legado de Paulo Freire à

formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

REINVENTAR/REINVENÇÃO

Afonso Celso Scocuglia

Na práxis de Paulo Freire podemos pensar em "reinvenção" de diversas maneiras. A primeira é relativa à própria construção do discurso de Freire que, fundamentado numa autocrítica constante e no diálogo com outros pensadores, além da receptividade das críticas julgadas pertinentes, reinventa-se nos seus principais conceitos e proposições. Quando observamos, por exemplo, as quatro concepções de "conscientização" construídas ao longo do seu discurso político-educativo (consciência da realidade nacional, consciência crítica, consciência de classe e consciência das múltiplas subjetividades), percebemos sua permanente "reinvenção discursiva" (ver SCOCUGLIA, 2005).

A segunda concepção de "reinvenção" presente em Paulo Freire pode ser pensada em si mesma, ou seja, a necessidade de "reinventar o mundo" diante das possibilidades concretas de "fazer um mundo melhor" priorizando a *hominização* como processo de "ser mais humano". Esta segunda concepção toma corpo no campo da *história como possibilidade* do novo e da transformação social presentes nas reflexões de Freire. Nesse campo, o combate aos *determinismos*, próprios de uma história linear e positivista, chama a atenção e conecta Freire com os múltiplos caminhos da complexidade, da ação dialógica e do inédito viável (ver SCOCUGLIA, 2006).

A terceira concepção podemos extraí-la das possibilidades de "reinventar Paulo Freire" a partir da sua proposta de "segui-lo sem repeti-lo" ou tomá-lo como um "guru" ou um mito. Dito de outra forma, essa terceira "reinvenção" é inerente aos múltiplos caminhos do legado de Paulo Freire. Destacamos aqueles que, a nosso ver, constituem os dois principais caminhos atuais da força do pensamento freiriano: o primeiro é relativo às diversas possibilidades de conexões com outros pensadores como Habermas, Gramsci, Arendt, Morin, Piaget, Dewey, entre outros; o segundo segue a trilha das incompletudes de algumas ideias esboçadas (mas não aprofundadas) de Freire (ver SCOCUGLIA *et al*., 2009) como, por exemplo, as questões de gênero, etnia e ecopedagogia.

Enquanto pensador (declarado e conscientemente) incompleto, a exemplo dos pensadores seminais da educação do século XX, Freire instiga/inspira os leitores e os investigadores da sua obra a reinventá-lo – sem necessariamente segui-lo. Podemos dizer que o verbo *reinventar* é parte intrínseca do pensamento-ação de Paulo Freire e, por isso, explicitamente ou não, está presente em toda a sua obra. A própria construção do seu discurso, predominantemente verbal, identifica seu exercício de reconstrução conceitual e paradigmática, e isso, por si mesmo, significa uma reinvenção permanente exercida desde a escrita das suas primeiras teses *Educação e atualidade brasileira* (1959) até, por exemplo, *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996).

Referências: Freire, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez [1959] 2001; Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996; Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992; Scocuglia, Afonso C. *et. al.* (Org.). *Globalização, movimentos sociais e educação: 40 anos da Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editoria e Livraria Instituto Paulo Freire; Editora Esfera, 2009; Scocuglia, Afonso C. Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 23, p. 21-42, 2005; Scocuglia, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2006.

RELIGIÃO/RELIGIOSIDADE

Aldino Luiz Segala

> Eu tive uma formação cristã-católica. E alguns comunistas estreitos me recusaram por causa dessa formação católica. E alguns católicos tão estreitos quanto esses comunistas me recusavam pela minha conivência com Marx. Eu nunca neguei a minha camaradagem com Cristo e nunca neguei a contribuição de Marx para melhorar a minha camaradagem com Cristo. Marx me ensinou a compreender melhor os Evangelhos. (1992a)

A relação de Paulo Freire com a religião acontece desde os primeiros momentos de sua formação intelectual e de sua militância educacional enquanto cristão, de formação católica e marxista. Freire enfatiza que sua prática pedagógica libertadora, vivenciada desde a juventude, tem muito a ver com sua "opção cristã". Devido a essa proximidade com o campo religioso, durante o exílio, atuou profissionalmente no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, no Departamento de Educação, de 1970 a 1979. Sobre esse tempo, Freire confessa:

> [...] se tu me pedes meu testemunho de homem cristão de formação católica trabalhando desde 1970 no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, te diria que em toda a minha vida jamais me senti tão livre quanto durante o tempo que trabalho no Conselho Mundial. Jamais. E vocês hão de convir comigo que eu tenho trabalhado em muitos outros lugares. (1979, p. 5)

Vale lembrar que a década de 1970, na trajetória intelectual de Freire, foi um tempo rico de ensinar e aprender.

Já nos seus primeiros escritos, pode-se reconhecer a influência e a aproximação das suas ideias com o humanismo cristão, que marcaram sua concepção de ser humano e de mundo. Essa influência é recebida especialmente de pensadores como Alceu Amoroso Lima, Jacques Maritain e, de modo especial, de Emmanuel Mounier. A década de 1960 é a fase mais personalista de Freire, quando aparecem as noções de amor, comunhão, consciência e transcendência, em sintonia com o personalismo de Mounier (1989). Posteriormente, de modo especial a partir da década de 1970, agrega ao seu pensamento o humanismo marxista.

A natureza profética e utópica de seu pensamento encontrou como cenário favorável de afirmação a realidade de miséria e opressão das populações do terceiro mundo, e especialmente da América Latina, onde surgiu e se desenvolveu a Teologia da Libertação para a qual Freire deu uma importante contribuição (TORRES, 1981). Tratava-se de um novo jeito de fazer teologia, a partir da realidade do povo latino-americano. Mesmo que não se identificasse com a Igreja, tornou-se um mobilizador, especialmente dos setores ligados a essa corrente de teologia, que, a partir de uma práxis transformadora e reflexão teórica, denunciavam a opressão e anunciavam uma nova sociedade mais igualitária e justa. Por isso, criou-se uma identificação com a Teologia da Libertação e a busca de uma maior aproximação com mútua influência (FREIRE, 1992b, 2000).

Numa carta em que responde aos anseios e preocupações de um jovem teólogo, ele destaca a importância da teologia e da religião no Terceiro Mundo como espaço do pensamento utópico. Freire afirma:

> Às vezes, embora não seja teólogo mas um "enfeitiçado" pela teologia, que, em muitos aspectos, marca o que penso vir sendo minha pedagogia, tenho a impressão de que o TERCEIRO MUNDO, por sua natureza utópica e profética de mundo emergindo pode converter-se numa fonte inspiradora deste ressurgir teológico. É que as metrópoles dominadoras estão proibidas, por sua natureza de sociedades para as quais o futuro é a manutenção de seu presente de metrópoles, de ser utópicas. Estão proibidas de ser esperançosas, estão ameaçadas pelo "establishments" que temem todo futuro que as negue. Sua tendência é condicionar filosofias e teologias pessimistas, negadoras do homem como ser da transformação. Por isto é que, para pensar – e há os que pensam – fora deste esquema, nas metrópoles, é necessário, primeiro, "fazer-se" homem do TERCEIRO MUNDO. (1969)

A obra de Paulo Freire reflete a dinâmica da vida em mudança que inclui a dimensão religiosa. A concepção de comunhão, por exemplo, adquiriu um caráter mais social na *Pedagogia do oprimido e* teve uma nova elaboração, mais holística, na *Pedagogia da esperança* onde, além da ligação do ser humano com o Criador, agregou a relação do humano com a natureza, incluindo as diferentes expressões de vida.

Referências: CORTELLA, M. S.; VENCESLAU, P. T. Memória: Entrevista Paulo Freire, em 31 mar. 1992. *Teoria e Debate*, São Paulo, n. 17, jan./fev./mar., 1992a. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=850>. Acesso em: 20 mar. 2008; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio: Paz e Terra, 1989; FREIRE, Paulo. Educação é prática da liberdade – Entrevista exclusiva a *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, n. 154, p. 3-6, out. 1979; FREIRE, Paulo. Meu caro Rogério... [*Carta a um jovem teólogo*], Cambridge, out., 1, 1969. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Paulo_Freire/Cartas_de_PF/Carta_de_Paulo_Freire.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2008; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1992b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987; TORRES, C. A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

RESISTÊNCIA

Cheron Zanini Moretti

Paulo Freire pôde vivenciar e refletir sobre os efeitos e as mudanças no mundo e na sociedade brasileira diante do acelerado processo da globalização capitalista. Esta experiência foi suficiente para não aceitar o discurso dominante dos que aceitaram a acomodação, "inclusive para lucrar com ela" (FREIRE, 2000b, p. 41). Para Freire, a pedagogia radical e o/a educador/a progressista não podem fazer concessões ao "pragmatismo neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos (*sic*)" (FREIRE, 2000b, p. 44) e que a adaptação só pode ser aceita como "conseqüência da experiência dominadora ou como exercício de resistência, como tática na luta política" (2000b, p. 79), ou seja, "a adaptação como luta enquanto a mudança não pode ser feita" (2000b, p. 91).

Diferentemente de Samir Amim e François Hourtart, que compreendem que as resistências ante a mundialização "constituem modestos esforços de cooperação popular na organização da vida cotidiana" (AMIN; HOUTART, 2004, p. 43) e que, por isso, não têm como se manter por muito tempo, Paulo Freire a apresenta a partir de um caráter permanente. Em *Pedagogia da indignação*, o educador considera que é mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem se quer foi possível algum tempo, "aconchegar-se na mornidão da impossibilidade de assumir uma briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética" (FREIRE, 2000b, p. 41). Portanto, resistência pressupõe uma briga entre desiguais, onde "a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar" (FREIRE, 2000a, p. 67). A *resistência freiriana* tem a ver com a possibilidade de mudar o mundo, compreendê-lo dinâmico, recusando o discurso de que a mudança irá acontecer espontaneamente, ou seja, de que "virá porque está dito que virá" (FREIRE, 2000b, p. 40).

Segundo Paulo Freire, "a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir" (2000b, p. 41). Na sua proposta, os sujeitos não só constatam o que ocorre no mundo, como intervêm nele, ou, em outras palavras, podemos entender que a constatação não deve servir à adaptação ao sistema, mas sim deverá estar comprometida com a mudança. Para o educador,

> [...] as resistências – a orgânica e/ou a cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos. O sincretismo religioso afro-brasileiro expressa a resistência ou a manha com que a cultura africana escrava se defendia do poder hegemônico do colonizador branco [...] Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (Freire, 2000a, p. 87)

Assim, a concepção de resistência em Freire se aproxima mais da proposta de que existe uma relação de conflito entre as idéias dominantes, cuja hegemonia não tem como ser total, e as ideias contra-hegemônicas, que surgem como oposição e que são criadas através da luta política e cultural. Assim, a *resistência* deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. As resistências são práticas que "contrariam alguns aspectos da 'visão de mundo' dominante" (MCNALLY *apud* WOOD; FOSTER, 1999, p. 45). Por isso, "reconhecer que o sistema atual não inclui a todos (*sic*) não basta. É necessário precisamente, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual não há que fazer, a realidade é assim mesma" (200b, p. 123).

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1996; REIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000b; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; AMIN, Samir; HOURTART, François. *Mundialización de lãs resistências- estado de luchas 2004*. Colômbia: Ed.Desde Abajo, 2004; WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Orgs.). *Em defesa da história*: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

REVOLUÇÃO

Jenifer Crawford e Peter McLaren

Revolução significa revolver o governo ou a ordem social atual através de uma derrubada forçada. A força de Freire é a da consciência, não a força física, mas a emocional e intelectual. Uma revolução freiriana para a libertação de povos oprimidos é possível quando as pessoas têm a consciência de que são oprimidas e se engajam na práxis com a capacidade crítica de denunciar a injustiça, imaginando e trabalhando para um mundo melhor. O processo de aprendizagem é político e, quando feito criticamente através de modelos problematizadores de educação, pode ser revolucionário. De acordo com Freire, "as revoluções autênticas são empreendidas a fim de libertar os homens, justamente porque os homens podem se saber oprimidos e ter consciência da realidade opressora em que vivem" (FREIRE, 1970b, p. 476).

Consciência, uma condição necessária para a revolução: uma revolução não violenta e popular rumo a um sistema mais igualitário pressupõe a aquisição de novos pensamentos, novas maneiras de ver a sociedade e compreender a posição que se ocupa nessa sociedade (FREIRE, 1972; MCLAREN, 2000; MORREL, 2004). Freire chama o processo de adquirir hábitos de reflexão e ação na busca da verdade de conscientização, que "é, antes de mais nada, um esforço para esclarecer os homens a respeito dos obstáculos que os impedem de ter uma percepção clara da realidade [...] [e] efetua a expulsão de mitos culturais que confundem a consciência das pessoas e as transformam em seres ambíguos" (FREIRE, 1970b, p. 476). Através do processo de conscientização, ou de tornar criticamente consciente da verdade de estruturas sociais opressoras, a pessoa que aprende e a pessoa que ensina podem começar a se tornar criticamente conscientes e transcender "estados de consciência semi-intransitivos e transitivos ingênuos" (FREIRE, 1970b, p. 473). A consciência crítica é um processo reiterativo constante. A "liderança revolucionária necessita do povo a fim de tornar o projeto revolucionário uma realidade, mas o povo, no processo de adquirir uma consciência crítica crescente" constitui a revolução (p. 473). Freire nos lembra que "a conscientização não é um charme mágico para os revolucionários, mas uma dimensão básica de sua ação reflexiva" (FREIRE, 1970b, p. 475). A consciência crítica se dá em pensamentos e ações e "não é produzida apenas por um esforço intelectual, mas por meio da práxis – por meio da unidade autêntica de ação e reflexão" (p. 473).

Práxis revolucionária: A revolução exige ação no e sobre o mundo social. Pessoas criticamente conscientes "assumem o papel de sujeitos na precária aventura de transformar e recriar o mundo" (FREIRE, 1970b, p. 470). Freire afirma que "todo projeto revolucionário é basicamente 'ação cultural' no processo de tornar-se 'revolução cultural'" (p. 470). Em um contexto em que "as massas emudecidas" dentro de uma cultura do silêncio são "proibidas de participar criativamente das transformações de sua sociedade", a práxis é simplesmente a reafirmação da ação humana rumo a um mundo mais humano (FREIRE, 1970a, p. 213). A práxis educacional crítica ocorre em dois contextos: (1) "no diálogo autêntico entre aprendentes" e (2) "na realidade social em que os homens vivem" (FREIRE, 1970, p. 214). Esta práxis também ocorre em dois níveis, o individual e o social, onde ocorrem "a transformação das circunstâncias e, ao mesmo tempo, a autotransformação" (MARX, ENGELS *et al*., 1998). Marx articula a prática revolucionária como "coincidência de circunstâncias em mudança e da atividade humana ou autotransformação" (LEBOWITZ, 2006, p. 65). A práxis revolucionária implica a denúncia da opressão e o anúncio de novas possibilidades feitos de maneira crítica e imaginativa contra as estruturas de opressão, incluindo a supremacia branca, o imperialismo e o patriarcado.

Amor, violência e esperança: Amor, violência e esperança são todos necessários para uma revolução

freiriana fundamentada na educação. De acordo com Freire, o amor "sempre estipula um projeto político, visto que um amor pela humanidade que permaneça desassociado de uma política libertadora presta um profundo desserviço a seu objeto" (MCLAREN, 2000, p. 171). Freire distingue entre a violência do opressor, que leva a uma revolução e "é exercida a fim de expressar a violência implícita na exploração e dominação", e a violência do oprimido, que "é usada para eliminar a violência mediante a transformação revolucionária da realidade" (FREIRE; FREIRE, 1978, p. 34). Em última análise, o que guia a experiência da revolução é a esperança, o "tempero indispensável em nossa experiência humana, histórica. Sem ela, em vez da história teríamos puro determinismo" (FREIRE, 1998, p. 69 *apud* MCLAREN, 2000).

Referências: FREIRE, Paulo. Cultural Action and Conscientization. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 3, p. 452-477, 1970a; FREIRE, Paulo. The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, v. 40, n. 2, 1970b; FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1972; FREIRE, Paulo. *Politics and education*. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications, 1998; FREIRE, Paulo. *Pedagogy in process*: the letters to Guinea-Bissau. New Yor: Seabury Press, 1978; LEBOWITZ, M. A. *Build it now*: Socialism for the Twenty-First Century. New York: Monthly Review, 2006; MARX, K.; ENGELS, F. *et al. The German ideology*: including theses on Feuerbach and introduction to *The critique of political economy*. Amherst, N.Y.: Prometheus Books, 1998; Mclaren, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of revolution*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers, 2000; MORRELL, E. *Becoming critical researchers*: literacy and empowerment for urban youth. New York: P. Lang, 2004.

RIGOR/RIGOROSIDADE

Danilo R. Streck

Nos primeiros escritos de Paulo Freire não se percebe uma preocupação em explicitar a questão do rigor ou da rigorosidade. O tema surge principalmente a partir da década de 1980, possivelmente motivado por dois fatores. O primeiro deles tem a ver com a permanente necessidade de reafirmar que educação libertadora não é sinônimo de educação sem autoridade. Para ele, o professor sempre tem papel fundamental na condução ou direção do processo de aprender-ensinar. O segundo fator está ligado à suspeita levantada em alguns meios acadêmicos (mais ditas que escritas) que a obra de Paulo Freire carece de consistência e coerência teórica.

Em *Medo e ousadia*, no diálogo com Ira Shor (cap. 3), o assunto é amplamente debatido a partir da problematização de Ira Shor no sentido de querer saber que tipo de rigor deveria funcionar numa sala de aula dialógica e transformadora. Os professores, dizia Shor, estão no final de uma grande corrente formada pelo capital e pelas forças políticas e se percebem cada vez mais como executores de tarefas preestabelecidas. Não seria a educação libertadora parte do "salve-se quem puder"? Freire inicia a resposta com a denúncia da falsa compreensão de que professores e alunos se acostumaram a aceitar como natural a dependência de "autoridades" para desenvolver o seu currículo e que por isso têm dificuldade em ver que a educação dialógica possa ser rigorosa, numa outra acepção da palavra.

Rigor, para Freire, é diferente de rigidez e de autoritarismo. Segundo ele, "o rigor *vive* com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 98). Estabelece uma relação direta, talvez paradoxal, entre rigor, liberdade e criatividade. Usa a seguir, praticamente como sinônimo de rigoroso, os adjetivos sério e exigente. Tal como o rigor, a seriedade e a exigência podem coexistir com a alegria e com a curiosidade. E, sobretudo, com a competência e o compromisso profissional: "Do ponto de vista dos estudantes, um professor dialógico que é incompetente e que não é sério provoca conseqüências muito piores do que um educador 'bancário' sério e bem informado" (p. 101).

Em *Pedagogia da autonomia*, a "rigorosidade metódica" está posta como o primeiro saber necessário à prática educativa, antecedendo criticidade, ética e estética, alegria e apreensão da realidade, entre outros. Pode-se ver nisso a preocupação de Freire em indicar para os educadores que sua atividade está investida de um compromisso ético-político que não pode ser dissociado do testemunho de vida pessoal e da competência profissional. O adjetivo "metódica" expressa a insistência de Freire no sentido de que o ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições de uma aprendizagem permanente. Sinaliza também o fato de que se transformar em sujeito do processo de aprender exige disciplina, esforço e permanente autovigilância com relação ao "pensar certo" e ao "ensinar certo". Em suas palavras: "Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas" (FREIRE, 1996, p. 30).

O tipo de rigorosidade de Freire pode ser visto na forma como trata os temas. Há uma aproximação amorosa do objeto a ser compreendido, de vários ângulos, numa abordagem inter(trans)disciplinar. O compromisso não é com determinada teoria a ser "comprovada", mas com o desvelamento da realidade que, por mais competente que seja o exercício, será sempre maior que a capacidade de apreendê-la. Há, na teoria freiriana, a libertação de uma rigorosidade que transforma os meios em fim, tornando-se muitas

vezes um obstáculo para a compreensão da realidade (STRECK, 2001, p. 122). Essa maneira de lidar com teoria e com autores, torna impossível enquadrar Freire em determinada corrente de pensamento filosófico ou pedagógico. As notas de rodapé de *Pedagogia do oprimido* talvez sejam o melhor exemplo de como ele lida com as suas fontes: Marx aparece ao lado de um camponês e de Che Guevara, Erich Fromm junto com Albert Memmi ou Franz Fanon, Karl Jaspers ao lado de Hegel. Há o entendimento tácito de que a realidade é complexa e que a rigorosidade consiste na utilização de todos os instrumentos disponíveis para capacitar os sujeitos a mudá-la. Essas escolhas, no entanto, também não são aleatórias. Elas estão fundadas em princípios éticos e em opções políticas que têm como horizonte o *ser mais*.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986; STRECK, Danilo R. *Pedagogia no encontro de tempos*: ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

RISCO

Nilton Bueno Fischer e Vinícius Lima Lousada

Para Paulo Freire, a possibilidade do risco é algo inerente ao existir. É impossível viver sem correr risco, sem estar aberto à incerteza, ou seja, ao encontro com o inusitado ou novo. Embora a existência seja não desespero mas risco, ninguém pode existir sem viver perigosamente e, nessa perspectiva, a existência humana é em si mesma risco (FREIRE, 1979, p. 25).

Admitindo o risco como "um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história" (FREIRE, 2000a, p. 30), somos levados à constatação da importância de uma educação que não negue o risco, mas estimule os educandos a assumi-lo, aprendendo a lidar com ele dada a sua inevitabilidade. Desse modo, parece ser primordial, no pensamento freiriano, que o sujeito saiba não haver existência humana sem risco.

Objetivamente, a aceitação do risco enleia a subjetividade daquele que se reconhece submetido ao mesmo e, nesse sentido, cabe ao sujeito saber que a condição humana de existente sujeita-nos todos à presença dos riscos. A partir desse saber, faz-se necessário conhecer e reconhecer com lucidez o risco que corre ou que pode advir da assunção da construção de sua História no mundo, com os outros homens e mulheres, bem como com os demais seres que tecem a teia da vida conosco, a fim de agir competentemente diante o risco.

A disponibilidade ao risco seria condição própria do pensar certo, saber necessário à criação de uma pedagogia da autonomia, não numa postura de quem adere ao novo irrefletidamente porque é novo, descartando o que é velho, mas que se permite, apesar de entender que o velho, que marca certa tradição do pensar se mantém atual pelo que tem a dizer sobre e com a realidade, não se enclausura na negação do novo por medo da novidade.

Somos seres que se tornam programados para aprender, e é somente em nossa espécie que o ato de aprender se fez "uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito" (FREIRE, 2000, p. 77).

Portanto, na leitura freiriana, o risco, além de ser um elemento presente nas ocorrências em que nos movemos, como seres humanos, consiste num fator intrínseco ao ato de aprender, que, por sua vez, exige acolhida ao risco tanto quanto o nosso existir.

Para o educador, de gosto democrático, o educando apreende a liberdade no seu exercício de assumi-la eticamente, responsabilizando-se por suas ações, escolhas e opções aprendendo a decidir decidindo, fazendo rupturas e ensaiando a possibilidade de correr riscos.

A aceitação do risco, indissociável do pensar certo, se estriba numa leitura não determinista da História e da humanidade. Somente lendo a História como possibilidade – feita pelos homens e pelas mulheres que, como sujeitos éticos, vão assumindo a partir de suas decisões e ações no mundo, as rédeas de sua História – é que nos permitimos à aceitação da incerteza ou do risco.

A negação da concepção mecanicista da história postulada por Freire adverte-nos de que somos condicionados pela realidade, mas jamais determinados por ela. Somos nós mesmos que construímos a nossa história mediante nossa práxis no mundo, fazendo uso de nossa capacidade de valorar, escolher, fazer juízos éticos e, por isso mesmo, correndo os riscos inerentes à produção da própria existência. Com isso, Freire questiona o determinismo histórico tanto quanto o subjetivismo postulado por uma pós-modernidade ingênua, declarando o papel importante da subjetividade na História, negligenciada por

análises “macrossistêmicas” ou lida sem contexto pelas narrativas que pensam “profetizar” o fim da História.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas. São Paulo: UNESP, 2000a.

14 Essa poesia foi publicada em 1987 no livro *Aprendendo com a própria história*, v. I, livro de Paulo com Sérgio Guimarães (p. 153-160). Transcrevo alguns trechos dela do manuscrito de próprio punho de Paulo, que publiquei na sua Biografia que escrevi, com partes diferentes da publicada em 1987.

S

SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO

Ana Lúcia Souza de Freitas

A expressão “saber de experiência feito” é reveladora da compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância. Na obra *Pedagogia do oprimido*, sem utilizar o termo, Paulo Freire critica a ideologia opressora que, fundada na descrença dos sujeitos, considerados como incapazes, dissemina a *absolutização da ignorância* e fortalece a visão dicotômica entre “os que sabem” e “os que não sabem”. Ainda sem empregar o termo, na obra *Educação e mudança*, o autor argumenta: “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (1993a, p. 29).

Na obra *Política e educação*, Paulo Freire reitera sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmitificar e desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (1993a, p.12). É neste sentido que o termo saber de experiência feito representa uma importante contribuição para a valorização do senso comum, ou seja, para que se perceba criticamente “o que nele há de bom senso” (1992, p. 26).

A referida obra, especialmente no texto “Alfabetização como elemento de formação da cidadania”, aprofunda a reflexão sobre o saber de experiência e a prática do *educador progressista*. Enfatiza que o saber de experiência feito traduz a leitura de mundo dos educandos e deve ser tomado como ponto de partida na relação educador-educandos. Esclarece que isso não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo. Didaticamente, toma como exemplo o conceito de *favela* para analisar as diferenças entre as estruturas de pensamento popular e acadêmico. Conclui sua reflexão criticando as situações em que “Vamos às áreas populares com os nossos esquemas “teóricos” montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem” (1993a, p. 58).

Na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Paulo Freire apresenta duas importantes referências sobre o emprego da expressão “saber de experiência feito”: menciona Karel Kosik como fundamento da compreensão sobre o saber imediato que caracteriza a cotidianidade e atribui a Luís de Camões a autoria do termo. Também através de exemplos, analisa as diferenças entre as maneiras espontânea e a sistemática como nos movermos no mundo. Afirma que “No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidas se percebidas e captadas em suas relações contraditórias” (1993b, p. 124-125).

Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido é outra obra relevante a este respeito. Ao rememorar as *tramas* (ver verbete), que deram origem à *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire narra uma experiência que significou, em suas próprias palavras, “a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador” (p. 24). Refere o trabalho realizado sobre a questão da disciplina, tendo como base os estudos de Piaget sobre o código moral da criança e sua representação mental do castigo. Comenta o discurso feito por um camponês após uma de suas palestras e atribui a ele a significativa aprendizagem de que “O educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar *ao* povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao *saber de experiência feito*” (1992, p. 25).

Na atualidade do tema, é importante considerar as proximidades entre as proposições de Paulo Freire e as do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Uma primeira aproximação entre os autores pode ser encontrada na obra *Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Para maior aprofundamento, merece ser consultada a obra *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Em consonância com Paulo Freire, Boaventura afirma, numa das teses sobre a diversidade epistemológica do mundo: "Todo o conhecimento é parcelar e as práticas sociais só raramente assentam apenas numa forma de conhecimento" (2005, p. 97). Os autores coincidem na visão de que todo o conhecimento está relacionado a uma forma específica de ignorância, bem como no trabalho de valorização do senso comum enquanto um dos caminhos para a desdogmatização da ciência.

Também sobre a atualidade do tema, é relevante a entrevista publicada sob o título *Etnociência e senso comum: "Há episteme no saber dos indígenas?"*, na qual Paulo Freire contribui explicitamente para problematizar a oposição simplista entre saber e ignorância, reiterando sua compreensão de que: "O conceito de ignorância é um conceito relativo, pois, em primeiro lugar, ninguém é absolutamente ignorante. Ninguém. Você ignora coisas e sabe coisas" (2004, p. 84). Bastante elucidativo é o *jogo de saberes* narrado na obra *Pedagogia da Esperança*, já referida. Trata-se da situação vivida com um grupo de camponeses, cujo comentário final de Paulo Freire é impactante: "Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso" (1992, p. 49).

Para ampliar a reflexão sobre o saber de experiência feito, um enfoque a ser considerado é o *saber escutar*, presente na obra *Pedagogia da Autonomia*. A aprendizagem da escuta é referida pelo autor como um caminho para transformar o autoritarismo do discurso de quem fala *para* os educandos na horizontalidade de quem fala *com* os educandos. Saber escutar é uma atitude de respeito aos saberes de experiência feito dos educandos.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; FREIRE, Paulo. Etnociência e senso comum: Há episteme no saber dos indígenas? In: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004 (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; FREIRE, Paulo. *Política e educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993a. (Coleção questões da nossa época; v. 23); FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993b; FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da conscientização* – um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001; KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções*: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos, v. 4)

SABER (Erudito/saber popular/saber de experiência)

Nilton Bueno Fischer e Vinícius Lima Lousada

A categoria saber ganha conotação variada na perspectiva dialética da educação assumida por Paulo Freire. Na concepção "bancária" de educação, o saber supostamente consiste e existe no conhecimento erudito ou científico, sistematizado, a ser doado pelos supostos sábios às classes populares ou aos educandos, considerados ignorantes, a fim de iluminarem seus saberes. No saber do educando haveria insuficiência de saber.

Contudo, na concepção dialógica da educação, existem diferentes tipos de saber, não hierarquizados, não merecendo ser classificados mecanicamente como válidos ou inválidos. Dessa forma, são considerados relevantes os saberes dos educandos inseridos no espaço escolar ou noutras alternativas em educação, elaborados na vida cotidiana, ou seja, trata-se dos saberes de experiência feitos que são elaborados na experiência existencial, na dialógica da prática de vida comunitária em que estão inseridos, no circuito dialógico "homens-mulheres-mundo". Esse olhar compreensivo e reflexivo em torno do saber popular, porém, nem ingênuo ou idealista, parte da proposição de que: "Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1987, p. 58).

Contrapondo a ação do educador elitista ou reacionário, aquele que ignora o saber dos educandos ou das classes populares expõe o seu saber para eles ou impõe uma lógica de ascendência dos conteúdos formais sobre o saber destes, jamais se aventurando em saber "com eles", Freire (2004, p. 28) estabelece que o educador ou a educadora progressista deve ir transformando a sua fala "ao em com o povo". Tal atitude pedagógica implica o respeito ao "saber de experiência feito", necessário ponto de partida da ação educativa problematizadora da realidade e, por isso, progressista.

Entretanto, respeitar os saberes prévios dos educandos, gerados em sua prática social – no diálogo da subjetividade com a objetividade e nas trocas conectivas entre as intersubjetividades dos homens e das mulheres –, não significa a idealização do saber popular por parte do educador, mas, precisamente, na percepção exigida pelo pensar certo de que não há estado absoluto de ignorância ou de saber. Todo mundo sabe alguma coisa do mesmo modo que ninguém ignora ou domina todo o saber.

Respeitar os saberes de "senso comum" ou produzidos na experiência existencial não é limitar o ato educativo a esse saber, mas dialogar com ele, problematizá-lo tendo em vista a elaboração de um saber relacional, como síntese articuladora entre os saberes apreendidos na escola da vida com os apregoados na vida da escola. Assim, o respeito a esses saberes se inscreve num campo mais amplo no qual são produzidos, ou seja, no campo do contexto cultural que é incapaz de ser "lido" competentemente se for diluída a identidade cultural dos educandos e ignorada a questão de classe, elemento de difícil captação em alguns contextos em função da contemporânea complexificação do tecido social.

Com Freire (2000) podemos entender que subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural seria, simultaneamente, um crasso equívoco de postura científica e a manifestação inequívoca da presença de uma ideologia elitista no quefazer educativo. Essa postura elitista produz, por sua vez, a ocultação da realidade e, inclusive, institui pesquisadores, bem como educadores, como míopes negadores do saber popular, cuja miopia faz-se num grande obstáculo ideológico provocador do erro epistemológico.

O respeito profundo aos saberes socialmente construídos na prática comunitária das classes populares demanda, por parte do educador, na perspectiva do pensar certo, dialogar com os educandos a

razão de ser de seus saberes e a sua relação com o ensino dos conteúdos exigidos no contexto escolar.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SAUDADE

Ana Maria Saul

Em livros de Paulo Freire, escritos na década de 90, encontramos várias passagens que fazem menção à saudade. Neles, o autor diz de sua saudade fazendo referência a fatos de sua infância e adolescência e, especialmente, ao período em que viveu no exílio.

Em *Cartas a Cristina* (1994), Freire retorna à sua infância e adolescência para dizer o quanto pode aprender desses momentos difíceis de sua vida. Ao retomar suas lembranças, re-explicando o passado de forma crítica, o autor se posiciona com historicidade ante o presente e projeta o futuro. Essa análise está *encharcada* de saudade e é assim esclarecida: "... não faço este retorno como quem se embala sentimentalmente numa saudade piegas ou como quem tenta apresentar a infância e a adolescência pouco fáceis como uma espécie de salvo-conduto revolucionário Esta seria, de resto, uma pretensão ridícula" (p. 31). Essa volta ao passado é, segundo explica Freire, um ato de curiosidade necessário que permite tomar distância do que houve, de forma objetivada, procurando a razão de ser dos fatos com os quais esteve envolvido e com a realidade social da qual participou. Ao lembrar, dessa forma, ele perfila o tempo, assumindo-o como medida humana, como História.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire faz várias menções à saudade que viveu nos tempos de exílio: "é muito difícil viver o exílio, esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu [...] conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida" (p. 34 e 35).

Ao dizer da saudade impregnada em suas memórias, Paulo Freire se expõe deliberadamente, e sem receio, aos seus leitores. É possível reconhecer, em seus escritos, a intensa saudade que ele experimentou, em meio a uma avalanche de sentimentos adversos sem, todavia, deixar que essa saudade se transformasse em pura nostalgia. A propósito de sua experiência no exílio escreve: "Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança sobretudo" (1992, p. 35). Esse depoimento se associa a outros que deixam clara a necessidade da educação da saudade de modo que essa possa ser limitada, tanto para evitar a nostalgia, como visões excessivamente otimistas em relação à realidade.

Nascimento e Menandro, em pesquisa publicada em 2005, afirmam: "tradicionalmente, a saudade tem sido um tema menor na produção das Ciências Sociais no Brasil [...] considerada, muitas vezes, uma forma mais idealizada de ver o passado [...] o saudosismo tem raramente [...] contribuído para a articulação social da memória brasileira" (p. 2). Esse estudo conclui mostrando a possibilidade de articulação entre os conceitos *memória social* e *saudade*. Nesse mesmo texto os pesquisadores fazem referência ao argumento do antropólogo Roberto DaMatta (1993, p. 11), que ressalta o quanto o tema da saudade é pertinente ao entendimento da sociedade brasileira. Referenciado em autores clássicos, propõe transformar o tema saudade em objeto de estudo legítimo das Ciências Sociais. Segundo ele, a saudade deve ser considerada uma categoria à qual os objetos são relacionados e acrescenta: "Como brasileiros falantes de português e membros de uma comunidade histórica luso-brasileira, aprendemos a sentir saudade,s como aprendemos a brincar carnaval e a comer feijoada" (DaMatta, 1993, p. 23).

A abordagem do tema saudade, na obra freiriana representa avanço quanto a essa nova perspectiva dos estudos da psicologia e da sociologia, defendida por autores que propõem a articulação entre *memória social* e *saudade*. Freire vai além da articulação entre esses conceitos, dando a eles um

tratamento histórico, crítico e educativo.

Referências: DaMATTA, Roberto. *Conta de mentiroso*: sete ensaios de antropologia brasileira. Rio de Janeiro: Rocco, 1993; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.; NASCIMENTO, Adriano R.; MENANDRO, Paulo R.. Memória social e saudade: especificidades e possibilidades de articulação na análise psicossocial de recordações. *Memorandum, memória e história em Psicologia*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 5-17, 2005; SAUL, Ana Maria. Um pouco da minha convivência e do que aprendi com Paulo Freire. *Revista eletrônica da UNISINOS*, out. 2007.

SER MAIS

Jaime José Zitkoski

A *vocação para a humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos.

A categoria "ser mais" encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e histórica de Freire, tais como, "inédito viável", "inacabamento" e "possibilidade histórica". Na obra *Pedagogia do oprimido,* Freire concebe "ser mais" como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização. A partir do diálogo crítico e problematizador, será possível aos oprimidos construírem caminhos concretos para a realização de seu ser mais. Já na *Pedagogia da esperança*, Freire retoma a concepção de ser humano como possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva histórica da humanidade.

Nesse sentido, Freire define que:

> [...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra [...] são destinos certos, dado dado, sina ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, distorção da vocação. (Freire, 1994, p. 99)

É a própria natureza humana em seu modo de existir na história – por implicar um constante autofazer-se no mundo humano – que, no entender de Freire (1995; 1997), o habilita a definir a *vocação ontológica* do ser humano como a luta pela humanização. Ante as realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo (que constitui a própria negação dessa vocação ontológica), a luta por humanização funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade e /ou superar o atual estágio de afirmação de seu *ser mais*. Esse é o sentido antropológico que devemos conferir à existência humana.

> A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (Freire, 1993, p. 30)

O que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível a assunção da utopia e a própria conquista da liberdade, capaz de ser afirmada somente através da ação ético-política libertadora.

Essa maneira como Freire concebe a dialeticidade da vida humana enquanto um processo aberto, que vai se construindo e reconstruindo na busca de fazer a própria história, é o fundamento para uma

concepção de *história como libertação humana*. Ou seja, para Freire a tomada de consciência de nossos condicionamentos, situações limites que nos oprimem como seres humanos, deve proporcionar um novo impulso essencialmente vital à existência humana, a saber, o *sonho* e a *esperança* que constituem a construção da *utopia* humana na história. Esses impulsos, enquanto motores da história (não únicos), que a natureza humana foi elaborando em sua experiência existencial, são o que nos movem na direção de uma intervenção transformadora no mundo concreto visando à superação de todas as *situações limites* que nos oprimindo enquanto seres em busca do próprio "ser mais".

Portanto, não é possível nos entendermos como seres humanos sem essas dimensões vitais do sonho e da esperança, que movem a autêntica utopia de um futuro histórico para a humanidade e nos impulsionam para a superação de nós mesmos. Essa é a dinâmica da natureza humana, que busca transcender a si mesma a partir da busca permanente de transpor as barreiras que atrofiam seu potencial e desvirtuam a nossa própria *vocação* para o *ser mais*.

A *esperança* na histórica *vocação* que a nossa espécie vem afirmando, desde a sua articulação entre o *inato* e *adquirido*, não deve ser concebida de forma ingênua, puramente idealista, e sem critério de realidade na experiência humana. Ao contrário, Freire fundamenta a esperança de humanização a partir da transcendência de uma natureza que se constrói a si mesma em um processo aberto e dinâmico, como mostramos acima, e mais ainda, na *possibilidade da educação* do ser humano. O maior impulso que Freire assegura como possibilidade de humanização de nosso mundo reside no fato de que nós, seres humanos, somos naturalmente seres educáveis desde a nossa dimensão mais profunda (ontológica) de nosso ser, que consiste na *consciência* do mundo e de nós mesmos.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'água, 1995; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SILÊNCIO

Euclides Redin

O direito de dizer sua palavra e o direito de silenciar são fundamentais no processo de humanização. O desrespeito a esses direitos é o responsável pelos maiores crimes perpetrados pela humanidade em todos os tempos, desde as torturas mais cruéis até os extermínios mais sangrentos contra indivíduos, grupos e populações em todos o planeta – verdadeiras barbáries.15

O direito a pronunciar sua palavra é o apelo do maior livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1969), escrito em tempos de terror por alguém condenado ao silêncio pelo poder ditatorial sanguinário que tomou conta de todo um continente. Esse mesmo documento aponta a tragédia de populações inteiras condenadas à "cultura do silêncio" durante séculos e conclama à conquista do direito a dizer sua palavra. "La alfabetización por todo esto es toda la pedagogia: aprender a leer es aprender a decir sua palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora" (FREIRE, 1969, p. 22).

Proibir o homem de dizer sua palavra é proibi-lo de se tornar homem, censurar o homem a dizer sua palavra é escravizá-lo nas grades da cultura do silêncio.

> Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume concientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje abarca al hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogia desde la alfabetización hasta los más altos níveles del que hacer universitario. (FREIRE, 1969, p.14)

De outro lado, extorquir do homem o direito ao silêncio significa roubar-lhe o direito de sua identidade, de sua subjetividade, de sua criatividade, de sua dignidade.

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele "afastando-se" para "admirá-lo" em sua globalidade com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontram "molhados" de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de "esquizofrenia histórica". (Freire, 1975, p. 92)

Daí o apelo a reagir criadoramente à arrogância daqueles sistemas que fazem calar.

> O que a humanidade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível. (Freire, 1996, p. 121-122)

Esse silêncio é invadido violentamente pelas avaliações obrigatórias e universais dirigidas pelos sistemas.

> Os sistemas de avaliação pedagógicas de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão

> que se coloca para nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar a favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule a falar a como caminho de falar com.
>
> No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e há seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um "sinequa" da comunicação dialógica. (Freire, 1996, p. 116)

Além do mais, grandes obras da humanidade no campo da literatura, da arte e da cultura foram realizadas no silêncio de seus autores e/ou na solidão da velhice, como também grandes tragédias humanas foram realizadas no confinamento trágico de silêncios criminosos: celas solitárias das prisões, campos de concentração, exílios, censuras, retiros (mesmo religiosos), mosteiros, conventos e manicômios.

O silêncio pode e deve ser a matriz do pensamento e da criação, e não sua ausência, negação. Vivemos a era da comunicação e da informação jamais vividas pela humanidade e, por isso mesmo, corremos o risco da ausência ou da carência da autonomia do pensamento original, da autoria, do pensamento próprio que nasce na experiência do silêncio interior.

Do silêncio forçado, imposto, pode nascer o momento em que "as crianças dizem: agora chega!" (TONUCCI, 2005). A solidão, o silêncio, só tem sentido se parte de comunhão e reenvia à comunhão para dizer sua palavra com os outros e o mundo. Em *À sombra desta mangueira*, Freire diz em sua sabedoria de velho meigo:

> Possivelmente não interessa a ninguém a indagação que me traz aqui, à sombra gostosa desta mangueira e nela fico, por horas, "sozinho", escondido do mundo e dos outros, fazendo-me perguntas ou discursando, nem sempre provocadas por minhas perguntas [...]. Vir com a insistência com que o faço, experimentar a solidão, enfatiza em mim a necessidade da comunhão [...]. O isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como num momento seu. (Freire, 2000, p. 17)

O direito à palavra e o direito ao silêncio fazem parte das lutas autênticas pela democracia. Quando o rei da Espanha diz ao presidente da Venezuela "porque no te callas", e os adultos dizem às crianças "cala a boca" ou "fica quieta", ao mesmo tempo em que os presidentes encampam meios de comunicação ou fazem as crianças apenas usar nossas falas, é tempo de proclamar e ampliar a nova Declaração Universal dos Direitos Humanos. Se sentirmos a necessidade de nova proclamação dos direitos humanos, é porque eles estão sendo violados. Nessa nova declaração constará o Artigo V dos "Estatutos do homem", de Thiago de Mello, companheiro de Paulo Freire no exílio do Chile (MELLO, 1964, p. 26):

> Fica decretado que os homens
> estão livres do jugo da mentira.
> Nunca mais será preciso usar
> a couraça do silêncio
> nem a armadura de palavras.
> O homem se sentará à mesa
> com seu olhar limpo
> porque a verdade passará a ser servida

antes da sobremesa.

Referências: FREIRE, Paulo.*Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Santiago do Chile: Tierra Nueva, 1969 (textos incompletos – 1° Ed. Completa em 1970); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2000; MELLO, Thiago. *Faz escuro mas eu canto*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1964; TONUCCI, F. *Quando as crianças dizem: agora chega*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÍNTESE CULTURAL

Felipe Gustsack

Síntese cultural é uma das características do que Freire denominou como Teoria da Ação Dialógica. As outras características são a "co-laboração", a união e a organização. Nessa teoria, proposta por Freire como base para as práticas educativo-críticas, a síntese cultural coroa o momento de superação das contradições antagônicas próprias da estrutura social que obstaculizam a libertação dos homens de sua consciência ingênua. Freire nomeia como síntese cultural toda a ação cultural de caráter dialógico, que se faz com os atores em seus próprios contextos culturais, superando, portanto, a perspectiva de indução e de invasão que definem as ações antidialógicas e dominadoras. Nas palavras de Freire, a síntese cultural "como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante" (2001, p. 180).

Para que se torne possível, em dada realidade, uma ação como *síntese cultural*, é necessário que aconteça, ao mesmo tempo, uma *investigação temática*, que vai alavancar e perdurar ao longo de todo o processo de transformação daquele contexto sócio-histórico. Esse modo de agir estrutura uma metodologia revolucionária em que se toma a ação como inerente à investigação, possibilitando às pessoas o exercício de uma criatividade autêntica na relação com o mundo. A seu modo, Freire propôs uma metodologia de conversações que toma os atores da ação cultural como sujeitos implicados na própria observação-ação. Essa abordagem permite aos implicados transformarem-se, e ao seu mundo, para além de modelos preestabelecidos. "Como, na síntese cultural, não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico como sujeitos" (2001, p. 181).

Modernamente encontramos abordagens semelhantes nas teorias da *autopoiesis* e entre os pensadores do movimento de auto-organização, especialmente em Von Foerster (1996 e 2003), cujas bases defendem a ideia de que a aprendizagem emerge como um modelo cibernético de conversações, no qual vigoram as estratégias metacognitivas e as posições dos participantes enquanto observadores implicados. Essas ideias, associadas à síntese cultural no pensamento de Freire, são as bases do que conhecemos como educação libertadora, onde os homens se sentem sujeitos de seu pensar, "discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros" (2001, p. 120).

Propor uma síntese cultural implica, para Freire, concebê-la como ação deliberada e sistemática a ser desenvolvida sobre a estrutura social, compreendida enquanto um fluxo dialético da permanência-mudança. É essa característica que faz com que a estrutura social possa ser vista como uma estrutura histórico-cultural, ou seja, não é nem a permanência nem a mudança, mas, como propunha Bergson (1988), a *duração* dessa dialeticidade. A síntese cultural, proposta por Paulo Freire, tem a ver com a conscientização, com o ser-estar *no* e *com* o mundo, com "a consciência crítica que não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão" (1982, p. 82).

Ainda sob o enfoque desse *estar sendo* das coisas, dessa *duração* que caracteriza a cultura, Freire sustenta a produção da síntese cultural no que chama de matriz problematizadora. Para ele, a produção de um conhecimento científico e de um pensamento crítico rigoroso depende da problematização que deve ser feita quanto à quem e ao que serve o saber que se está produzindo. Pensadores que não se permitem fazer essas questões por medo do diálogo não têm condições de cooperar no desenvolvimento de uma síntese cultural, permanecendo como dissertadores bancários e invasores. Estes, segundo Freire,

justificam o seu medo do diálogo racionalizando-o como “perda de tempo” e justificando sua atitude antidialógica com o argumento paralisante de que é preciso primeiro dominar os saberes eruditos para garantir a “continuidade da cultura”. Na concepção de Freire, impregnada da ideia de síntese cultural, “esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece por que muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só ‘dura’ no jogo contraditório da permanência e da mudança” (1977, p. 54).

Em um processo de síntese cultural para a transformação de determinada realidade, seja no campo da educação popular, onde Freire construiu sua teoria, seja no contexto da cultura globalizada em que vivemos hoje, é importante que seus atores vivenciem suas reivindicações, sem deixar de problematizar os seus significados. Ao defender e propor uma educação com base nesse tipo de abordagem, Freire potencializa os vínculos entre o homem e sua cultura, estabelece as características de um conceito gnosiológico e antropológico de cultura. “A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura” (1992, p. 117).

Referências: BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados da consciência*. Lisboa: Edições 70, 1988; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977;VON FOERSTER, Heinz. *Las semillas de la cibernetica*. Obras escogidas. Ed. Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1996; VON FOERSTER. *Understanding understanding*. New York: Springer, 2003.

SITUAÇÕES-LIMITES

Cecília Irene Osowski

Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como *fatalismo* aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum *empowerment*, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos. Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações-limites fazem com que cada um sinta-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem. Assim, não enfrentam, nem buscam respostas aos desafios que elas carregam e que poderia levá-los a mudar seu modo de viver, tornando-os participantes e responsáveis pelo que lhes acontece se aprendessem a conscientizar-se daquilo que cerceia, oprime e inibe o seu pensar e o seu agir. Como afirma Paulo Freire (1980b, p. 91): "O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a idéia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade".

Cerceados por situações-limites, os homens e as mulheres que participavam dos Círculos de Cultura tinham dificuldades para expressar suas vozes. Mesmo analisando situações e atividades do seu cotidiano, vividas dentro de uma realidade opressora e desumanizante, eles não conseguiam indicar quais poderiam ser os assuntos ou temas relacionados a elas e que teriam interesse em analisar e refletir. Dar-se conta de como seu modo de viver era produzido por essas situações-limites poderia contribuir para que soubessem como agir para mudá-las. Para isso precisavam, pelo menos, reconhecer como essas situações-limites desencadeavam exigências e tarefas que os tornavam passivos frente às respostas que deveriam apresentar, obrigando-os a pensar, sentir e agir de determinadas formas e não de outras. Isso se dava porque faltava-lhes a consciência dos limites impostos por essas situações e das exigências autoritárias que elas carregavam, pois não tinham acesso a uma educação que favorecesse o desenvolvimento de um pensamento crítico que problematizasse a realidade com o seu cotidiano opressor.

Alguns, mesmo sentindo-se esmagados e oprimidos por essas situações-limites no presente, achavam que não poderiam alterá-las, pois acreditavam que elas haviam sido produzidas por determinantes históricos no passado, e acabavam ficando em silêncio, como se nada tivessem a dizer sobre aquilo que experienciavam. Com isso, em sala de aula, emergia o silêncio como um tema trágico: a denúncia de que a força opressora da sua realidade impedia a manifestação da palavra. Muitas vezes, ao serem convidados a expressarem os temas geradores, muitos alunos permaneciam em silêncio, submetidos a uma "estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limites" (FREIRE, 1980a, p.32), indicando como suas vidas estavam marcadas por um cotidiano feito de possibilidades não experimentadas e por situações a serem problematizadas por eles, enquanto classes oprimidas.

Ainda hoje é importante que os professores ensinem seus alunos e alunas, através de uma educação problematizadora, a desenvolverem um pensamento crítico sobre as situações-limites que marcam seu cotidiano e sua realidade. Mais do que isso, eles precisam aprender a penetrar nessas situações-limites "desvelando" e criticando-as como situações-existenciais opressoras. Muitas delas apresentam-se codificadas ou como formas culturais aceitas naturalmente e quem delas participa não percebe nenhuma

possibilidade de alterá-las, pois sente-se sem condições para produzir mudanças. Entretanto, Paulo Freire propôs o desenvolvimento de um pensamento crítico presente numa pedagogia da denúncia dessas situações-limites e numa pedagogia do anúncio de um inédito-viável a ser buscado e experienciado. Com isso os alunos e alunas, e os homens e mulheres em geral, aprenderão a romper com as situações de opressão e autoritarismo experienciadas, conscientizando-se de sua força transformadora e tornando-se sujeitos capazes de gerar situações-libertadoras.

Paulo Freire (1980b, p. 125s) desenvolve essas ideias apoiando-se em vários autores como Jaspers, Mills, Goldman, Nicolai, Fiori, Niebuhr, Lopes dentre outros, delineando os modos como cada um e todos como grupo podem refletir criticamente sobre sua *situacionalidade*, isto é, sobre as condições do seu existir, analisando o modo como se dá sua *inserção* na realidade, problematizando-o e aprendendo a emergir. Essas mesmas análises que se fazem em nível pessoal e humano, podem ser feitas também em nível de sociedade; nesse caso, é preciso identificar e analisar as situações-limites que colocam determinados países sob a dependência de outros, por exemplo.

Referências: FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980b.

SOCIEDADE

Telmo Adams

Desde o exílio de Santiago (Chile, 1965), Freire enfatizava que as sociedades humanas são o *locus* educativo. Referia-se às condições especiais da sociedade brasileira – fechada, colonial, de heranças escravocratas, sem povo, reflexa e antidemocrática – "intensamente cambiante e dramaticamente contraditória" (FREIRE, 1976, p. 35) como ponto de partida para uma transição. Vislumbrava uma dinâmica de mudança, não fruto do acaso, mas de uma opção e empenho de muitos por uma sociedade nova, descolonizada e liberta das correntes do subdesenvolvimento. Tal opção significava a rejeição de uma sociedade sem povo, dependente. Esta teria no Homem e no povo sujeitos de sua História. Pelas condições do contexto dos anos 1960, venceu a proposta da massificação, da sociedade estruturalmente antidemocrática. Em decorrência, a sociedade brasileira era o lugar dos que dominavam e dos que eram dominados ou podados na sua "ontológica vocação de ser sujeito" utilizando inclusive as armas para combater os que lutavam pela verdadeira libertação. Essa luta humanitária era taxada elite de "perigosa subversão".

Mesmo quando se iniciou a abertura formal, a análise de Freire lembrava que as heranças históricas da sociedade brasileira estavam marcadas por larga base escravista que colocava limites à construção de uma estrutura política democrática e popular. Incapazes de projetos autônomos de vida, partiu-se para soluções paternalistas típicas de sociedades alienadas que buscam nos transplantes inadequados a solução para os seus problemas. Tratou deste tema em *Pedagogia do oprimido* analisando a invasão cultural que implica sempre a "superioridade do invasor" e a inferioridade do invadido. "Uma sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo..." (FREIRE, 1978, p. 189).

Em várias obras retoma o tema da coerência com uma posição não determinista. Compreende que as sociedades são históricas, sempre em transição, o que exige a formação e o desenvolvimento de um espírito flexível para enfrentar as fortes contradições. A autodesvalia e a inferioridade, características da alienação, amortecem o ânimo criador das sociedades, impulsionando-as sempre às imitações. Em tais condições, exige-se a construção de um desenvolvimento autônomo da nação brasileira. Tal projeto não envolve apenas questões técnicas ou de política puramente econômica ou de reformas de estruturas (FREIRE, 1976; 1978).

As sociedades caracterizam-se, hoje, cada vez mais, pela multiplicidade de ingredientes contraditórios decorrentes da globalização neoliberal. Para Freire, o discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem proporcionando na sociedade a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. "A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo" (FREIRE, 2004, p. 19), com ares de pós-modernidade, querendo convencer-nos de nada é possível fazer para mudar o rumo das sociedades que na sua organização são planejadas para um número de pessoas cada vez menor. "O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca" (FREIRE, 2004, p. 128).

A defesa da dignidade humana só é possível se nos mantivermos fiéis à ética universal do ser humano que carrega no seu cerne a incondicional valorização da justiça, da solidariedade, da democracia. "O meu bom senso me diz que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade...", afirma Freire enfaticamente (FREIRE, 2004, p. 63). Não somos apenas objeto da história, mas, igualmente, sujeitos. Não é possível aceitar, impassível, a política

assistencialista que anestesia a consciência oprimida prorrogando a luta pela mudança da sociedade, produzindo a "aberração que é a miséria na fartura" (FREIRE, 2004, p. 80 e p. 103). Tal compreensão parte do princípio de que a miséria presente nas sociedades é uma violência, e não a expressão da preguiça popular ou fruto da mestiçagem ou, ainda da vontade punitiva de Deus. Em consequência, devemos organizar a sociedade, a economia, o comércio partindo do ser humano e não o contrário. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano (FREIRE, 1995). Nessa direção, a educação tem sua contribuição, "não como uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade" (FREIRE, 2004, p. 112), como se ela pudesse tudo; mas por meio dela é possível demonstrar que é possível mudar.

Todavia Freire não camufla os desafios. Um deles é o contraditório progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses dos seres humanos.

> De nada vale, a não ser enganosamente para uma minoria que terminaria fenecendo também, uma sociedade eficazmente operada por máquinas altamente "inteligentes", substituindo mulheres e homens em atividades as mais variadas, e milhões de Marias e Pedros sem ter o que fazer, e este é um risco muito concreto que corremos. (Freire, 2004, p. 131-132)

Quanto à dinâmica de transformação da sociedade, não vê na luta de classes o único motor da história. Valoriza-a como um deles, juntamente com outros. Entre estes destaca o sonho. "Sonhar não é apenas um ato político necessário..." mas uma forma de fazer história em vez de sermos objetos de adaptação ao mundo. Desta maneira, o sonho também torna-se um motor da história, de um futuro a ser (re)criado, construído, política, estética e eticamente por nós, mulheres e homens (FREIRE, 1994, p. 91). Assim vê a unidade dialética entre um conhecer solidário e o atuar que gera um pensar e uma ação sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1978).

Freire defende, por fim, uma nova prática democrática na sociedade no sentido de possibilitar que as diferentes classes possam defender e disputar seus interesses e ampliar pactos. Mas alerta que, nas sociedades em que se conta com um razoável nível de democracia política, continuam existindo as classes e é preciso manter a utopia da transformação social. No caminho de sociedades verdadeiramente democráticas "ganhar a luta é processo sem um ponto que se possa dizer que é final. Quando se absolutiza esse ponto a revolução se imobiliza" (FREIRE, 1994, p. 199).

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOLIDARIEDADE

Telmo Adams

O ponto de partida da solidariedade está no princípio de encontrar soluções "com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele", afirma Freire em *Pedagogia do oprimido* (1978). É o contrário do assistencialismo que "contradiz a vocação natural da pessoa" (FREIRE, 1994, p. 57) – a de ser sujeito com vocação ontológica para o Ser Mais (FREIRE, 1978). A prática assistencialista transforma a pessoa em objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria (re)construção. A violência do antidiálogo impõe o mutismo e a passividade que impedem o exercício da responsabilidade, a consciência crítica, as relações solidárias e democráticas que são condições para a participação na construção de uma sociedade solidária.

Para o autor há formas distintas de solidariedade que são condicionadas pelo contexto sócio-histórico. Na estrutura econômica que se formou sob o domínio do trabalho escravo, as disposições mentais e de relações humanas desenvolvidas resultaram, obviamente, em formas de solidariedade privadas. As condições culturais não foram favoráveis para desenvolver uma solidariedade política, uma solidariedade intrinsecamente relacionada com uma cultura do público, sem submissões e mutismos, ajustamentos e acomodações. Essa solidariedade política e social é resultado de um processo educativo de desenvolvimento de disposições e exercício prático de participação, de diálogo com responsabilidade e que combina com uma sociedade radicalmente democrática. "A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância" (FREIRE, 2004, p. 42). E Freire já enfatizava em *Educação como prática da liberdade* que a democracia, antes de forma política, é uma forma de vida. Textualmente afirma: "Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático" (FREIRE, 1976, p. 92). Daí que uma educação libertadora pode contribuir para ampliar a vivência da solidariedade, ao mesmo tempo em que esta se torna o ambiente favorável para um processo educativo democrático e solidário.16

De outro lado, uma sociedade na qual o povo é esmagado pelo poder tende a sufocar o esforço de desenvolver a verdadeira solidariedade (FREIRE, 1976, p. 73 e 74), pois o silenciamento e a domesticação das massas populares podem se dar tanto pela força como através de soluções paternalistas. Ou seja, de um lado, quem está muito preocupado com o meio de vida tem menos tempo disponível para o desenvolvimento intelectual e participação nas práticas democráticas. Mas de outro lado, tal necessidade pode suscitar a motivação de lutar por caminhos que valorizem o conhecimento e a organização coletiva para gerar meios de vida digna de forma solidária. Daí que, no lugar da "ética do mercado", Freire afirma a ética17 da solidariedade humana como grande força sobre a qual devemos alicerçar a nova rebeldia. E condena veementemente a natureza antissolidária intrínseca ao capitalismo: "A minha luta contra o capitalismo se funda aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária" (FREIRE, 1995, p. 70).

Por fim, vale ressaltar que a solidariedade na visão de Freire estende-se para o entrelaçamento entre países do Sul, sem excluir dessa interdependência os pobres dos países ricos. Ser solidário, para ele, é assumir o ponto de vista dos "condenados da terra" (FREIRE, 2004, p. 14) em favor de uma ética universal do ser humano.

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do*

oprimido. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SONHO POSSÍVEL

Ana Lúcia Souza de Freitas

O *sonho*, na visão de Paulo Freire, tem forte conotação política e está associado à visão de *história como possibilidade* (ver verbete). Na obra *Educação na cidade*, o autor afirma, em entrevista a Carlos Torres: "Uma das tarefas políticas que devemos assumir é viabilizar os sonhos que parecem impossíveis" (FREIRE, 1991, p. 126). Na obra *Pedagogia da esperança*, o emprego da metáfora do sonho como *motor da história* traduz, de modo convincente, sua natureza política, afirmando que: "Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história (1992 p.91)".

A expressão *sonho possível* reforça a natureza utópica do conceito que, tal como a *utopia* e a *esperança* (ver verbetes), se fundamentam na dialética da denúncia e do anúncio. O *sonho possível* freiriano diz respeito à atitude crítica orientada pela convicção de que as *situações-limites* (ver verbete) podem ser modificadas, bem como de que esta mudança se constrói constante e coletivamente. "Sonhar aí não significa sonhar a impossibilidade, mas significa projetar. Significa arquiteturar, significa conjecturar sobre o amanhã" (FREIRE, 2004 p. 293).

O tema se apresenta nas obras do autor, de modo mais explícito, a partir da década de 1980. *Educação: um sonho possível* foi a palestra realizada, após o exílio, no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação (Goiânia, outubro de 1980). Neste contexto, o autor salienta que "o critério da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual" (FREIRE, 1983, p. 99). Publicada na obra *Educador: vida e morte*, a comunicação deste período é uma referência que não perdeu a atualidade.

Assim como Dom Helder Câmara, Paulo Freire acredita que o *sonho possível* é coletivo. Sonhar coletivamente consiste um movimento transformador e esperançoso, visto que "Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança" (FREIRE, 1992, p. 91). A capacidade de sonhar se nutre da esperança como dinamismo da ação transformadora. A obra *Pedagogia da Esperança* aprofunda a complementaridade entre o sonho e a esperança, também revelada em outros momentos. Nos anos 1980, a comunicação *Educação: um sonho possível*, já referida, encerra com a advertência: "ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar" (FREIRE, 1983, p. 101). Em 1996, o depoimento ao programa *Profissão professor* do vídeo *Raízes e asas*, organizado pela UNICEF, conclui com a eloquente mensagem: "Arranjem um jeito de molhar todos os dias a sua esperança, como se ela fosse uma inocente arvorezinha". Também importante é o texto *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*.

Na atualidade desta reflexão, a obra *Pedagogia dos sonhos possíveis*, organizada por Ana Maria Freire, reúne trabalhos do autor, atribuindo ao primeiro texto o título "Impossível existir sem sonhos". A relevância do tema é enfatizada na apresentação: "A epistemologia de Paulo nos convence e convida, sobretudo a nós educadores e educadoras, a pensar e optar, a aderir e agir projetando ininterruptamente a concretização dos *sonhos possíveis* cuja natureza é tanto ética quanto política" (FREIRE, 2001, p. 15-16). A obra está traduzida para o inglês.

Referências: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001. (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991; FREIRE, Paulo. *Daring to dream*: toward a pedagogy of the unfinished.1. ed.USA: Paradigm Publishers, 2007; FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: FREIRE, Ana Maria (Org). Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). O Educador: vida e morte. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983; FREIRE, Paulo. Meu sonho é o sonho da

liberdade. In: FREIRE, Ana Maria (Org). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SUBJETIVIDADE/OBJETIVIDADE

José Fernando Kieling

Há duas dimensões a serem consideradas nesta relação. *Historicamente* – e o próprio termo já expressa a ideia –, temos a relação do homem com a natureza e com os outros homens constituindo relações humanas, subjetivas. Nessa tensão ontológica, temos concepções de ser que ora reduzem a realidade às dimensões do sujeito, perdendo as determinações e contingências próprias tanto das relações criadas pelos homens em sociedade quanto das relações com a natureza. E, em termos mais redutores ainda, temos as concepções ontológicas que excluem os homens do fazer social, ou reduzem essa dimensão ativa do ser humano a grupos privilegiados em função de classificações das mais diferentes naturezas.

A exclusão dos outros da função de sujeitos facilita tratar as coisas numa perspectiva "natural", a-histórica, e afirmar igualmente a "neutralidade" do homem frente à realidade, em termos de não interferência no conhecimento e, de modo mais fascista ainda, de impossibilidade do sujeito interferir e transformar a ordem das "coisas". Naturalizam-se processos históricos como forma de reificá-los; e concebe-se metafisicamente as diferentes ordens sociais em detrimento dos sujeitos. Perde-se a produção histórica e humana da violência, da discriminação, da coisificação de trabalhadores (operários, escravos, camponeses, donas de casa, crianças...).

Onde se elimina o homem como sujeito do processo histórico, perde-se uma dimensão que é central em Freire: a de que a relação com o mundo se constitui num movimento, constituído exatamente pelas possibilidades diversas inseridas pela intervenção e criatividade dos sujeitos. Tende a transformar aquelas contingências constituídas pelos homens entre si e com a natureza num determinismo que mata a liberdade e a dimensão criadora do vir-a-ser da sociedade. Vale a pena conferir *Extensão ou comunicação?* (2001), especialmente no seu capítulo 2, quando trata da invasão cultural.

Freire é bem positivo nessa relação. A definição clássica de *realidade concreta*, feita na fala aos universitários da Tanzânia, é lapidar:

> Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (Freire, 2001, p. 35)

Cognitivamente, há a tendência de reduzir aspectos da realidade que se precisa ou quer conhecer à dimensão de *objeto*. Paulo Freire, com sensibilidade e razão, mostra que, no *conhecimento* dos fatos humanos, os homens que queremos conhecer são sujeitos dos fatos, e, por conseguinte, não podem ser simplesmente reduzidos à dimensão de objeto. Conhecimento e prática humana não podem ser tratados isoladamente. Ontologia e epistemologia integram um mesmo movimento histórico. A importância dessa asserção nos permite trazer as seguintes considerações diretas de Freire: "O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoam na problematização crítica destas relações" (FREIRE, 2001, p. 36). Ainda: "Num empenho educativo libertador, os homens – com quem trabalha o assistente social ou o professor, por exemplo –, não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele (FREIRE, 2001, p. 44).

> A discussão da erosão requer... que a erosão apareça ao camponês, em sua visão de fundo, como um problema real, como um "percebido destacado em si" em relação solidária com outros problemas. "A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o faz cultural. (Freire, 2001, p. 35-36)

A relação objetividade-subjetividade configura-se numa ação que pode superar a dualidade redutora dos sujeitos. Escrevendo sobre sua compreensão político-ideológica dos educadores ante os educandos, ele afirma: "Minha posição a respeito é o que eu chamo de *substantividade democrática*. Como homem que sonha com a sociedade socialista, *não faço nenhuma contraposição entre democracia e revolução socialista*. Nenhuma" (FREIRE in TORRES, 1982, p. 76-77).

A subjetividade como perspectiva prática de emancipação humana nas relações dos homens entre si e com a natureza é um projeto de superação do capitalismo.

Referências: FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 34-41; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001; FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*; conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; TORRES, Rosa Maria. *Educação popular*: um encontro com Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1982.

SUJEITO/OBJETO

Cecília Irene Osowski

Para Paulo Freire "o homem integrado é o homem *Sujeito*" (FREIRE, 1980a, p. 42), isto é, um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas de seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age.

Entretanto, o homem poderá situar-se num outro polo – o da adaptação e o da acomodação – onde existirá como objeto: coisificado, desenraizado, desumanizado. Situado nesse polo, o homem já não é mais capaz de alterar a realidade, mas de ajustar-se a ela e para isso "altera-se a si para adaptar-se" (FREIRE, 1980a, p. 42, nota 4). No entanto, poderá ainda apresentar uma débil ação defensiva tentando preservar-se como sujeito humano. Isso se dá porque frente a uma cultura de massificação desencadeada pela mídia, submetido ao apelo da publicidade, perdido no excesso de informações e ainda sucumbindo à força dos mitos, esse homem moderno já não tem como reconhecer sua integridade e afoga-se no anonimato ou na minimização de seu próprio eu. Freire desenvolveu essas ideias inspirando-se em Erich Fromm e em outros autores que descreveram esse homem moderno esmagado por sentimentos de impotência diante das catástrofes de seu tempo e do desamparo a que foi lançado, sem saber bem o que queria, pensava ou sentia e ainda tolhido em suas ações e palavras.

Sob essas condições, resta-lhe, então, ajustar-se "ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence" (FREIRE, 1980a, p. 44). Submete-se a uma "elite" que lhe apresenta o que fazer e, então, "afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se" (FREIRE, 1980a, p. 43). Dessa forma, o homem vai perdendo-se a si e aos demais.

Ao não se reconhecer em suas condições de humanização, nem em suas condições de revolucionário, não consegue colocar-se em favor dos oprimidos, criticando e criando, refletindo, decidindo e transformando o mundo e a realidade que o cerca, juntamente com os demais que se assumiriam como sujeitos, também. Esse movimento entre homens-sujeitos se dá pelo diálogo, pela confiança que depositam entre si e, acima de tudo, "pelo testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções", tornando ação aquilo que as palavras dizem e, ao mesmo tempo, chamando a si a responsabilidade dessa sua práxis. É assim que esse homem "sujeito situado e datado", conforme diz inspirado em Gabriel Marcel, manifesta-se como sujeito de práxis e histórico.

São esses os homens e mulheres historicizados que se colocam não só em favor de uma educação libertadora, como também a produzem, manifestando-se como educadores humanistas ou revolucionários autênticos. Eles não só agem para transformar as condições que sufocam, inibem e silenciam a voz daqueles que vivem sob opressão, mas criam condições para que os próprios oprimidos aprendam a reconhecer as circunstâncias, as estruturas e as formas políticas que os situam como classe oprimida. Portanto, suas ações incidem sobre as realidades a serem transformadas, e não sobre outros homens que vivem na condição de dominados ou oprimidos. Apoiado em Marx, ele reconhece que "não há realidade histórica [...] que não seja humana", (FREIRE, 1980b, p.152), pois são os homens que em sua humanidade e desumanidade fazem a história e, ao fazer isso, eles próprios vão tornando-se historicamente *homens-sujeitos* ou *homens-objetos*.

Estudando e teorizando numa perspectiva dialética, Paulo Freire problematiza essa relação sujeito-

objeto destacando que ela não se dá de forma bipolar, em polos que se opõem e excluem necessariamente, mas ela coloca aos homens possibilidades de reconhecer-se a atuar como homens-sujeitos que poderão, a qualquer momento, existirem como homens-objetos, e vice-versa. Portanto, a relação entre homem-sujeito/objeto é uma relação possível, mas não está nem fechada e acabada, nem tampouco é, necessariamente, paralisante. Caso isso acontecesse, então não haveria possibilidade de transformações revolucionárias, nem tampouco haveria espaço para uma educação libertadora, pois conforme Freire, o homem é um ser inacabado, sempre em movimento em busca do Ser Mais, e, como tal, sujeito político e fazedor de cultura, um sujeito capaz de viver situações-limites e inéditos-viáveis.

Referências: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 11. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

SUJEITO SOCIAL

Sandro Pitano

Embora não encontremos na obra de Paulo Freire o termo “sujeito social”, a constância de outras expressões com afinidade semântica, tais como “sujeito histórico”, “sujeito crítico” e “sujeito dialógico”, o revelam presente, ainda que de maneira implícita.18 Em seu significado, o conceito emerge da concepção freiriana de mundo como processo, no qual o ser humano é parcela orgânica e ativa, constituindo-se *na* e *como* historicidade. Um estar sendo em que prepondera “o saber da história como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 1996, p. 85), implicando conceber presente e futuro como problema, diante do qual a afirmação do sujeito se constitui um desafio.

Para Freire, o movimento de vir a ser do sujeito é vocação natural (embora passível de ser distorcida ao longo do processo histórico) e está relacionado ao processo educativo como uma aprendizagem permanente. A atuação em níveis mais críticos sobre a realidade não provoca apenas a mudança das relações objetivas, mas também do indivíduo atuante. Em sua inquietude, ação e *reflexão* se unem na práxis, uma vez que a uma reflexão crítica tende a suceder uma *ação* igualmente crítica, isto é, uma ação que corresponda à condição dos oprimidos não mais como *seres totalmente para o outro*, e sim *com* o outro e *para si*, sujeitos sociais. A “ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos”, afirma Freire (2002a, p. 127), “não pode prescindir nem da ação das massas, nem de sua reflexão”, autêntica práxis libertadora.

A plenitude da existência, embora sempre se fazendo, consiste em poder pronunciar o mundo, atitude do sujeito que transforma o meio em que vive de forma consciente e responsável. Por isso, a dimensão coletiva se revela um imperativo, uma vez que “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos” (FREIRE, 2002a, p. 78). É impossível pronunciar o mundo sozinho, da mesma forma que se tornar sujeito quando apartado dos outros. Logo, o vir a ser depende da interação construtiva no espaço vital, com os demais e com a própria consciência. Pela ação afirmativa de dizer a palavra, pronunciando o mundo em colaboração, os sujeitos provocam um processo complexo no qual são, simultaneamente, transformadores e transformados.

O sujeito, concebido como social graças à politicidade inerente, é fruto desse caminho de aprendizagens complexas. Um caminho que jamais é linear, sem constrições e, menos ainda, pré-determinado, pois compreende o movimento humano na história de suas relações cada vez mais conscientes com os outros sujeitos e com o que ocorre no mundo. Emerge da incompletude intestina que se realiza no devir histórico, capaz de assumir-se fator determinante da existência individual e social, que participa e interfere, efetiva e criticamente, nos acontecimentos do contexto, com os outros, reconhecidos na figura do *nós*. Como atesta Freire (*in* TORRES, 2001, p. 51-52), “não é o eu, não é o ‘eu existo’, ‘eu penso’, que explica o ‘eu existo’. É o ‘nós pensamos’ que explica o ‘eu penso’. Não é o ‘eu sei’ que explica o ‘nós sabemos’. É o ‘nós sabemos’ que explica o ‘eu sei’”.

Diferente do cidadão19, o sujeito social se integra de forma consciente ao contexto, assumindo o destino de “criar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação” (FREIRE, 2002b, p. 38). Freire ratifica que o ser humano *se autentica como sujeito* singularmente diferente em relação aos demais, porém igual no princípio determinante de ser ativo e capaz de promover *a transformação política da sociedade*. É o ser humano se libertando que exercita a decisão em comunhão com os outros também sujeitos, na busca “incessante pelo direito de ser sujeito da história” (FREIRE, 2000, p. 108). Na perspectiva freiriana, os sujeitos não são concebidos como transcendentais e, menos ainda, centrados,

como na formulação tipicamente moderna, já que a individualização resulta de relações dialéticas e dialógicas, em meio a diferentes formas de opressão.

Portanto, o sujeito social compreende a postura ativa que se materializa no político, esfera de concentração das relações objetivas, estruturantes do viver em sociedade. É o *homem novo* pensado por Freire, cuja posição crítica, ativa e dialógica diante do mundo revela suas origens enraizadas no processo de libertação. Encontra fundamento e autenticidade no movimento de *vir a ser*, marca da incompletude de quem se constrói, individual e coletivamente, no movimento histórico de busca pela humanização solidária de todos.

Referências: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b; TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001.

SULEAR

Telmo Adams

O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire no livro *Pedagogia da esperança* (1994, p. 218-219), lembrando que a palavra não consta dos dicionários da língua portuguesa. Chama a atenção dos(as) leitores(as) para a conotação ideológica do termo “nortear”. Ao analisar o Brasil e a América Latina, no contexto dos anos 1960, asseverou que era necessário assumir a herança colonial que carregamos até hoje, como condição para podermos superá-la. “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. Foi uma colonização predatória, à base da exploração econômica” (FREIRE, 1976, p. 67). Ali o poder do senhor se estendia das terras para as “gentes”. A larga base escravista não comportava uma estrutura política democrática e popular. Em decorrência, nossas heranças culturais nasceram embebidas de soluções paternalistas que forjaram o “mutismo” e a dependência brasileira. Criaram-se, assim, as condições para a importação de modelos de fora, do Norte: modelos tecnológicos, culturais, econômicos; inclusive as formas de instituições políticas que se estruturaram desde a Proclamação da República, em 1891. Os ideais positivistas trazidos da Europa levaram as Forças Armadas brasileiras da época ao vitorioso movimento republicano, adotando o lema “ordem e progresso”. E as reformas que se seguiram na educação tiveram clara inspiração positivista.

Para Freire era preciso substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortece o ânimo criador das sociedades dependentes. No lugar dos esquemas e receitas importadas, deveriam ter lugar projetos, planos autônomos. Mas esses eram inviabilizados desde um arcabouço econômico feudal e uma estrutura social onde a população vivia vencida, esmagada. Inclusive os intelectuais da época, imbuídos da lógica eurocêntrica, compreendiam a realidade do Brasil como um objeto do pensar europeu e depois norte-americano. Como conclui Freire (1976, p. 98): “Deram as costas ao próprio mundo, introjetando a visão européia sobre o Brasil como país atrasado”. Tais processos de cópias de modelos estrangeiros continuam até os nossos dias, em todas as áreas da organização social, até na linguagem.

A ótica do Sul, “entendida como metáfora do sofrimento humano causado pela modernidade capitalista”, é apontada por Boaventura Santos (2006, p. 32) para caracterizar uma perspectiva epistemológica e política. Walter Mignolo (2004) enfatiza que de uma colonização geográfica passou-se a uma dominação do poder e do saber. Em decorrência das relações desiguais de poder econômico e político, a posição do Norte em relação ao Sul continua com seus instrumentos e estratégias atualizadas de colonialidade.

Todavia, o Sul, criado pela expansão colonial da Europa, coloca-se hoje no centro da “reinvenção da emancipação social”, protagonizando a globalização contra-hegemônica. Como contraponto ao “nortear”, cujo significado é a dependência do Sul em relação ao Norte, “sulear” significa o processo de autonomização desde o Sul, pelo protagonismo dos colonizados, na luta pela emancipação. Implica uma ação autônoma desde o Sul, enfrentando a integralidade das questões presentes na colonialidade do saber e do poder que tem a ver com um outro projeto de vida envolvendo a cultura, a economia, a política, a ciência e outras dimensões.

Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (MIGNOLO, 2004; SANTOS, B., 2006). Não significa, porém, uma visão dualista ou

maniqueísta, como se “Norte” e “Sul” fosse uma mera questão geográfica. O “Sul” está também no “Norte” e este encontra-se igualmente no primeiro.

Para Dussel (2000), devemos partir da crítica ao eurocentrismo, desde a perspectiva daqueles que foram declarados inferiores, incapazes. Propõe a perspectiva “transmoderna” que compreende a descolonização do conhecimento desde a “periferia” para recuperar o recuperável da modernidade, negando a dominação e exclusão gerada pelas características desastrosas da mesma. Estamos, pois, diante de um processo complexo que envolve relações culturais, políticas, ideológicas, econômicas, como Freire (1978) já afirmava: “Não é possível desenvolvimento de sociedades duais, reflexas, invadidas, dependentes da sociedade metropolitana, pois que são sociedades alienadas, cujo ponto de decisão política, econômica e cultural se encontra fora delas...” (p. 189). Sulear, sem negar os elementos positivos da modernidade, implica assumir o movimento de construção endógeno e processual de outro mundo possível, desde “os condenados da terra”.

Referências: DUSSEL, Enrique D. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen e Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 2000; FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978; GOROSTIAGA, Xabier. Começou o século XXI: o Norte contra o Sul – o capital contra o trabalho. In: GADOTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-97; MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec, 2000; MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709; SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Para um novo senso comum, v. 4).

15 Comissão dos Direitos Humanos – Tortura nunca mais. São Paulo: Arquidiocese de S. Paulo, década de 1980.

16 Ver verbetes “Educação problematizadora” e “Libertação”.

17 Ver verbete “Ética”.

18 Em apenas seis obras, Freire utiliza o termo “sujeito” 217 vezes, com diferentes formulações, das quais destaco algumas: *Conscientização* (31) – sujeito da história, sujeito do processo, sujeito conhecedor, ser sujeito; *Pedagogia do oprimido* (102) – sujeito dialógico, sujeito da educação, sujeito da transformação, sujeito da história; *Pedagogia*: diálogo e conflito (03) – sujeito inteligente; *Política e educação* (29) – sujeito da história, sujeito consciente, sujeito da transformação; *Pedagogia da esperança* (25) – sujeito histórico, sujeito político, sujeito crítico; *Pedagogia da indignação* (27) – sujeito ético, sujeito da história, sujeito crítico e sujeito cognoscente.

19 Merece destaque a rara incidência dos termos “cidadão” e “cidadania” nos escritos de Paulo Freire. Em 15 obras que abrangem todo o período de sua produção, “cidadão” aparece 26 vezes, sendo que, destas, dez são citações de outros autores, como Ira Shor, Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães, em obras dialogadas. Atentando ao que salienta Brandão (1985, p. 83), para quem, no escopo da moderna democracia capitalista, cidadão vem a ser o indivíduo medianamente “instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno”, constata-se que o sujeito social freiriano, ao apontar horizontes radicalmente opostos, se afasta da noção de cidadania.

T

TEMA GERADOR

Luiz Augusto Passos

O dicionarista Houaiss registra a palavra “tema” como “assunto acerca do qual se conversa ou discorre” e na pintura é também assunto desenvolvido pelo artista numa obra”. Ambos significados se entrecruzam em Freire. Por “gerador” Houaiss define “o que gera, produz; cria ou procria; genitor, progenitor”. Paulo Freire busca no grupo de cultura resgatar o sentido de unidade e síntese entre conhecimento e vida que antes fora amordaçada e estilhaçada pela cultura do capital, procurando no universo de palavras da comunidade *temas geradores*, isto é, “lugares” repletos de sentidos de experiências nucleares para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências. Se a razão moderna se investiu de autossuficiência, prescindindo da relação com o mundo e as coisas existentes, cindindo o reino das coisas pensadas (imateriais) com as coisas extensas (tangíveis e materiais), o novo conhecimento da educação libertadora é aquele que restabelece a conexão de tudo com tudo, num recriar constante que se diz, estabelecendo sínteses provisórias. Recupera, pela transformação, a difícil tensão entre polaridades vivas e irreconciliáveis, superando as dicotomias, bem como a instauração das ditaduras de um só polo vencedor, sob o esquartejamento do outro. Recupera a dialética viva, aquela da vida real, do movimento, da tensividade dos processos e sentidos históricos do inacabamento e da luta pela libertação.

Essa é a razão primeira pela qual Freire alerta para o reino da confusão entre *verdadeiro* e *falso*, entre conhecimento e falsa consciência, buscando um “universo mínimo temático” concreto e vivenciado, onde o real se revele como síntese de múltiplas determinações e contradições dentro de um campo tensivo. O tema gerador, por falar às experiências das pessoas, é generativo, criador, porque dialoga com oposições em um equilíbrio instável. Nele há valores significativos adquiridos pelas experiências de vida, os quais contaminam signos que se expressam e parturizam pessoas novas.

Pessoas não se dissociam de filosofias, pensares, saberes, práticas e cotidiano. Em Paulo Freire jamais podem dissociar-se vida e luta política, afeto e poder, conhecimento e valor, existência e essência, necessidade e liberdade. Não se pode pensar num *cogito* isolado, sem uma referência sensível que o apreenda e lhe dê estrutura mundana, de sorte que ambos – espírito e matéria – não subsistem a sós, um sem o outro e vice-versa. Não há subjetividade sem sua dimensão corpórea. Não serão dissociados sujeito e objeto. “Quando minha mão toca no meu outro braço, quem toca e quem é tocado?” (Merleau-Ponty, 1989, p. 195). A consciência intencional disso nos unifica. Ali coincidem, num mesmo tempo e espaço, o sujeito e o objeto, ontológicos, ônticos e, indiscriminavelmente, interdependentes. Não se dissociará do contexto de situações-limites de opressão: “É importante reenfatizar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 1987, p. 56). Nem subsistirá parturização de pessoas pelo pensar sem engajamento corporal na luta revolucionária. A palavra geradora não é um método, um meio neutro, uma metodologia. O universo temático não é uma estratégia mediadora inocente; é o núcleo mesmo cuja fissão nuclear imanta a direção política da libertação. Também não dissociar-se-

ão signos escritos de sua leitura, do seus leitores e dos sistemas de referência que os materializam num mundo econômico, político, social que precede nossa existência. Os *temas geradores*, substantivados pelas "palavras geradoras", não são signos gráficos com sentidos definidos; sempre serão, mimeticamente, tocados pelas percepções de um corpo pensante, interpretante, amoroso, histórico, "contagioso" e prenhe de incompletudes e faltas. Os sentidos são formas pertinentes moldados na ancoragem das dimensões universais e genéricas que assumem forma concreta, tangível de uma singularidade pessoal. Nos processos de uma educação emancipatória não teremos uma generalidade abstrata, mas uma subjetividade que, engajada em gestualidades corporais e simbólicas, se universaliza numa saga historiadora. O universal não é, nesse caso, uma substância idêntica e genérica que identifica todos e todas, posto que o que há de mais universal no ser humano é sua singularidade: todos somos diferentes (GEERTZ, 1989). É essa diferença que nos aproxima, tensiona e nos universaliza. Privar qualquer ser humano de suas dimensões, quer seja a singularidade, quer seja a universalidade, é sequestrar-lhe toda significação, nulificar o fenômeno existencial comunicativo, sequestrando também sua essência ôntica, encarnada. E não teríamos, sem esses atributos, qualquer humanidade.

Para Freire, as palavras geradoras fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que *sabe que não sabe* e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque saturado de si em excesso. Há nessa escuta um aprendizado e uma opção política de se deixar surpreender pela vida e pelas experiências humanas, sobretudo aquelas que reincidem das dores, reiteradas pelas falas, que emergem nos discursos. A vivência de Paulo Freire enuncia três palavras que são eixos importantes de interpretação e chaves de leitura dos oprimidos: "opressão", "dependência" e "marginalidade", lugares comuns e dramáticos da realidade da latino-americana. Paulo Freire rompe com o idealismo hegeliano. Não se pode compreendê-lo como conciliador ou educador alienado. Posiciona-se contra a violência, critica a ingenuidade e a má-fé de que se resolvam questões políticas e vitais por um pacifismo a qualquer preço. Aponta a *práxis* na qual não se dissociam o pensamento crítico, a denúncia e a ação revolucionária. Não dissocia a aquisição de instrumentos espirituais, conceituais e simbólicos daqueles materiais que mundanizam e historicizam a rebeldia e a luta nos processos de busca da autonomia e da emancipação. O "tema gerador" é lugar epistemológico-pedagógico-político. Sustenta o estudo, a reflexão pessoal e coletiva a partir da história vivida, sofrida, emoldurando-a num contexto político do capitalismo e de suas atrocidades, as quais impedem a humanização à grande maioria, bem como o acesso da classe popular ao protagonismo social, político e democrático. Permite uma releitura do mundo, dá sentido à luta libertadora pelo direito à vida, de todos e de cada um.

Referências: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989; MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. Tradução de Reginaldo di Piero. Rio Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

TEMPO

Luiz Augusto Passos

O tempo, artifício de nosso cérebro, na busca de apreender no mundo eventos distintos e sequenciais, definido por Aristóteles como espaço de *instante* que dura entre um antes e um depois, teve definições infinitas. Entre as mais significativas a "forma de sentido íntimo" que configura o real, constituindo-o (Kant); instância suprema da produção do valor proveniente do tempo socialmente gasto para produzir o que se precisa para viver (Marx); definidor da essência humana que se constitui na facticidade de existência cuja paixão é um pro-jeto de ser que nos consome.

Para Freire, qualquer tempo vivido precisa a-*presente*ar-se como tempo próprio e singular, que se costura na grande ciranda de outros seres semelhantes, cujas temporalidades precisam ser entretecidas numa comunidade de destino e de lutas coletivas. Refere-se, Freire, frequentemente, a dar tempo ao tempo, cultivar uma inteligente e inquieta paciência histórica necessária ao educador para que, ao lado dos educandos, não quebre processos pessoais e sociais de humanização. Enfatiza um outro tempo de esperançosa reserva de utopias, a partir do qual a história é chamada a ser outra história. Freire, por outro lado, encoleriza-se com a naturalização do tempo da dominação; com a ingenuidade dos que acolhem o tempo como dado e fado. Afinado com Merleau-Ponty e Ricoeur, na esteira de Santo Agostinho, Freire deixa entrever que para alguma coisa ser temporal é preciso antes não ter existido, depois existir um tempo e depois desaparecer, por isso é o *não-ser* do tempo – o antes dele e o depois dele – que torna o tempo temporal, conferindo-lhe uma duração. Duração, diz Freire, "no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança" (FREIRE, 1994, p. 42).

A deduzir de Fiore, parece que o maior atributo que Paulo Freire concederia ao *tempo* é que ele possa produzir um novo caráter na essência da consciência humana, que de *consciência histórica* que é, como condição, possa transmutar-se em ativa *consciência historiadora*. Sai da condição passiva, na medida em que "ex-põe-*se*" na comunhão com outros e outras, na efetivação de/pela prática da liberdade. O tempo é o espaço de se autoproduzir e realizar uma autopoiése humanizadora na medida em que transforma a humanidade, transformando o mundo.

> O homem – diz *Fiore* – é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se critica-mente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (Freire 1994, p. 9)

O tempo é para Paulo Freire, como na feliz expressão de Carlos Brandão, um irmão mais velho (BRANDÃO, 1996). Brandão distingue duas faces em que o tempo se representa na cultura popular brasileira, o tempo do é: *é* tempo de plantar, *é* tempo de partir; e o tempo do *faz*: *faz* chuva, *faz* sol, *faz* noite. Todos os tempos são sempre acontecimentos ligados ao poder dos pobres ou dos ricos. E o tempo de ambos possui abismos avassaladores: o tempo dos pobres e o das longas filas, das esperas por justiça, do esquecimento nas prisões; no tempo dos ricos, segundos valem milhões nas bolsas de valores. Os tempos são razões de disputas à morte. Mas só existe tempo humano, feito por nós que o criamos e nele habitamos. A tecnologia, e toda ela, é voltada para poder manipular o tempo, feiticeiramente, parindo rostos singulares e coletivos, de (des)valor previamente definido, moldados para a liberdade ou

para a reificação. Disputa-se o poder, na cultura do capital, de poder acumular, deter, retardar ou acelerar o tempo, como forma de dominação política. É assim que o tempo emerge nas obras de Paulo Freire, como tempo a ser transformado em luta contra a destemporalização, contra sua eternização; tempo histórico, incompleto, mutante e passageiro, porque o tempo somos nós com nossas incompletudes. Freire, da janela do tempo, vê todos os acontecimentos na perspectiva da temporalidade: processos de conjunturas, eventos, promessas que se anunciam, passado que lhes deu direção. Nada foge à implacável ação do tempo em nós, contaminados pelos que vivemos e fazemos, por nossas relações e vivências, em conjunturas com/como atores. Não estamos num tempo congelado, exterior à nossa subjetividade; toda vivência temporal nos define pegajosamente por dentro: somos temporalidades, e porque não dizer múltiplas temporalidades, nem sempre coerentes. O tempo é estagnado pelo *agoreísmo* das cidades (SANTOS, 2002), pelo *preterismo* dos que assaltam o poder (COMBLIN, 1968) ou pelo *futurismo* expresso no excesso de expectativas que acumulam para depois o que poderia ser instaurado agora. Segundo Boaventura Santos (SANTOS, 2003), somos convocados a empurrar o futuro, encolhê-lo, alargando o presente; corrigindo todas as patologias que afirmam a absolutização do tempo e que negam a realidade fluída e recursiva da vida humana.

Freire propõe vencer o endeusamento de uma só temporalidade sugerindo uma interculturalidade sincrônica na ação cultural para a liberdade, na qual as utopias (futuro) sejam o *inédito viável* presentificado pelo *esperançar* (presente) em diálogo com as raízes étnico-culturais (passado) vivas em nós. Não há educação freiriana sem despertar em cada um/uma o gosto de temporificar-se no fluxo incessante das urgências e dos apelos da vida pela justiça e pela liberdade. "Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua 'sintaxe' que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito?" (FREIRE, 2002, p. 52). Balduino Andreola, no prefácio de *Pedagogia da indignação* (2000, p. 13), lembra o filósofo argentino Gustavo Cirigliano que, ao ler a *Pedagogia da esperança*, menciona três temporalidades-eixo que organizariam esta obra:

> [...] o *pré-tempo* (período *auroral* de grande mobilização popular [...]; o *contra-tempo* (período de repressão, prisões, exílios e execuções), e o *des-tempo*. O *des-tempo*, ou a assincronia foi o fenômeno que atingiu, segundo ele, quase todos os que voltaram dos diferentes exílios (ou silêncios repressivos) da longa noite dos regimes militares.

Diz Cirigliano: "Sostengo que Paulo Freire ha quebrado el tiempo del destiempo porque no ha perdido la palabra. Y eso es una hazaña en nuestro continente" (ANDREOLA, 2000, p. 13).

Referências: BRANDÃO, Carlos Estevão. Tempo, esse irmão mais velho. In: *Tempo e Presença*, n. 286, p. 28, mar./abr. 1996; COMBLIN, Joseph. *O provisório e o definitivo*. São Paulo: Herder, 1968; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Matthias Preiswerk

A teologia latino-americana da libertação (TLL) que se constitui como produto cultural e literário nos fins dos anos 1960, tanto no Brasil como no resto de Abya Yala, e que vai penetrar a vida política e pastoral das comunidades cristãs não pode ser entendida sem a figura de Paulo Freire como "sujeito coletivo", como figura catalisadora, socializadora e interpretadora de um momento histórico particular. Ela certamente tem raízes anteriores e muito imersas nas vivências espirituais e políticas dos povos latino-americanos, mas brota em circunstâncias e contextos que são os mesmos que deram importância à obra freiriana. Onde está o húmus e onde está a semente? Que ou quem precede e inspira a TLL ou Freire? Perguntas bizantinas que não são resolvidas nem com cronologias nem com citações bibliográficas.

Foi Paulo Freire um teólogo da libertação? Não no sentido acadêmico da palavra, mas sua obra foi e continua sendo matéria prima e ferramenta para qualquer teóloga e teólogo comprometido com os condenados da terra. Fica claro também que ele não foi um filósofo cristão, mas um intelectual orgânico que instaura, ao longo da caminhada, uma "bricolagem" criativa e comprometida de filosofia, pedagogia, sociologia, linguística, comunicação e, embora não explicitamente, teologia também. Em 1970, em sua carta a um jovem teólogo, escrevia: Não sou "teólogo, mas um 'enfeitiçado' pela teologia, que marcou muitos aspectos de minha pedagogia".

Entre Freire e a TLL se estabelece um jogo de reflexos e ressonâncias entre dom e acolhida, voz e caixa de ressonância, criador e criação, docente e discente, intérprete e interpretação, etc., para mencionar pares de conceitos tensionados, antagônicos ou paradoxais, mas sempre integrados na dialógica tão própria do mestre pernambucano. Esta será a dinâmica entre a obra de Freire e a TLL: vão se moldando, acompanhando, fecundando juntas sempre como respostas ao saber, às intuições, aos tropeços que os oprimidos e excluídos experimentam e sentem. Nesta dinâmica e no contexto de lutas, transformações e utopias antissistêmicas e socialistas do momento, tecem-se intuições e pontes para que a teologia, a pedagogia, a política sejam tanto libertadoras como libertadas e empreendam em conjunto a longa caminhada de sua própria emancipação.

> A primeira condição para saber escutar e pôr efetivamente em prática a Palavra de Deus é, em minha opinião, estar genuinamente disposto a comprometer-se no processo de libertação do homem. Porém, repito, tal processo exige o compromisso histórico, exige a ação transformadora, que implica o enfrentamento com os poderosos da terra. A Palavra de Deus, em última análise, me convida a recriar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, e sim para sua libertação. Desta maneira, não sou capaz de escutar a Palavra se não estou urgido a vivê-la plenamente. (Freire, 1970)

A teologia da libertação bem como a pedagogia do oprimido (da pergunta, da esperança, da autonomia, etc.) não pedem permissão à academia, às grandes escolas ou "correntes" para reivindicar sua legitimidade ou para certificar sua pertinência científica. Elas a recebem, a canalizam, a deixam fluir, porque é outro quem as outorga.

A teologia e a pedagogia, como hermenêuticas do crer e do aprender, se tornam companheiras de caminho a partir do reverso da história, da economia, do poder, da cultura, a partir das situações-limite da vida ameaçada. Hermenêuticas pedagógicas e teológicas descentradas e redimensionadas pela fé e

pela sabedoria negada. Hermenêutica da ação transformadora das e dos insignificantes da terra à luz da Palavra dessacralizadora da Cruz e da Ressurreição.

Para que, pelo menos em um aspecto, este artigo se conforme ao método freiriano, convidamos o leitor a buscar o fio teológico que atravessa os artigos deste dicionário. Assim, percorrendo velhas expressões da tradição teológica cristã aqui presentes (tais como amor – anúncio/denúncia – esperança – exílio – fé – igreja – liberdade – libertação – páscoa) e aprofundando novas com inconfundível sabor do mesmo (como fé no ser humano – inédito viável – método – práxis – sabedoria – utopia), poder-se-á vislumbrar mediante estas palavras geradoras uma prática e uma reflexão teológica pedagógica libertadora. Faltaria ainda explorar outras, também sugestivas no vocabulário freiriano, que ficaram fora desta obra (como caminho – inspiração – graça – marxismo – personalismo – profetismo – socialismo, etc.).

Outros itinerários pedagógicos possíveis para descobrir as interações entre Freire e a TLL consistiriam, por exemplo:

– em percorrer seu itinerário biográfico ou sua biografia educativa e religiosa;

– em descobrir suas marcas nas obras tanto clássicas como ainda emergentes da TLL.

Seguindo veios de pesquisa, valeria a pena verificar, mediante explorações empíricas:

– como a obra de Freire e a TLL continuam, explicitamente ou não, fecundando as práticas políticas, culturais, educativas e pastorais das pessoas que insistem em buscar hoje alternativas para um sistema necrofílico;

– qual é sua reserva de sentido para a conjuntura econômica, política, cultural globalizada e neocolonial atual;

– que relevância e pertinência têm para uma releitura na perspectiva intercultural,

– quais foram suas tentativas para superar a modernidade ou, mais precisamente, a razão instrumental e quais foram também suas dúvidas e cumplicidades com elas.

Por qualquer dessas vias – e tantas outras que não mencionamos – suspeitamos que se chegue à conclusão de que Paulo Freire e a TLL compartilham origens, naturezas, metodologias, finalidades, potencialidades e reservas de sentido semelhantes, bem como limitações e vulnerabilidades.

> Conhecer os evangelhos enquanto busco praticá-los, nos limites que minha própria finitude me impõe, é, assim, a melhor forma que tenho para ensiná-los. Neste sentido é que somente a prática de quem se sabe humildemente um eterno aprendiz, um educando permanente da Palavra, lhe confere autoridade, no ato de aprendê-la e ensiná-la. (Freire, 1979a, p. 7)

Referências: FREIRE, Paulo. *Tercer mundo y teología*. Carta a un joven teólogo. Perspectivas de Diálogo, 1970; FREIRE, Paulo. *Prólogo de la traducción española de la obra de James Cone, Teología negra y teología de la liberación*. Buenos Aires: Lohlé, 1973; FREIRE, Paulo. *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora, 1974; FREIRE, Paulo. Conocer, practicar y enseñar los Evangelios. Notas de Paulo Freire para 4 jóvenes seminaristas alemanes. *Tempo e Presença*, n. 154, 1979a; FREIRE, Paulo. Educación y práctica de la libertad – entrevista. *Tempo e Presença*, n. 154, 1979b; PAULO FREIRE EN BOLIVIA. *Revista Fe y Pueblo*, La Paz: CTP, n. 16-17, 1987; PREISWERK, Matthias. *Educação popular e teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes, 1998; SCHIPANI, Daniel. *Teología del Ministerio Educativo*. Buenos Aires – Grand Rapids: Nueva Creación, 1993.

TEORIA CRÍTICA

Pedrinho Guareschi

Não seria exagerado afirmar que o termo "crítico/crítica", como adjetivo ou substantivo, é um dos mais recorrentes nos escritos de Paulo Freire. Um rápido olhar sobre qualquer de seus livros vai encontrar o termo ligado a um sem-número de palavras, como: consciência, curiosidade, postura, atitude, situação, pedagogia, leitura, pesquisa, herança, esforço, sujeito, pensamento, compreensão, maneira, educação, conscientização, autoinserção, etc., além, é claro, da própria consciência crítica e autocrítica. O interessante é que em nenhum lugar encontramos uma discussão específica da *teoria crítica*, como tal, feita por ele. Mas a maioria dos autores tidos como seus inspiradores filia-se a essa corrente de pensamento.

O que pretendemos sublinhar e precisar aqui é como a teoria crítica, a partir de seus principais pressupostos metafísicos, epistemológicos e éticos, subjaz ao referencial teórico do autor e de que maneira ela se manifesta em suas análises e em seus escritos pedagógicos.

A Teoria Crítica, conhecida também como Escola de Frankfurt, ou "Ideologiekritik", pode ser sintetizada em três proposições centrais, segundo os estudos do filósofo inglês Raymond Geuss (1988):

a) ela toma posição clara diante da ação humana, visando esclarecimento das pessoas que a assumem, fazendo-as capazes de descobrir quais seus interesses e levando esses agentes à libertação das coerções, às vezes autoimpostas e sempre autofrustrantes;

b) não deixa, por isso, de ser uma forma de conhecimento;

c) difere, epistemologicamente, das teorias das ciências naturais, que são objetificantes, ao passo que as teorias críticas são reflexivas, o autor se conhece ao conhecer.

Esses três pressupostos estão implícitos em toda a produção teórica de Freire.

Na primeira proposição está presente uma determinada ontologia e uma ética. É central nessa teoria que é impossível uma neutralidade nas ações. Como justificar tal afirmativa? O raciocínio retoma a discussão sobre o que é "ação", ou "prática". Os seres humanos, as sociedades, são entendidos dentro de uma concepção específica da ação ou prática. Numa análise do agir e das práticas sociais podem ser identificados quatro tipos de ação, todos intencionais. Pode-se agir *ativamente*, colocando um ato, e algo acontece, isto é, há uma modificação final. Chamemos a isso *fazer*. Mas pode-se agir, num segundo tipo de ação *ativa*, colocando um ato que *impeça* a mudança: então nada acontece. São dois tipos de ação *ativa*, mas com efeitos completamente distintos. E há também mais dois tipos que se poderiam chamar de ação *passiva*: num primeiro eu *permito*, deixo algo acontecer, e temos um efeito transformativo, uma mudança. Já num segundo tipo de ação *passiva*, eu me *omito* e, consequentemente, as coisas continuam como estão, nada acontece. Mas todos esses tipos são intencionais. Consequência: para uma ontologia da ação, numa perspectiva da teoria crítica, é impossível "não agir": *fazer, impedir, permitir* e *omitir-se* são sempre *ações, práticas* (ISRAEL; TAJFEL, 1972).

A partir daqui, uma conclusão central: já que a toda ação corresponde uma ética (pois não há ação que não contenha intrínseca em si uma dimensão valorativa), do mesmo modo como é impossível *não agir* é, consequentemente, impossível ser *neutro*, como se pode ver desta afirmação de Freire (1998, p. 64):

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas,

> sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

O segundo pressuposto da Teoria Crítica, fortemente presente em Freire, é que o conhecimento não é apenas cognitivo: ele é também uma "prática". Impossível separar teoria e prática. Daí talvez a mais importante contribuição de Paulo Freire à história da pedagogia: de que o "conteúdo" mais importante da educação é a "prática". Isso fica admiravelmente explicitado no fato de 13 publicações de Freire conterem a palavra "pedagogia" no título. É o "como", não o "o que", o conteúdo mais importante da educação. E esse "como", essa prática, é conhecimento. Numa carta a quatro jovens (1979, p. 7) afirma: "Conhecer os Evangelhos enquanto busco praticá-los [...] é a melhor forma que tenho para ensiná-los". Praticar e conhecer, como condição de ensinar são três atos indicotomizáveis.

Ainda sobre o saber como forma de conhecimento, Freire insiste que não há um saber *melhor* ou *pior*: há saberes diferentes. A hierarquia nos saberes dá início à dominação nas outras esferas todas da sociedade (JOVCHELOVITCH, 2008).

Quanto ao terceiro pressuposto, também para Freire nunca é possível separar o que conhece do que é conhecido. Ao conhecer, estamos intrinsecamente implicados nesse conhecimento. Não há um mundo "objetivo", lá fora, que nós conhecemos, independente de nós. Ao contrário: conhecemos na medida em que nos conhecemos.

Os conceitos "consciência crítica" e "conscientização", evidentemente, bebem desses pressupostos: ambos implicam dimensões teóricas, práticas e éticas.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia* – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998; FREIRE, Paulo. Conhecer, praticar, ensinar os Evangelhos. *Tempo e Presença*, Rio de Janeiro, n. 154, p. 7, out. 1979; GEUSS, R. *Teoria Crítica* – Habermas e a Escola de Frankfurt. Campinas: Papirus, 1988; ISRAEL, J.; TAJFEL, H. *The context of social psychology*. Londres: Academic Press, 1972; JOVCHELOVITCH, S. *Saberes em contexto* – representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEXTO/CONTEXTO

Elza Maria Fonseca Falkembach

Texto e contexto são conceitos que ocupam lugar privilegiado na obra de Freire. Para o autor, "o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações" (1992, p. 36). Processos educativos, que se pretendem críticos, agregam texto e contexto. Vivem radicalmente o ato cognoscente quando convocam os sujeitos – educandos/educadores e educadores/educandos– não apenas a se darem conta de um objeto de conhecimento "no contexto real onde se dá", mas a experimentarem uma inserção sobre ele, o que os leva a criação-ação-transformação.

Esses processos educativos também agregam contextos concretos e teóricos. Situações existenciais, experiências da vida diária e práticas realizadas em âmbitos diversos da cotidianidade configuram contextos reais concretos, que são culturais e históricos. Fazem, então, dessas situações experiências e práticas, objeto de conhecimento, na medida em que se voltam sobre elas para "ad-mirá-las".

Com isso fundam contextos teóricos desde os quais se realizam reflexões críticas sobre a constituição e os condicionamentos dos contextos reais concretos; sobre os fazeres, saberes, pensares, relações e ações vigentes em seus âmbitos e sobre as teorias que orientam as práticas que configuram e se configuram nesses contextos reais concretos. O objeto "ad-mirado" ou em processo de "ad-miração" faz-se, então, mediatizador da "ad-miração" dos sujeitos que o expressam e sobre ele refletem. Um processo reflexivo mais complexo se estabelece neste contexto teórico: a "re-ad-miração", operação teórico-conceitual. Essa operação leva o pensamento a mover-se, dos contextos reais concretos – tidos como partes de um contexto sócio-histórico mais amplo – a este último, em um movimento de "abstração" sobre o objeto de conhecimento, como diz Freire (2001, p. 44). Esse movimento não subtrai, contudo, os objetos de conhecimento de seus contextos reais concretos. Pelo contrário, passa a compreendê-los desde as totalidades que os contêm e que os significam e os transformam.

O caminho do conhecimento identificado por Freire, em processos educativos críticos, não se esgota em um momento, em um tempo, em um sujeito. Quanto mais os sujeitos cognoscentes adentram seu objeto de conhecimento, mais conscientes se tornam de que há mais por conhecer. A problematização/reflexão que permite a inteligibilidade do objeto, por sujeitos em relação, funda a comunicabilidade. Forja espaços dialógicos que aproximam educador e educando, uma vez que, no ato cognoscitivo, estarão compartilhando presença no contexto que sustenta o objeto de conhecimento e relação com os signos linguísticos necessários para expressá-lo. É desde esses imbricamentos que Freire aponta a associação entre pensamento, linguagem, realidade.

Esses movimentos perceptivos e/ou reflexivos projetam, como insinua o autor, textos, cuja complexidade é compatível com a profundidade e amplitude que os primeiros atingem. Por sua vez, em processos educativos, um texto pode apresentar-se como elemento de comunicação do percebido e refletido, como também sob a forma de objeto de ad-miração. Contudo, sua historicidade – que em ambos os casos está associada à do ato cognoscente que torna possível a sua criação – os mantém "abertos". Convoca educadores e educados, leitores e escritores, a um "processo de reinvenção contínua do texto no contexto cultural e histórico" que lhes é próprio. "Um texto excelente é um texto que pode transcender seu lugar e seu tempo" (2001, p. 73).

As obras de Freire em que os termos texto e contexto aparecem de forma mais explícita são as que analisam os atos de ler e estudar (associados a processos alfabetizadores ou a outros níveis de

educação), as mesmas que insistem em evidenciar que a capacidade de ler os textos, compreender a realidade e transformá-la, que é concomitante com a construção crítico/reflexiva dos sujeitos, exige distanciamento do vivido para constituí-lo como objeto de/em "ad-miração". É o que mostra Freire no primeiro texto de *"A importância do ato de ler"*, quando passa a rever o próprio processo de alfabetização e a contar como os textos, as palavras, as letras se encarnavam nas coisas, na natureza e nas relações possibilitadas pelo contexto da sua infância, juventude e mocidade. E como, na medida em que sobre este contexto adentrava, para dele mais saber, via-se apaziguado dos seus temores de então. Mostra também, em textos produzidos individualmente ou em diálogo com outros educadores, como este adentramento crítico cria condições para que os sujeitos (oprimidos), ao divisarem a situação de opressão em que vivem, engagem-se em uma prática libertadora, construída em torno da esperança da realização do "sonho possível", sonho coletivo, cujo critério de possibilidade ou impossibilidade é um critério histórico-social.

O ato de percorrer a obra de Freire para a realização da presente síntese tornou possível pontuar sua aproximação teórico-epistemológica, quanto à temática em questão, especialmente de pensadores como Kosik (concretude, totalidade), Gramsci (ação contra-hegemônica), Marx (transformação da realidade) e Mounier (aspiração transcendente, produção de uma nova cultura, produção de um novo sujeito).

Referências: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001; FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982; FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem gosta de ensinar. São Paulo: Olho D'Água. 1997; STRECK, Danilo (Org.) *Paulo Freire*: ética, utopia e educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOLERÂNCIA/INTOLERÂNCIA

Elza Maria Fonseca Falkembach

Tolerância é um termo que conquista lugar especialmente nos textos mais tardios de Freire, como *Pedagogia da esperança* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995) e ainda em textos da Série "Paulo Freire" organizada por Ana Maria Freire: *Pedagogia da indignação* (2000), *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001) e *Pedagogia da tolerância* (2004).

É em tempo de globalização, quando a economia capitalista (neoliberal) radicaliza as desigualdades sociais e em que, paradoxalmente, a diversidade cultural dentre e entre nações, instituições e entre sujeitos se vê ameaçada por um movimento de homogeneização e uniformização cultural, que o conceito alcança maior importância na obra do autor. Tolerância com o diferente, respeito à experiência e à liberdade do outro, possibilidade da convivência atenta e curiosa entre identidades culturais diversas, condição necessária para o estabelecimento de relações dialógicas. Tolerância vista como "virtude da convivência humana" (2004, p. 23) sem a qual a democracia se torna inviável e as liberdades ameaçadas pela intolerância de mentes humanas configuradas por uma ética de mercado que fomenta o desrespeito à vida, quando faz do lucro seu objetivo central. Que desenvolve atitudes e produz atos, como o assassinato do índio Gaudino Jesus dos Santos, em Brasília, veementemente denunciado por Freire em *Pedagogia da indignação* (2000, p. 65-69) e *Pedagogia da tolerância* (2004, p. 23-24).

O conceito de tolerância assume, na obra de Freire, diferentes ênfases. No sentido **ético**, associado à liberdade e à solidariedade, a tolerância é vista como dever de todos nas suas relações com os outros, "regra de vida" (1995, p. 38) que o indivíduo experimenta como sujeito moral; no sentido **político-estratégico**, associado à democracia, o termo é apresentado como "a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos" (1992, p. 39). Luta radical sem levar, porém, o indivíduo e seus coletivos a "posições dogmáticas, sectárias e estreitas nas leituras de mundo e formas de ação" (p. 39-40), mas que o incita a defender com denodo suas posições, "se convencido de seu certo". No sentido **epistemológico**, associado ao diálogo fundado em relação dialética – concordância e discordância – que leva ao reconhecimento do "pensamento contrário ao meu e ao sujeito que o pensa", o termo tolerância revela como se constitui "uma forma de o indivíduo crescer e desenvolver a produção do saber" (1994, p. 194-195).

Em *Pedagogia da esperança* os conceitos "tolerância e intolerância" aparecem associados à análise de Freire sobre as dificuldades de convivência das diversas facções de esquerda que integraram a Unidade Popular, no Chile, no início dos anos 1970. Fala sobre a incapacidade de essas forças conseguirem realizar uma política radical, mas não sectária, compreender e conviver mediante o princípio da unidade na diversidade e com isso se tolerarem.

Em *À sombra desta mangueira*, o termo aparece contextualizado no espaço/tempo nomeado pelo autor como "a minha terra", aquela que ele quer ver livre dos horrores da guerra de classes. Para isso, preconiza, é preciso "decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante" (1995, p. 36). A tolerância não é virtude que se transmita mecanicamente de um sujeito falante a pacientes emudecidos. Seu aprendizado requer coerência entre discurso e ação para não dar lugar à conivência e à concessão capazes de deteriorar o "sonho possível".

No livro *Cartas a Cristina*, Freire afirma que o tolerante reconhece o conflito, não foge do embate, mantendo, contudo, profundo respeito ao pensamento contrário à verdade que defende. Ressalta a

exigência ética que o acompanha no embate: “O dever de ao fazê-lo, não *mentir*” (1994, p. 195). Adverte que ensinar tolerância às novas gerações pressupõe dar-se conta de que nossas tradições histórico-culturais “são pouco claras quanto às relações contraditórias liberdade-autoridade” (p. 196). Pressupõe reconhecer as leituras de mundo, os desafios e as exigências que este mundo impõe aos novos e admitir que isso os faz diferentes de gerações que os precederam. A tolerância nas relações sociais livra o indivíduo do autoritarismo como também da licenciosidade.

Em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, ao abordar o tema tolerância, manifesta-se “crítico do discurso neoliberal e que se alonga em pós-moderno” (2001, p. 237). Afirma, contudo, dispor-se ao diálogo com os neoliberais, o que não o obriga a estabelecer acordos com eles. Uma compreensão democrática da intervenção pedagógica do intelectual pressupõe abertura crítica, tolerância.

Tolerância e intolerância são, para Freire, conceitos em interface, que perpassam o relacionamento humano – pessoal e institucional. Como conceitos ético-políticos, revelam valores, sentidos e desvelam relações de poder/saber. Produto de uma maturidade, que exigiu de Freire maior radicalidade política e ideológica, mas o livrou do dogmatismo e do sectarismo, a tolerância é vista, pelo pensador, como virtude que não se ensina, aprende-se experimentando, como ele mesmo testemunhou.

Referências: FREIRE, Paulo. À *sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D’água, 1995; FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. rev. São Paulo: Ed. UNESP. 2003, FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; FREIRE, Ana Maria (Org.) *Pedagogia da indignação*. 5. reimp. São Paulo: Ed. UNESP, 2000; FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

TRABALHADOR/FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Silvia Maria Manfredi

Para os trabalhadores, sujeitos que vivem do trabalho, este representa uma fonte de construção de identidade pessoal, social e profissional. Paulo Freire (1967), desde suas primeiras obras, valoriza o trabalho humano como sendo a expressão da relação homem/natureza, homem/homem e da produção de cultura e história. É pelo trabalho que os homens se constroem como sujeitos da história e da cultura.

O trabalho, como atividade, é uma práxis social concreta e historicamente determinada, que se constitui, em nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto.

> Não somos sujeitos porque temos a consciência de ser, nem tão somente porque usamos a razão. Somos sujeitos pela individualização psíquica, pelo acesso à diferença entre nós e os outros, "ego e alter", o que não se caracteriza por uma sabedoria inata, mas uma maturação, um processo psicológico. Nossa capacidade de nos distinguirmos dos outros e de nos relacionarmos com os outros é o que nos funda. Isso se processa por meio da linguagem, da razão, da autoconsciência. O sujeito é pela sua irreduzível singularidade e por sua individualização psíquica, o inconfundível autor de sua história. (Martini, 1997, p. 173)

Assim, o "eu" (identidade pessoal) de cada ser humano se constrói numa identidade coletiva (nós). A humanização implica, então, ideias, pensamentos, reflexões, pesquisas, ciências, artes (pensamentos), afetos, vontades, paixões, sentimentos (emoções), bem como atividades, práticas, ações econômicas, políticas, cognitivas (realizações) no interior de determinadas relações sociais e de relações com o meio ambiente e cultural. São essas relações que tecem nossas experiências pessoais e coletivas. As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo, faço, sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos, sentimos: ao que a escola ensina; ao que as igrejas professam ao que os(as) trabalhadores(as) sofrem, aos medos que sentimos. E a partir da reação que tenho ao meio (natural e cultural), a meu ambiente, que vou construindo as minhas próprias formas de pensar, de emocionar e de fazer. Vou construindo minha natureza humana ou me desumanizando (FREIRE, 1974).

> Ninguém nasce feito: é experimentado-nos no mundo que nós nos fazemos [...] Na prática social em que tomamos parte [....] Na verdade não é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem [...] das minhas experiências de menino, de jovem, dos meus desejos dos meus sonhos, com o meu bem-querer ao mundo ou seu desamor á vida [...] (Freire, 1997, p. 81-82)

Trabalhar significa transformar-se a si mesmo pelo trabalho e aprender com e durante a atividade profissional. Por isso, durante o encontro entre o sujeito e o trabalho, "é impossível postular que quem trabalha possa escapar sem cessar ao conhecimento do trabalho, portanto é impossível dizer que quem trabalha não seja também ao mesmo tempo produtor de conhecimento" (MARTINI, 1997, p 17).

Se o trabalho constitui um campo de experiência para o sujeito, é também entendido como uma ocasião para desenvolver um *savoir-faire*, para a aquisição de técnicas, conhecimentos, habilidades relativas ao desempenho de certas tarefas, ou seja, de meios de ação sobre o real; o próprio trabalho constitui em si um espaço de autoconstrução, desenvolvimento e formação pessoal e profissional. Assim, as atividades de trabalho possibilitam a construção de saberes de experiência feitos, na expressão de

Freire, “uma sabedoria que resulta das experiências sócio-culturais em que os(as) trabalhadores(as) estão imersos” (FREIRE, 1992, p. 85 e 86).

Os contextos e situações de trabalho são espaços de experiências partilhadas e dialógicas, no sentido freireano, espaços de “construção de uma identidade que se desenrola na trama do tempo”, como se o tempo todo se efetivasse um diálogo de si para si e de si em relação aos outros (pares ou componentes da hierarquia). Diálogo não exclui a ideia de confronto, quando em situações de conflito, e é a partir desse diálogo/confronto que o trabalhador se constitui como sujeito do trabalho, constrói e dá sentido a seu trabalho e a sua profissionalização.

São numerosos os estudos20 que têm procurado investigar a natureza e as características dos saberes de experiência de que os trabalhadores, de diferentes níveis de qualificação e especialidade, são portadores.

Tais estudos revelam a existência de saberes plurais, compósitos, heterogêneos, provenientes de fontes variadas, podendo ser conhecimentos de natureza teórica e prática, derivados da intuição, da tradição, incorporados através das experiências de escolarização, do convívio com os companheiros de trabalho, da família, do bairro, do sindicato, dos movimentos sociais. Trata-se de saberes profissionais de natureza plural, oriundos de fontes sociais diversas e adquiridos em tempos socais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira... Saberes que parecem ter sido adquiridos no e com o tempo, mas que são, eles mesmos, temporais. Pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporados ao longo do processo de socialização e da carreira, com a vivência de experiências novas. Conhecimentos adquiridos em pleno processo, um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática, de situações de trabalho, das mudanças técnicas e organizativas das situações e dos processos de trabalho.

Assim, em toda ocupação/profissão, a experiência e o tempo surgem como fatores determinantes para se compreender os saberes, as habilidades e as destrezas acumuladas pelos trabalhadores. Trata-se de um processo de socialização contínuo, de aprendizagens que vão muito além do simples domínio de um conjunto de conhecimentos e/ou habilidades necessárias à realização da tarefas pertinentes ao cargo/função.

> São aprendizagens oriundas de uma socialização que provêm das experiências de escolarização, formação sistemática (através de cursos e/ou atividades formativas) pela imersão e convivência com os companheiros de trabalho, entre aprendizes e trabalhadores mais experientes, ou de situações de intercâmbio entre iguais, onde se aprende a assimilar rotinas e práticas de trabalho, ao mesmo tempo em que recebe uma formação referente às regras e valores que compõem a cultura da profissão, da categoria profissional ou mesmo da cultura organizacional da empresa. A troca com os pares inclui os saberes provenientes de experiências sociais partilhadas de cunho organizativo com a ótica classista, social e cultural de gênero, etnia, etc. de participação em movimentos. (Tardif; Raymond, 2000)

Quando se fala de saberes de experiência feitos, trata-se de ressaltar que a formação profissional dos trabalhadores é um processo complexo e que envolve um conjunto de desempenhos e das capacidades sociais e culturais, fruto de processos de socialização, derivados da imersão dos sujeitos do trabalho nos diversos mundos socializados (família, grupos de pares, amigos, escolas, etc.) e de processos formativos sistemáticos e organizados.

Trata-se, pois, de um contínuo processo de aprendizagem, que possibilita aos sujeitos do trabalho mobilizarem e dominarem conteúdos, rotinas e práticas para a realização de uma determinada atividade ou exercício de uma profissão. Experiências que permitem aos trabalhadores se constituírem em sujeitos

do trabalho e de sua profissionalidade.

Referências: BOURDIEU, P. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, XV, 1974, p. 3-42; DUBAR, C. **Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62 , abril. 1998. Disponível em: <http://www.cielo.com.br>. Acesso em: 15 fev 2007; FREIRE, Paulo. *Educação com prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974; FREIRE, Paulo. *Pedagogia de esperança*: *um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1992; FREIRE, Paulo**.** *Política e educação*. São Paulo: Editora e Livraria Villa das Letras, 2007 (Coleção Dizer a Palavra); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000; MANFREDI, Silvia M. *Qualificação e Educação: reconstruindo nexos e inter-relações*. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005. (Construindo a Pedagogia do Trabalho, v.1); MARTINI, Franck, Sujets en Travail – Histoires de rencontres. In: SHWARTZ, Ives.*Reconnaissances du Travail: our une approche ergologique*. Paris: Presse Universitaires de France, 1997. p. 171-188; TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e sociedade*, dez., v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TRABALHO

Maria Clara Bueno Fischer

Na obra de Freire o trabalho é concebido tanto na sua dimensão ontológica – como condição do processo de humanização do ser – quanto histórica, no reconhecimento que o autor faz das suas diferentes manifestações nas sociedades humanas ao longo do tempo. Destaca-se a singular e profunda relação que Freire estabelece em alguns de seus escritos entre linguagem (palavra/diálogo), consciência (de classe) e a experiência do trabalho. A defesa do uso consciente e crítico da palavra individual e coletiva construída com e no mundo – e neste o trabalho –, através do diálogo, como chave para a libertação das classes populares, insere Freire entre os pensadores progressistas não deterministas dos rumos da história humana.

O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material e não material, não se reduzindo à produção de mercadorias É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. Na forma histórica que assume no modo de produção capitalista torna-se opressor porque é trabalho explorado e alienado, produtor de mais-valia. A assunção dessa perspectiva terá consequências importantes para a visão de mundo orientadora de sua obra. A análise crítica marxista do modo de produção capitalista remeterá à incorporação progressiva da categoria classe social que adensará seu posicionamento sobre o papel político da educação e a natureza do diálogo numa sociedade de classes.

É visível que a esfera de trabalho é abordada em sua obra sob forte influência da matriz marxista de pensamento. Perspectiva que se expressa, ao final dos anos 60, especialmente a partir da *Pedagogia do oprimido*. A perspectiva da luta de classes como "o motor da história" marca importante dos discursos revolucionários da época, não será, ao longo de sua vida e obra, algo assumido por Freire, mas sim *um* dos motores da história; confirmando seu não dogmatismo. A categoria explorado está na de *oprimido*, mas esta permite o realce da marca de dominação [ideológica e cultural] de classe: o opressor que habita o oprimido; questão fundamental para o trabalho educativo que se orienta pela emancipação social.

Em seus escritos é possível perceber que o trabalho, ao ser entendido nessa perspectiva, está na fundamentação de outro conceito chave: o de práxis. O trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da *práxis*, de ação e reflexão. Essa condição, no entanto, gera simultaneamente humanização e desumanização. Ao trabalhar, o homem cria condições econômicas, sociais, políticas e culturais que favorecem e, ao mesmo tempo, desfavorecem sua condição ontológica de ser mais. Nesse sentido, a condição humana de ser capaz de agir e refletir – de trabalhar – não garante, por si só, um entendimento das complexas relações que fazem a realidade ser o que ela e orientar o ser humano a agir na perspectiva de sua humanização. Muito da obra de Freire está orientada para o entendimento das tramas que favorecem e, ao mesmo tempo, impedem a leitura do mundo e, por outro lado, desenvolvem proposições político-pedagógicas que a possibilitem. O trabalho, consequentemente, será central nos programas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos, bem como a necessária e estreita relação entre teoria e prática – práxis – presente ao longo de toda a pedagogia elaborada por Freire.

De forma muito clara o trabalho aparece nos seus textos produzidos no contexto das lutas de libertação anticolonialistas e socialistas ocorridas na África nos anos 1970: a educação do oprimido no contexto do conflito de classe, de sua superação e construção de uma nova sociedade. É nos textos dedicados à experiência educativa em países africanos, ocorridas no período pós-revolucionário de

reconstrução nacional (década de 1970), que a esfera do trabalho aparece de forma mais explícita, tanto do ponto de vista do entendimento de sua centralidade (enquanto trabalho emancipador) para reerguer, construir e implantar uma nova sociedade [socialista] quanto no que diz respeito às relações entre *trabalho e educação*. Na experiência educativa na Guiné Bissau fica mais explícita a sua colaboração para o campo conhecido como pedagogia do trabalho – educação revolucionária dos trabalhadores – no sentido desse ser assumido abertamente como princípio educativo, formador dos seres humanos, tanto o trabalho manual como o intelectual. Ambos devem ser levados a sério, demandando de todos seriedade e esforço na sua realização. A passagem de um texto pedagógico utilizado nos processos de alfabetização de grupos populares – *Cadernos de Cultura Popular* – nas ilhas de São Tomé e Príncipe (Golfo da Guiné) é, neste sentido, ilustrativo: "O trabalho produtivo é fonte de conhecimento. Com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um país novo. Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando. Nossas escolas devem ser escolas de trabalho" (FREIRE, 1989 p. 28). Embora pouco referenciado nos estudos do campo Trabalho-educação, Freire se alinha às perspectivas que, ao tomarem o trabalho na sua perspectiva ontológica, defendem o fim da dualidade estrutural que acompanha sistemas de ensino, como o brasileiro, que separa formação técnica (profissional) da formação humanística (geral).

Destaque-se ainda que a atividade do educador e a do educando são consideradas como trabalho, por Freire que é rigoroso na explicitação de um conjunto de características e domínio de instrumentos para a sua realização. A obra de Freire é dedicada a explicitar sua perspectiva sobre o ofício de educar, tendo marcado de forma singular e extraordinária a identidade profissional de muitos trabalhadores da educação, especialmente os que se orientam por uma perspectiva de emancipação social. Na perspectiva de Freire esse ofício incorpora a dimensão de *trabalho* social, coerente com sua perspectiva de emancipação social.

Referências: FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 4); FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; FREIRE, Paulo. *Professora sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997; FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 1999.

TRABALHO DOCENTE

Álvaro Moreira Hypólito e Gomercindo Ghiggi

É possível identificar na obra de Freire termos como “educador”, “professor/professora”, “trabalhador”, “profissional”, “docente”, fundamentais para sua compreensão de trabalho docente. Contudo, é pouco comum em sua obra a utilização de termos como “trabalho docente” ou “trabalhador docente”. De acordo com a fase em que seus livros e textos foram escritos, suas terminologias em relação ao docente podem mudar. Apesar do emprego de diferentes termos, sua conceituação relacionada a professor pode ser idêntica e ainda agregar sentidos diferentes em cada momento. Na primeira fase de seus escritos, durante o exílio, ele se refere a professor como “educador” e não inclui o gênero feminino em seu discurso, porque acreditava que a referência generalizante do uso do masculino na linguagem já incluía ambos os gêneros. Tal concepção gerou críticas por parte de educadoras feministas.

A partir de diálogos estabelecidos com essas críticas, Freire (1997b) reconhece o caráter sexista de sua obra e começa a reformular sua linguagem, o que já pode ser percebido e constatado em escritos seguintes (1997a). Apesar de afirmar que o professor é um trabalhador social ou cultural, um dos “agentes da mudança social”, com tal denominação não significa que Freire considere a categoria docente como proletário.

Em muitas passagens, pode-se encontrar Freire identificando os docentes como profissionais, que devem se assumir como tal; em outras, ele denuncia professores afiliados à elite. Assim, talvez seja possível considerar que Freire tenha o professorado como uma classe em constituição, com características ambivalentes entre classe trabalhadora e classe média (APPLE, 1995), com uma identidade cultural diversa, já que há diferenciações internas no professorado, tanto em termos de origem social como de interesses culturais, afiliações ideológicas, dentre outras.

Essas proposições podem constituir traços fundamentais acerca da docência que, em conjunto, podem ajudar a elucidar e compor um quadro do que vem a ser a concepção freireana de trabalho docente. Cabe ainda ressaltar que o tema do gênero foi abordado com ênfase por Freire, principalmente nos aspectos referentes ao magistério, como no livro *Professora sim, tia não* (FREIRE, 1997a). Essa preocupação aparece não somente na problematização das relações entre gênero, docência e profissionalismo, como também no uso da linguagem no feminino, assumida nos últimos trabalhos.

Enfim, o conceito de trabalho docente está relacionado à noção de classe social, como representação e como parte do processo de formação da identidade docente; relaciona-se, da mesma forma, ao conceito de trabalhador social e cultural, como profissional, com o processo de feminização do magistério, com a presença do gênero feminino na docência, com a visão freireana do compromisso profissional do educador, com os processos de humanização, opressão, conscientização e com a práxis educativa e revolucionária, considerados em todas as dimensões contraditórias no interior das quais são construídas. Esses são elementos que, a nosso ver, podem se constituir em categorias que auxiliam na análise do trabalho docente em Freire.

Referências: APPLE, M.W. *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995; FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina*. São Paulo: Editora UNESP, 2003; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2003; FREIRE, Paulo. (ed.) *Mentoring the mentor: a critical dialogue with Paulo Freire***.** New York: Peter Lang Publishing, 1997b; FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar.* São Paulo: Olho d’água, 1997a; FREIRE, Paulo; SHOR, I. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TRABALHO-EDUCAÇÃO

Marlene Ribeiro

"Trabalho-educação", à primeira vista, nos remete às reflexões contidas no pensamento dos socialistas utópicos, mas, para além destes, no de Karl Marx e Friedrich Engels, além das obras de seus seguidores. A referência empírica é o Movimento Operário, na Europa do século XIX, e as experiências efetuadas na Rússia, após a Revolução, que perduraram aproximadamente até os anos de 1930. Portanto, trabalho-educação, na maioria dos autores, tem por base a relação entre o trabalho produtivo fabril e a escolarização de crianças e jovens, filhos de operários, preferentemente, nas áreas urbanas.

Essa introdução é importante para situar trabalho-educação no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, de Paulo Freire, publicado em 1977. Isso por duas razões. Inúmeros estudos, em autores de diferentes nacionalidades, da obra desse educador brasileiro, tendo em vista a fecundidade de suas reflexões, relacionam experiência e teoria articuladas dialeticamente em práxis. Entretanto, não há referências ou, pelo menos, não há ênfase na relação trabalho-educação como uma preocupação freireana. A segunda razão explica-se tendo em vista que trabalho-educação, em Paulo Freire, diz respeito ao trabalho do camponês associado à escola. Talvez isso explique certo silêncio sobre a relação entre a aprendizagem efetuada na escola e a aprendizagem feita nas atividades agrícolas, que, na literatura sobre educação, só recentemente ganha espaço com obras sobre educação do campo, abordando a pedagogia da alternância.

Não propriamente como trabalho-educação, mas "estudo e trabalho" a expressão aparece na "Primeira parte" (p. 13-42) de *Cartas à Guiné-Bissau*. As cartas aí registradas são dirigidas, quase que em sua maioria, ao comissário Amílcar Cabral, a quem a obra é dedicada. Na página 26, Freire afirma que: "Em certo momento já não se estuda para trabalhar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre prática e teoria". O autor está mencionando a experiência da "Escola do Campo" (com grifos no original), referida aos anos de 1975-1976, na Guiné-Bissau. Essa expressão, no Brasil, nomeando a proposta do Movimento Camponês para a educação, ainda não estava delineada naquela época. Na experiência citada, em que se deslocam professores e estudantes das escolas urbanas para as áreas rurais que haviam sido libertadas, oportunizando-lhes a participação em uma atividade produtiva, é que o autor situa a relação entre trabalho e estudo.

O objetivo de integrar as atividades escolares regulares ao trabalho produtivo seria "combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele". Efetuando-se o aprofundamento e a sistematização das experiências de trabalho-estudo, nessas escolas, seria possível derivar, dessa atividade produtiva, os conteúdos programáticos de diferentes disciplinas, que "no sistema tradicional são 'transferidos', quando o são, verbalisticamente", registra o autor.

Observação semelhante, de Paulo Freire, vai aparecer no "*Post scriptum*" (p. 69-90), da obra citada. Entre os pontos que o impressionaram ao acompanhar o trabalho realizado pelo Comissariado de Educação, um deles "diz respeito às relações entre educação e produção" (p. 69). Destaca, como uma das preocupações do Partido Africano para a Independência da Guiné a Cabo Verde (PAIGC), a de não separar a educação da produção, o que marca as experiências educativas realizadas na luta, constituindo-se como um "tema gerador" ou fundamento do novo sistema educacional nas regiões libertadas. Ao mesmo tempo em que se efetuavam essas experiências de unidade entre educação e produção, nas áreas rurais, o Comissariado de Educação tentava introduzir essa unidade nas escolas urbanas de Bissau, encontrando resistência por parte dos estudantes que não aceitavam o trabalho manual, considerado

subalterno, escreve Freire. Essa observação evidencia o preconceito, impregnado na educação formal, em relação ao trabalho produtivo, o que dificulta uma proposta pedagógica que busque articular trabalho e educação.

Freire registra (p. 72) uma conversa com Carlos Dias, daquele Comissariado, em que esse educador militante declara que "seria impossível conceber o trabalho fora da educação como se fosse algo a que aspirássemos e para o que nos preparássemos em lugar de tomá-lo como o centro mesmo da formação". Um dos propósitos do Comissariado, na palavra de Dias, registrada por Paulo Freire, é unir as escolas e as famílias num só "campo produtivo", de modo que os jovens, os camponeses e os militantes desenvolvam o trabalho produtivo de forma coletiva.

No relato que faz, na obra em tela, Freire não só acompanha, mas ratifica a posição de Dias sobre a relação entre o trabalho útil e socialmente criador e o estudo efetuado na escola, com o propósito, entre outros, de "iluminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual". Essas experiências, conforme analisa Freire, não passam em branco na vida de jovens estudantes acostumados a digerir textos e que passam a ter, no trabalho, a base de sua aprendizagem. O trabalho produtivo, de caráter coletivo, vem dando a educandos e educadores uma visão distinta de sua formação em comum, vem inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emerge [...]" (p. 73-74). Freire ainda se refere a uma experiência, dentro do tema educação e produção, na área de alfabetização de adultos, afirmando que ela poderia tornar-se um exemplo a ser seguido em outras regiões.

Por fim, na Carta nº. 5, dirigida aos camaradas da Comissão (p. 149), Paulo Freire escreve sobre a possibilidade de organizar um círculo de cultura dentro de uma área de produção, em que todos se eduquem juntos, tomando a prática como ponto de partida e de chegada para a compreensão crítica da realidade. Ao apresentar um esquema de sua proposta, reafirma, no item III, que "O conteúdo programático da educação emerge da reflexão crítica permanente sobre a prática social, de que a produtiva é uma dimensão determinante" (p. 162).

Parece-nos, com isso, dispor de elementos para concluir que educação e produção, no pensamento de Paulo Freire, expresso nas *Cartas à Guiné Bissau*, aproxima-se do pensamento dos autores clássicos e de seus seguidores, lembrados no início, para os quais o trabalho é princípio educativo de uma formação humana integral. A questão que nos deixa Paulo Freire, e daí a fecundidade de sua obra, é que, no caso, se trata do trabalho e da educação dos trabalhadores da terra, esquecidos da história e negados na educação.

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

TRAMA

Luiz Augusto Passos

Se alguém encontrasse, perdidos, canudinhos de refrigerantes cruzados e entrelaçados formando uma treliça saberia dela algumas informações corretas: aquilo não era obra da natureza, alguém teria feito aquela tecedura dominando procedimentos para trançá-las. Havia um conhecimento, uma inteligência criadora por trás daquele "achado". Os canudinhos dispostos lado a lado apresentam uma resistência que antes não tinham. Saberia, ainda, que aquela trama era ardilosa, um canudinho entra num lugar, costura por baixo sem poder ser visto e ressurge de vez em quando, com certa regularidade, formando uma rede difícil de ser desmontada. Streck (2006) alerta que a trama em Freire é mais complexa e densa que a redinha acima esboçada. Trama, em Freire, não é nunca um objeto inerte. Fugidia e dinâmica, ultrapassa a malícia da rede de canudinhos.

Paulo Freire usa de forma surpreendente a palavra "trama". Ela cresce nos seus escritos como uma metáfora aplicada às relações cotidianas ou nas amplas relações políticas e socioeconômicas. Há uma mente e, portanto, uma intencionalidade, um ardil, uma malícia nesse mesmo arranjo, que empresta resistência ao material frágil, via soldagem de fios pela rede tortuosa da vida, no fluxo dos eventos, das surpresas, dos encontros e desencontros. Paulo Freire lê os acontecimentos e a vida como trama, às vezes, no melhor sentido expresso pelo existencialismo, o de *facticidade*: seres-no-mundo, estamos aí, *expostos*, ou melhor, *postos*, inelutavelmente, como um ser-aí, numa determinada história, inseridos num contexto complexo com determinações que nos solicitam respostas e provocam a liberdade última de aceitá-las ou rejeitá-las e, portanto, de decisões que modelarão nossos rostos. "Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura" (FREIRE, 1994, p. 17).

As tramas, em Freire, adquirem, também, a ideia de inesgotáveis sentidos que emolduram experiências, coisas, acontecimentos e palavras num determinado quadro de relações que lhes confere sentidos "outros", diferenciados. Recomenda que nunca nos prendamos às palavras, isoladamente, mas às *tramas* às quais elas entretecidas estão submetidas. Paulo Freire interpreta os eventos, as pessoas, as coisas no contexto de malvadeza da história do capitalismo como ardilosas e "velhas tramas", que urgem respostas como: Quem? Para quê? Por que [estão] neste tempo e neste lugar? De sorte que o oprimido descubra o lugar onde historicamente foi posto, precisando mapear-se no quadro das relações que o circunscrevem a um determinado tempo e lugar e compreender a que serviria o destino pretensamente fechado dessa circunscrição.

Essa trama político-social é maliciosa, esconde seus fios, dribla o olhar por dobras, e contornos, como um canudinho que vivo que entrasse na rede e desaparecesse, costurando por baixo, onde o olhar e a lógica da armação se confundem, como se se tratasse de "naturalidades". É preciso que o oprimido deslinde a pauta social imposta, que desnatura e invisibiliza sua condição de poder ser livre, responsável, autônomo. "A isto corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido – tarefa de dia após dia –, enquanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido" – precisa dar lugar – reiteradamente, à sua "autonomia e responsabilidade" (FREIRE, 1996, p. 33). Nenhuma condição, entretanto, seja a da libertação, seja a da dominação, é, na trama fugaz do tempo, definitiva. É sempre necessário que todos assumamos as tarefas pessoais e coletivas que demandam essa libertação na construção de tramas "contra-hegemônicas" (SANTOS, 2003), que, na teimosia, na luta diária, na retomada e no movimento, instaure uma revolução viva e permanente.

Referências: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994; SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das

ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*: "Um discurso sobre as ciências" revisitado. Porto: Afrontamento, 2003; STRECK, Danilo Romeu. *Pedagogia no encontro de tempos*. Ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRANSCENDÊNCIA

Leonardo Boff

A transcendência não é apenas um tema recorrente em toda a obra de Paulo Freire. É sua pressuposição fundamental. Falar em opressão-libertação-liberdade-esperança implica compreender o ser humano como um ser de transcendência, quer dizer, que pode romper as cadeias, inaugurar uma prática inovadora e esperar por um mundo possível e ainda não ensaiado.

Para entendermos de forma adequada o que seja a transcendência, precisamos superar um tipo de representação que nos vem dos gregos e que perpassa a história do pensamento ocidental. A transcendência vem sempre acolitada por uma outra categoria, a imanência. Essas duas categorias formaram a metafísica ocidental, presente no cristianismo, na filosofia e mesmo nas ciências.

Transcendência é tudo aquilo que vai além da imanência. A imanência é tudo aquilo que é dado, que está à mão e constitui o nosso mundo. Transcendência é Deus, o céu, o mundo espiritual, o outro lado da realidade sensível. Imanência e transcendência são colocadas em oposição, constituindo o famoso dualismo de nossa cultura. O ser humano é aquele que pode circular pelas duas, mas sempre sofrendo sob essa oposição.

Fez-se historicamente uma espécie de divisão de trabalho metafísico: as religiões e as tradições espirituais se encarregam da transcendência. O trabalho, a vida cotidiana, a política se ocupam com a imanência.

Essa oposição dilacerou a experiência humana e social. Entretanto, procedendo a uma reflexão mais radical, nos daremos conta de que a oposição entre imanência e transcendência é uma projeção cultural. Num nível mais fundamental, chegando àquilo que chamamos de pensamento originário, veremos que imanência e transcendência são dimensões da única e mesma condição humana.

Nossa realidade em grau zero pode ser definida como uma ex-istência histórica. Somos uma ex-istência, quer dizer, um ser aberto (ex) ao outro, à natureza, ao universo e à Última realidade. E, ao mesmo tempo, vivenciamos essa ex-istência dentro do tempo, do espaço e de um arranjo existencial. Quer dizer, é a nossa condição histórica, feita e sempre por fazer, aberta ao Todo e ao mesmo tempo enraizada concretamente no chão da vida.

O ser humano é, simultaneamente, imanente e transcendente. É um projeto infinito que se realiza dentro do tempo e do espaço. Ele vive uma angústia ontológica que nenhum psicanalista pode curar, porque ela é intrínseca à nossa condição humana.

Em outras palavras, como seres de transcendência, não podemos ser enquadrados dentro de nenhuma fórmula, instituição ou religião. O ser humano enfrenta interditos, supera tabus, rompe barreiras. Está sempre para além de qualquer situação dada. Por outro lado, não pode viver nas nuvens, senão dentro de um lugar definido, de uma família, de uma sociedade, de um país, de uma cosmovisão.

Essa tensão permite a vivência de dois projetos fundamentais. O primeiro é aquele da imanência centrada nos interesses do mundo empírico, dos negócios, da política partidária, do que se dá no tempo e no espaço. Abre-se pouco espaço para a transcendência. Esta nunca desaparece, porque ela é intrínseca e escapa ao poder humano de afogá-la totalmente. O projeto é o da transcendência que é o da liberdade, da criatividade, do amor, do dialogo aberto até com Deus. Esse projeto, por mais que se oriente pela transcendência, jamais pode se desligar da imanência, da urgência de atender a necessidades humanas.

O ideal humano consiste em poder equilibrar essas dimensões, manter criativa a tensão e assim fazer com que a vida e a história se mantenham abertas a novas perspectivas. A busca radical do ser humano é

por liberdade e, por isso, por transcendência. Sente dentro de si um impulso para o infinito e só descansa quando faz a experiência de Santo Agostinho: “inquieto está meu coração enquanto não descansar em Ti, oh meu Deus”.

Os lugares privilegiados dessa experiência imanência-transcendência é o encontro com o outro, o enamoramento, o amor, a criatividade, entre outros. Mas é no processo de libertação da situação de opressão, construindo o reino da liberdade e da criatividade que se mostra a realização da transcendência. Ela foi descrita passo a passo por Paulo Freire. Ela se torna ainda mais vívida na experiência da esperança radical. Trata-se de um princípio – princípio esperança de Ernst Bloch – que supera todas as concretizações, as esperanças educacionais, sociais e políticas, para sempre manter o horizonte desanuviado para novas esperanças históricas.

Tudo o que é sadio pode ficar doente. Assim, também há formas patológicas de vivência da transcendência. Ela é explorada minuciosamente pela propaganda que manipula imagens cujo efeito é dar a impressão ilusória de que, com a posse de tal e tal bem, realiza-se seu desejo mais profundo. Grande parte das atuais religiões populares, das campanhas políticas, dos ideais projetados pela sociedade dominante vivem de uma transcendência enganosa, desviando o ser humano da identificação daquilo que realmente o realiza.

A coexistência da imanência com a transcendência é vista pelo cristianismo no fato da encarnação de Deus. Aquilo que ultrapassava todas as nossas medidas tomou forma concreta na realidade histórica de Jesus. A referência a essa dimensão cristã não é irrelevante, pois constituía a fé pessoal de Paulo Freire. O cristianismo inaugurou a transdescendência: o transcendente desceu na forma de pobreza e humildade, na imanência. Daí irrompeu a transparência que é a transcendência e a imanência se interpenetrando mutuamente. É a suprema realização do humano.

TRÂNSITO/TRANSITIVIDADE (Sociedade)

Bruno Botelho Costa

O conceito de "trânsito" e, consequentemente, o de "transitividade", caracteriza-se como uma fase ou um tempo anunciador (FREIRE, 1975, p. 46), que possibilita uma transformação na consciência de uma sociedade, de seu nível ingênuo ao nível crítico. Os efeitos do trânsito são sentidos através dos desafios históricos com os quais a sociedade se depara, ampliando as possibilidades de ação dos homens e as *opções* que eles fazem em sua "pororoca histórico-cultural" (FREIRE, 1975, p. 46). Nas palavras do educador, "ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas" (FREIRE, 1975, p. 46). O foco da questão está no sentido que essas temáticas ou esses temas assumem. Ao passo que os antigos temas se esvaziam de sentido e começam a perder a sua significação, novos temas emergem. É o sinal de que a sociedade começa a passagem rumo a uma nova época histórica. O trânsito compõe uma sucessão de mudanças político-culturais de uma sociedade, dando nova configuração às suas relações, formando "novos dispositivos mentais" (BARBU, 1998) e propiciando acirrarem-se as contradições sociais.

No trânsito social, co-habitam alongamentos da sociedade velha e adentramentos da sociedade nova, ou seja, elementos contraditórios de modelos sociais em conflito. Seu dinamismo se faz perante "idas e vindas, avanços e recuos que confundem ainda mais o homem". Entretanto, Freire ressalva que "os recuos não detêm a transição. Os recuos não são um trânsito para trás. Retardam-no ou destorcem-no" (FREIRE, 1975, p. 48). Segundo Freire, "A fase de transição gera também um novo estilo de vida política, dado que os velhos modelos políticos da sociedade fechada já não são válidos quando as massas se constituem em uma presença histórica que vai surgindo" (FREIRE, 1980, p. 69). Isso ocorre em função das massas iniciarem, durante o trânsito, a sua saída da *cultura de silêncio*. Entretanto, subsiste nesse novo estilo de vida política o caráter manipulador da consciência das massas por parte dos líderes políticos, contrastando com o des-velamento da realidade que já se encontra em curso. Fazendo referência à política populista empregada pelas elites nas décadas de cinquenta e sessenta do século XX no Brasil, o educador diz o seguinte: "Assim, o novo estilo de vida política que se encontra nas sociedades em transição não se limita ao papel manipulador dos líderes que mediatizam massas e poder. Com efeito, o estilo populista de ação política termina por criar condições favoráveis para que os grupos de jovens e de intelectuais participem da vida política com as massas" (FREIRE, 1980, p. 70).

Nesse período, que Freire qualificou como "pré-revolucionário", o golpismo representou, no Brasil e em outros países da América Latina, uma antítese ao trânsito social. Porém, depois de instaurado, o golpe de Estado inaugurou uma nova fase de transição. "No Brasil, a transição marcada pelo golpe de Estado representa um retorno a uma ideologia de desenvolvimento fundamentada no abandono da economia nacional aos interesses estrangeiros[...]" (FREIRE, 1980, p. 72). Segundo o educador, o papel do Estado representa, nesse contexto, um poder arbitrário e antipopular, com o qual as massas não devem se iludir, esperando possíveis "aberturas" ao ritmo da transição anterior. "As aberturas que a nova fase de transição permite têm sua própria significação. [...] Qualquer que seja a sua ideologia, a nova fase de transição desafia as forças populares a que encontrem uma maneira de proceder inteiramente nova, [...]" (FREIRE, 1980, p. 72).

Assim, vê-se que, de acordo com Freire, o trânsito social possui distintas teses e antíteses a depender do período histórico no qual ele ocorre. As aberturas que o dinamizam se revelam à medida que as estruturas sociais são compreendidas, sem usar respostas prontas ou prender-se a expectativas míticas. É

preciso, como diz o autor, “distinguirmos lucidamente na época do trânsito o que estivesse *nele*, mas não fosse *dele*, do que, estando *nele*, fosse realmente *dele*” (FREIRE, 1975, p. 48).

Referências: BARBU, Zevedei. *Democracy and dictatorship*. London: Routledge, 1998; FREIRE, Ana Maria. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp, 2001; FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980; FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; JORGE, Joel. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979; TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

20 É possível encontrar estudos e pesquisas de construção de saberes profissionais realizadas por pesquisadores que trabalham o tema, abordando diferentes enfoques da: psicologia, sociologia e economia do trabalho, ergologia, educação, linguística, história e filosofia.

U

UNIDADE NA DIVERSIDADE

Pedrinho Guareschi e Cristiane Redin Freitas

A *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*

(FREIRE, 2006, p. 116).

"Unidade na diversidade" é um dos temas recorrentes em Paulo Freire, principalmente ao refletir sobre seu aprendizado nas inúmeras jornadas pedagógicas vivenciadas em diferentes partes do mundo. Ele se apresenta como princípio básico de sua pedagogia e como elemento essencial para possibilitar uma prática libertadora. Além do mais, ele se mostra como uma das práticas ideológicas mais eficazes, empregada pelas elites, para perpetuar sua dominação. Para compreender sua importância, faz-se necessário ter em mente alguns aspectos específicos.

Esse princípio é uma percepção extremamente lúcida de Freire e surge num momento histórico decisivo, quando inúmeros grupos sociais, denominados de "minorias", começam a se dar conta da sua dominação e da sua exploração. Muitos oprimidos, ao perceber as causas de seu sofrimento, se revoltam contra todos, indistintamente. Não conseguem refletir e fazer uma análise mais ampla das verdadeiras razões de sua situação. Isolam-se e começam a ver em todos, que não seu próprio grupo, inimigos. Não percebem que são vítimas de uma estrutura mais ampla e sistemática que está na base de sua opressão.

Os estudos culturais, na literatura sociológica, psicossocial, comunicacional, antropológica, etc. ajudaram os analistas a avançar, mostrando que, para além da classe social, havia outras instâncias de dominação, como o gênero, a raça, a orientação sexual, a religião, a etnia, a idade, etc. Certamente, isso veio ampliar e aprofundar tanto a compreensão dos fenômenos sociais como as estratégias de sua superação.

Mas esses grupos sociais não se davam conta, muitas vezes, era do fato de que existem fatores que são comuns aos diferentes segmentos, que se *somam* e estão presentes em todos e que não se *contrapõem*. Essa difícil percepção fazia com que os diferentes grupos sociais se isolassem e começassem a guerrear entre si. Essa é a questão estratégica que Freire percebeu logo no início de suas lutas:

> As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumir-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (Freire, 2006, p. 118)

Essa prática, ou invenção, como dizia Freire, da unidade na diversidade, de busca da unidade na diferença, a luta por ela como processo, significava já o começo da criação da multiculturalidade, como fenômeno que implica a convivência e a tolerância num mesmo espaço de diferentes culturas: "a tolerância deve ser a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos" (FREIRE, 2002, p. 27). Mas, esse processo

> [...] não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças. (Freire, 2006, p. 119)

Fica claro que, na visão ampla e perspicaz de Freire, a luta pela unidade na diversidade é obviamente uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o *corte de classe* não pode ser desprezado. Esse *corte de classe* é indispensável e é ele que perpassa todas as outras formas de opressão. Pode ser verdade que, em algumas instâncias, é o patricarcalismo, o machismo, a força de dominação preponderante, ou então o racismo, ou o chauvinismo (GUARESCHI, 2003), mas somado a eles e permeando a todos eles e, muitas vezes, como sua origem, está a dominação de classe.

Mas o pavor de Freire, e por isso sua insistência na unidade na diversidade, residia na sua constatação de como a classe dominante induzia os grupos subalternos a lutarem entre si. É aqui, exatamente, que reside a percepção clara do educador e sua ênfase na importância de se identificar a ideologia que se escondia na prática de as minorias lutarem entre si. Insistia com firmeza: "Estou convencido de que quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras, tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante" (FREIRE, 2006, p. 153).

A unidade na diversidade, para Freire, era o ponto crucial em que era necessário discernir entre dois caminhos. Por um lado, "não há negar que as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações" (FREIRE, 1997, p. 31). Mas essas diferenças "geram ideologias, de um lado, discriminatórias e, de outro, de resistência". Para Freire, contudo, "não é a cultura discriminada a que gera a ideologia discriminatória, mas a cultura hegemônica a que o faz. A cultura discriminada gesta a ideologia de resistência que, em função de sua experiência de luta, ora explica formas de comportamento mais ou menos pacíficos, ora rebeldes" (FREIRE, 1997, p. 31). Aqui o ponto crucial: no calor da luta, na constatação da opressão, os grupos discriminados se esquecem de que, se é verdade que são diferentes, eles têm de encontrar o que os unifica, que é a superação da opressão.

Boaventura Sousa Santos (2003), em sua fala no III Fórum Social Mundial de Porto Alegre, referiu-se à questão da unidade na diversidade com uma formulação ética que, em sua essência, retoma esse princípio freireano: "Devemos ser iguais naquilo que nos inferioriza, mas diferentes naquilo que nos descaracteriza". Somos, certamente, diferentes e não podemos negar essas diferenças; mas por detrás dessas diferenças, há algo que nos unifica, que é nossa igualdade fundamental e a luta contra todas as dominações.

Referências: FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006; FREIRE, Paulo. Anotações sobre Unidade na Diversidade. In: *Política e educação*, p. 31-36. São Paulo: Cortez, 1993; GUARESCHI, Pedrinho. *Sociologia da prática social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003; SANTOS, Boaventura Souza. *Direitos e diversidade*. Conferência proferida no III Fórum Social Mundial de Porto Alegre, 25 de janeiro 2003.

UTOPIA

Ana Lúcia Souza de Freitas

"Paulo Freire é muito utópico!" é uma manifestação recorrente, sustentada pelo senso comum de que a utopia é algo impossível de ser realizado. Tal entendimento torna depreciativa a qualificação do educador. Todavia, a noção de utopia que se inscreve na vida e obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação.

Compreender a temática da utopia na obra de Paulo Freire requer discernir os diferentes entendimentos do termo, considerando sua origem e atualidade. A visão de utopia como algo irrealizável diz respeito à origem do termo, publicado pela primeira vez em 1516, por Thomas Morus, na obra *Sobre a melhor constituição de uma república e a nova ilha de Utopia*. O substantivo grego *topos* – lugar – associa-se ao advérbio grego *ou* – não – para indicar um lugar que não existe. Identificada com uma ilha no Oceano Atlântico Sul – *Nenhures* – recém-descoberta, é o lugar de concretização da sociedade idealizada, cuja ficção faz uma crítica radical e sistemática à sociedade inglesa da época, ao apresentar a sociedade ideal dos "utopianos".

Escrita em latim, reeditada e traduzida em diversos idiomas, a obra de Morus fez com que o termo utopia se tornasse comum ao ser utilizado em qualquer projeto de governo futuro imaginário, em qualquer projeto de sociedade mais justa e mais igualitária. Esse sentido de utopia permanece até os séculos XVIII e XIX, sendo esta a definição ainda hoje encontrada no *Dicionário Aurélio*: "Nenhum lugar; país imaginário; criação de Thomas Morus [...]; descrição ou representação de qualquer lugar ou situação ideais, onde vigorem normas e/ou instituições políticas altamente aperfeiçoadas [...] projeto irrealizável, quimera, fantasia".

Através dos séculos, o conceito de utopia alargou seu sentido, especialmente no século XX. Um dos responsáveis pela redefinição do conceito de utopia é o filósofo alemão Ernst Bloch. Em obra datada de 1950 – *O princípio da esperança* (Contraponto, 2005) –, Ernst Bloch relaciona o conceito de utopia com a noção de esperança crítica, apresentando o conceito de *utopia concreta* em oposição ao conceito de *utopia abstrata*. Dá destaque ao caráter positivo da força criadora dos produtos da imaginação social subversiva, ao considerar que a utopia não constitui um *topos* idealizado ou projetado, mas é, em primeiro lugar, um topos da atividade humana orientada para um futuro; um topos da consciência antecipadora e a força ativa dos sonhos diurnos.

A perspectiva utópica de Paulo Freire, em conformidade com a compreensão de Ernst Bloch, diz respeito à utopia concreta. Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, é explícita sua compreensão de que "o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (p. 27). A utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis (ver verbete) e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não "é", mas "está sendo" e que, portanto, pode vir a ser transformada.

A utopia é também sinônimo de esperança (ver verbete), sendo esta uma temática que persiste no conjunto de sua escrita. A obra *Pedagogia da esperança*, publicada em 1992, é referência dessa perspectiva utópica. Paulo Freire aprofunda a compreensão da esperança crítica, considerando que a esperança não é pura espera, nem projeção idealizada; é tanto uma necessidade ontológica quanto uma

atitude a ser criticamente desenvolvida. Para o autor, sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas atribuir à esperança o poder de transformar a realidade é um modo excelente de cair na desesperança, visto que "enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (p. 11).

Assim, sem negar a desesperança como algo concreto, reconhecendo as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, Paulo Freire argumenta a necessidade da educação da esperança. Quando compartilhada criticamente, a esperança torna-se indispensável para a consciência de que a impossibilidade histórica e socialmente contextualizada não inviabiliza a futuridade possível. Dessa forma, a esperança entusiasma a participação coletiva na criação do inédito-viável (ver verbete). O inédito-viável é expressão da atitude utópica que se opõe à visão fatalista da realidade, sendo esta uma peculiaridade do processo de conscientização (ver verbete). Na obra *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, já referida, Paulo Freire afirma que "a conscientização está evidentemente ligada à utopia" (p. 28).

Na obra *O Processo do conhecimento na Pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel* (1995), Ilda Damke analisa a utopia crítica, compreendendo-a como um dinamismo da ação transformadora. Desde essa perspectiva, é relevante destacar a peculiaridade de Paulo Freire como um educador utópico, já que a utopia se faz necessária para que a prática educativa se realize como enfrentamento ao contexto atual. O fortalecimento da utopia é uma importante contribuição da obra de Paulo Freire para a qualidade social da formação com educadores e educadoras.

Referências: BLOCH, Ernst. *O princípio da esperança*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005. v. 1; DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na Pedagogia da libertação*: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Rio de Janeiro, Vozes, 1995; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992; MORE, Thomas. *Utopia*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

V

VIOLÊNCIA

Fernando César Bezerra de Andrade

Abuso intencional de poder e força (simbólica, material, física, tecnológica, financeira, etc.) que lesa a vítima, a violência implica uma transgressão de valores e o desrespeito à alteridade. Por isso, é comum a preocupação, ética e política, de controlar suas manifestações: se os conflitos são inerentes ao convívio humano, a violência ameaça e, no caso do modelo democrático, inviabiliza o exercício da justiça, o respeito a leis, a solidariedade e o diálogo na pluralidade. Numa palavra, a violência esvazia as possibilidades de acordos sociais (MICHAUD, 2001).

O pensamento de Paulo Freire, contemporâneo dessa crítica à violência (inclusive a que se dá na e pela escola), inspira projetos para uma formação moral e cidadã, atenta à violência no entorno social ou produzida pelas escolas. Definida como a coisificação da pessoa, quando privada das possibilidades de criar, mudar, mover-se, buscar e ser em relação, a "violência [...] fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais" (FREIRE, 1970, p. 42).

Ora, a análise freiriana da violência tem três momentos. Os textos iniciais (FREIRE, 1959; 1965; 1970) revelam um compromisso com a mudança de sua sociedade e consciente do papel da educação e da escola nessa mudança econômica e política. A violência aparece como raiz do autoritarismo e das relações de exploração, disseminados na cultura brasileira. Dessa violência vertical, entre opressor e oprimido, derivam-se violências horizontais, entre oprimidos, também exigindo reconhecimento e superação.

Cumpre à educação formar a consciência crítica, sobretudo a partir da alteração das relações de poder pedagógicas, com a prática do diálogo, a resistência às (e a superação das) relações de dominação. Nesse quadro, a tese sobre as concepções bancária e libertadora da educação pode ser assumida como uma completa teoria da violência escolar, na medida em que Freire desenvolve não só uma crítica da educação violenta, mas também a proposta de uma educação libertadora.

Num segundo momento da obra, os livros escritos na década de 1970 revelam uma influência do pensamento gramsciano, na adoção da teoria das relações entre infraestrutura e superestrutura, bem como para a inclusão do trabalho no projeto educacional da sociedade, como princípio educativo. Isso é visível, particularmente, nos escritos africanos. Neles se defende a revolução para o estabelecimento de uma sociedade socialista: dessa perspectiva, a violência precisa ser entendida como efeito da luta de classes, deflagrada pelas contradições econômico-político-sociais. O responsável pela violência é o capitalista (ou colonizador), dado que sua condição resulta essencialmente da exploração de outro sujeito (o trabalhador ou colonizado) numa relação autoritária, verticalizada. O trabalho, por sua vez, ganha relevância como princípio educativo. Se a educação colonial oprimia e violentava, a religação entre conhecimento e ação na práxis, conscientizaria, contribuindo para a superação da violência econômica e cultural (FREIRE, 1978).

Desse modo, nos textos desse período o princípio de uma educação dialogal recomenda ao educador atentar nas múltiplas linguagens, pois o objetivo era propiciar oportunidades para o "empoderamento".

Educar para a não violência implica educar não violentamente: para isso, cumpre que o educador desenvolva essa mesma sensibilidade a fim de reconhecer e respeitar o saber dos educandos, valorizando-o no momento em que é expresso e, do mesmo modo, a forma com que ele foi desenvolvido.

Nos 15 últimos anos da obra encontra-se o terceiro momento da reflexão de Freire, caracterizada pela predominância do pólo político-pedagógico, que se volta para a promoção e a defesa da democracia. Mantém-se a condenação à violência da escola, na crítica ao desligamento entre ciência e senso comum e, na escola, à separação entre conteúdo programático e vida do alunado (FREIRE; FAUNDEZ, 1985; FREIRE, 1992).

Há, então, o reconhecimento da violência na escola: Freire a entende como uma reação das populações urbanas empobrecidas e socialmente mais vulneráveis. “Ela [a violência contra as escolas] é de certa forma uma resposta a uma violência maior que é exercida contra essas populações” (FREIRE in GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 90). Portanto, como em outras obras, a violência de membros das classes populares é entendida como reação à violência primeira, perpetrada cultural e economicamente pela organização social: “libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo” (FREIRE, 1992, p. 100). Necessidade e justiça são atributos que garantem a legitimidade da luta de classes para Freire – desde que essa luta não derive em violência brutal, em “guerra de classe”. Desse modo, a violência contra a escola não é gratuita, mas reativa e simbólica, expressando uma relação deficitária da comunidade com a instituição de ensino: “Seria preciso ir às causas de por que a escola se torna objeto de depredações etc., o que a escola significaria para uma comunidade” (FREIRE *in* GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1989, p. 93).

Logo, o rastreamento dos textos freirianos leva a reconhecer uma teoria da violência, implícita, mas relevante, da qual já se identificaram dois problemas (ANDRADE, 2006): o racionalismo e o dilema ético inerente a uma aceitação da violência como meio de libertação. O primeiro deles diz respeito à aplicabilidade da teoria freiriana sobre a violência (que poderia ser acusada de ingenuidade); o segundo diz respeito à coerência interna dessa teoria, pois, denunciando a violência do opressor, recusa a violência dos oprimidos, obrigando a perguntar pela possibilidade de legitimação da violência em uma determinada circunstância (a luta pela liberdade).

Não obstante essas questões, o diálogo como princípio orientador da intervenção pedagógica mantém-se inspirando práticas voltadas para a superação de situações de violência na escola. O diálogo faz mais sentido em razão das diferenças e garante a pertinência da reflexão de Paulo Freire, ilustrada pela ênfase no par tolerância e firmeza no exercício da autoridade para orientar situações de conflito relativas à convivência e à disciplina na escola (FREIRE, 1996).

Como se vê, a maior riqueza da reflexão freiriana sobre violência consiste na defesa da coerência entre práticas e princípios ético-pedagógicos, na recusa da banalização e da naturalização da violência e na afirmação de princípios orientadores da intervenção pedagógica que promovam a superação da violência na escola, na convergência de muitas das atuais políticas de seu enfrentamento.

Referências: ANDRADE, F. C. B. Pensando a violência pela ótica freireana: implicações para a escola pública. In: SCOCUGLIA, A. C. (Org.). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento, 2006. p. 55-75; FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. (1ª ed. 1978); FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. (1. ed. 1965); FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (1. ed. 1959); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. (1. ed. 1996); FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. (1. ed. 1992); FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (1. ed. 1970); FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. (1. ed. 1985); GADOTTI, M; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. (1. ed. 1989); MICHAUD, Y. A violência. São Paulo: Ática, 2001.

VOCAÇÃO ONTOLÓGICA

Sérgio Trombetta e Luis Carlos Trombetta

Este conceito é essencial para o desenvolvimento de todo o pensamento antropológico, filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois é a partir da compreensão da nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais, onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história que podemos pensar o processo educativo e a possibilidade de humanização, libertação histórica. Existir para o ser humano é tarefa sem fim, processo permanente de construção de si. Nossa existência se destina a ser o que ainda não somos. Realizamo-nos na história, e no tempo. Cada pessoa é um processo que não acaba nunca. “Existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1976, p. 68). Os seres humanos são feitos para transformar o mundo; não somos somente um ser no mundo; somos também seres com o mundo. Isto é, seres de relação, de consciência, desafio, reflexão e de respostas. Seres que fazem história e neste fazer história vão se fazendo, pois nossa condição de seres inacabados e nossa vocação projetada para o ser mais nos lançam na infinita tarefa, compromisso de conquista de nossa existência humanizada, livre de todas as formas de opressão. Pensamos que a riqueza da obra de Freire se encontra no fato de nos ter mostrado o que somos, mas principalmente em apontar nossas possibilidades, o que podemos nos transformar. Para o autor, o ser humano é um universo inesgotável de possibilidades; um projeto sempre aberto ao aperfeiçoamento.

Na luta para a realização da nossa vocação ontológica, enfrentamos os limites impostos pelas condições históricas, pelas circunstâncias. Em um contexto marcado pela dominação, pela opressão e pela injustiça, os seres humanos se desumanizam e não encontram espaço, condições históricas adequadas para a realização da sua vocação ontológica. Por isso, que para Paulo Freire, a educação é uma luta permanente a favor da humanização/libertação e contra as estruturas que proíbem, impedem o ser humano de se realizar plenamente conquanto sujeito pessoal. A educação verdadeira é comprometida com o ser mais, com a emancipação humana e o espírito criador. É nosso dever ético lutar contra as situações históricas que inviabilizam o ser mais, a vida em sua plenitude criadora. A verdadeira vocação da humanidade é a libertação, a humanização universal. “A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Em todo homem existe um ímpeto criador. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 32).

A vocação ontológica se efetiva através da educação libertadora. Por isso, a negação da educação, a exclusão, a falta de oportunidades para a pessoa desenvolver suas potencialidades é uma espécie de morte em vida. Negar a educação a uma pessoa é impedir que ela desenvolva sua humanidade. Para nós, seres humanos, existir de modo autêntico é ser capaz de compreender a realidade, de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1974, p. 78).

Nosso destino, conquanto seres humanos conscientes do nosso lugar no mundo, na história, deve ser criar, transformar o mundo, sendo sujeitos de sua ação e não objetos domesticados, passivos, facilmente manipulados pelas ideologias opressoras que reduzem a pessoa a simples instrumento, coisa a serviço do sistema.

> É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, 1980, p. 39)

Ser que é capaz de adquirir consciência da realidade e a partir desse conhecimento do mundo assumir um compromisso, responsabilidade ético-histórica com a humanização e a transformação da realidade.

É através da educação humanista libertadora que realizamos a nossa vocação ontológica direcionada para o ser mais. A educação dialógica é o melhor caminho para viabilizar a vocação ontológica da pessoa. Isso porque os seres humanos se fazem no diálogo amoroso, fraterno uns com os outros. Educamo-nos, fazemo-nos pessoas no diálogo intersubjetivo que respeita a alteridade do outro. O diálogo é o núcleo central da pedagogia libertadora; é condição fundamental para a nossa humanização.

> O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. (Freire, 1980, p. 83)

Nesta luta pelo ser mais; neste compromisso para realizar a vocação ontológica, o respeito pelo outro é uma espécie de imperativo ético irrenunciável. “Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser, se proíbo que os outros sejam” (FREIRE, 1995, p. 44).

Referências: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 1. ed. São Paulo: Olho D‘Água, 1995. 120 p; FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980. 102p; FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 149 p; FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 79 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 218 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ação dialógica/antidialógica: 77, 83, 84, 98, 175, 178, 253, 265, 318, 357, 373.
Ação cultural: 16, 23, 28, 36, 37, 67, 70, 72, 74, 99, 126, 140, 216, 218, 219, 232, 256, 264, 265, 299, 336, 342, 343, 361.
Ação transformadora: 20, 21, 24, 26, 28, 35, 40, 48, 50, 88, 89, 91, 98, 164, 187, 199, 216, 220, 236, 257, 283, 298, 311, 325, 326, 333, 380, 392, 393, 413.
Ação-reflexão/Reflexão-ação: 21, **23**, 24, 74, 81, 97, 98, 99, 118, 128, 162, 209, 211, 215, 264, 276, 288, 299, 305, 333, 325, 334, 335, 343, 361, 372, 374, 384, 402, 417.
Acomodação: 99, 102, 129, 162, 208, 241, 298, 299, 309, 324, 332, 359, 360, 382.
Adaptação: 44, 163, 179, 217, 317, 336, 359, 360, 378, 380, 382.
Aderência: 37, 102, 218, 220, 231, 232, 265, 285, 375.
Ad-mirar: **24**, 25, 26, 44.
Afetividade: **26**, 27, 149.
África/Africanidade/Africano (Angola, Guiné-Bissau, Moçambique): 16, **27**, 28, 41, 42, 46, 65, 90, 92, 108, 164, 214, 218, 240, 254, 226, 227, 240, 244, 304, 310, 324, 333, 342, 343, 345, 350, 354, 355, 360, 402, 404, 405, 415.
Alegria: 21, **29**, 30, 60, 61, 63, 89, 94, 115, 125, 126, 138, 146, 151, 152, 154, 161, 177, 181, 214, 224, 260, 265, 321, 325, 349, 362.
Alfabetização: 16, 24, 27, 28, **30**, 31, 32, 39, 40, 42, 43, 49, 67, 72, 73, 74, 77, 79, 101, 102, 114, 136, 137, 156, 158, 159, 161, 172, 207, 218, 229, 323, 235, 236, 240, 241, 255, 256, 263, 269, 272, 273, 282, 324, 325, 328, 342, 365, 397, 402.
Alfabetização de adultos: 16, 31, 42, 74, 137, 140, 159, 214, 240, 241, 244, 255, 265, 269, 272, 273, 402, 405.
Alienação: **33**, 34, 44, 47, 120, 123, 126, 129, 155, 165, 180, 189, 233, 242, 259, 268, 322, 325, 342, 377.
Alteridade: **34**, 35, 112, 152, 189, 205, 298, 314, 414, 417.
América Latina: 17, 18, 19, **36**, 37, 41, 46, 69, 90, 96, 99, 103, 106, 140, 157, 160, 171, 174, 219, 243, 244, 254, 269, 302, 306, 358, 385, 409.
Amorosidade: 25, 26, 30, **37**, 38, 60, 65, 83, 84, 89, 112, 132, 138, 160, 179, 212, 257, 283, 337, 352.
Analfabetismo: **39**, 40, 43, 136, 355.
Andarilhagem: **41**, 186.
Andarilho da utopia: 16, 42.
Angicos: 41, **42**, 43, 161, 241, 269, 310.
Antagonismo (de classe): 70, 135, 186.
Antropológica (condição): **43**, 329.
Antropológica: 19, 24, 34, 38, 48, 117, 132, 171, 177, 204, 209, 210, 221, 222, 307, 309, 329, 349, 369, 410.
Anúncio/Denúncia: 18, 21, 33, 36, 37, 40, **45**, 46, 61, 63, 68, 77, 98, 100, 104, 107, 121, 126, 149, 168,

175, 180, 190, 192, 198, 208, 210, 219, 223, 226, 243, 250, 259, 275, 276, 290, 297, 298, 299, 313, 322, 332, 336, 341, 345, 346, 347, 360, 361, 362, 376, 380, 389, 390, 393, 403.
Aprendizagem: 31, 44, 49, 58, 64, 68, 69, 74, 76, 79, 85, 108, 127, 132, 134, 136, 141, 150, 151, 153, 154, 160, 187, 200, 207, 229, 236, 240, 241, 247, 260, 263, 264, 273, 276, 306, 317, 322, 328, 342, 360, 363, 366, 374, 384, 401, 404, 405.
Arqueologia da conscientização (Arqueologia da consciência): **47**.
Ásia/Asiático: **48**, 49, 90.
Assistencialismo/Assistencialista: **49**, 50, 141, 190, 200, 213, 219, 251, 377, 379.
Ativismo/Ativista: 21, 25, **51**, 140, 162, 164, 265, 266, 299, 330, 346, 348.
Aula (sala de aula): 26, **52**, 53, 70, 82, 83, 95, 123, 125, 134, 143, 151, 154, 155, 157, 160, 184, 200, 247, 248, 260, 263, 316, 331, 341, 362, 376.
Autonomia: 27, **53**, 54, 55, 65, 68, 77, 78, 98, 105, 106, 119, 133, 138, 145, 146, 153, 155, 157, 160, 195, 216, 230, 232, 236, 239, 251, 278, 286, 305, 308, 318, 325, 338, 339, 364, 372, 389, 393, 406.
Autoridade: 53, **54**, 55, 56, 57, 120, 124, 125, 139, 143, 163, 177, 200, 214, 229, 242, 245, 260, 262, 275, 322, 331, 362, 383, 393, 398, 416.
Autoritarismo: 44, 55, **56**, 57, 122, 124, 139, 153, 163, 164, 177, 198, 229, 245, 253, 261, 310, 322, 331, 333, 362, 366, 376, 398, 414.
Avaliação: 16, **57**, 58, 61, 156, 170, 200, 319, 372.

B

Biofilia/Necrofilia: **59**.
Boniteza: 38, **60**, 61, 62, 112, 120, 125, 154, 155, 165, 167, 190, 192, 205, 207, 224, 335, 359.
Briga(r): 21, 22, 61, 177, 198, 266, 341, 347, 359.

C

Camponês: 16, **64**, 65, 72, 95, 162, 174, 246, 275, 309, 319, 363, 366, 381, 382, 404, 405.
Capitalismo/capitalista: 23, 26, 33, 37, 78, 91, 114, 146, 167, 183, 184, 197, 216, 236, 239, 244, 265, 289, 290, 291, 294, 322, 323, 345, 359, 377, 379, 382, 386, 390, 397, 401, 406, 415.
Carta(s): 16, 28, 31, 43, 48, 65, 66, 92, 107, 108, 112, 138, 150, 184, 189, 190, 214, 226, 228, 244, 258, 277, 278, 304, 345, 355, 356, 365, 368, 397, 398, 404, 405.
Cartas pedagógicas: **65**, 66, 120, 125, 197, 207, 277, 290, 340, 347.
Chile: 16, 36, 39, 41, 56, **66**, 67, 68, 73, 164, 174, 177, 214, 240, 310, 321, 342, 369, 373, 376, 398.
Cidadania: 16, 22, **67**, 68, 114, 121, 132, 142, 155, 157, 181, 183, 195, 196, 198, 215, 235, 236, 238, 275, 302, 304, 312, 322, 326, 331, 338, 365.
Círculo(s) de cultura: 27, 52, 53, 68, **69**, 70, 74, 99, 101, 126, 134, 155, 227, 263, 264, 265, 375, 405.
Classe (Social): 33, 37, 65, **70**, 71, 73, 106, 183, 184, 185, 198, 219, 247, 249, 250, 255, 270, 289, 290, 294, 295, 304, 310, 312, 321, 349, 401, 403, 410.
Classe dominada: 102, 219, 333.
Classe dominante/opressora: 71, 91, 101, 122, 135, 164, 169, 219, 268, 411.
Classe trabalhadora: 112, 239, 254, 322, 403.
Classes oprimidas: 64, 71, 97, 98, 146, 236, 247, 248, 255, 294, 304, 331, 376, 383.
Classes populares: 16, 17, 46, 57, 95, 104, 105, 139, 140, 141, 145, 155, 163, 164, 217, 218, 251, 253, 272, 275, 302, 322, 367, 368, 401, 415.
Codificação/Decodificação: 31, 68, **71**, 72, 73, 79, 80, 126, 127, 136, 171, 204, 263, 265, 314, 316.
Coerência: 19, 28, 51, 57, 65, **73**, 74, 111, 118, 127, 139, 153, 186, 207, 219, 236, 246, 264, 280, 300, 312, 313, 314, 326, 330, 335, 350, 362, 377, 398, 415, 416.
Cognoscente (ato): 72, **75**, 76, 95, 144, 150, 199, 311, 396.
Cognoscente (sujeito): 72, 85, 144, 199, 200, 328, 396.
Coisa/coisificação/coisificado: 32, 44, 47, 50, 59, 84, 86, 91, 92, 93, 95, 100, 102, 126, 132, 134, 166, 174, 199, 238, 275, 318, 340, 341, 351, 381, 382, 388, 414.
Coletivo: 17, 22, 39, 68, 69, **77**, 78, 103, 104, 106, 142, 157, 192, 226, 238, 246, 263, 299, 325, 339, 380, 391, 392, 397, 398, 405.
Compromisso/Comprometimento: 17, 21, 29, 37, 38, 41, 45, 54, 65, 66, 74, 77, 86, 87, 88, 96, 107, 111, 112, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 137, 138, 139, 143, 148, 149, 167, 168, 180, 189, 198, 203, 216, 219, 220, 235, 236, 246, 259, 264, 265, 266, 272, 276, 299, 306, 307, 308, 322, 332, 333, 338, 342, 356, 362, 263, 392, 403, 414, 416, 417.
Comunhão: 34, 35, 44, 45, 68, 86, 134, 158, 171, 209, 238, 253, 264, 265, 269, 311, 314, 320, 326, 327, 333, 358, 359, 372, 373, 382, 385, 390.
Comunicação: 16, 44, 46, 49, 64, 65, 67, 71, 72, 73, 74, 76, **78**, 79, 80, 83, 102, 103, 105, 118, 126, 127, 134, 172, 173, 174, 175, 199, 200, 202, 224, 231, 234, 237, 246, 247, 251, 256, 287, 291, 311, 316, 325, 327, 334, 372, 373, 380, 381, 392, 396.
Condicionado/Determinado: 37, 44, 64, 74, 75, **80**, 83, 92, 96, 104, 116, 138, 163, 178, 194, 211, 217, 231, 271, 287, 317, 321, 322, 364, 384.
Condicionamentos: 21, 44, 79, 80, 81, 87, 126, 143, 170, 208, 220, 222, 232, 287, 341, 370, 396.
Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB): 137, 218.
Confiança: 38, 44, 53, 79, 81, 82, 83, 95, 161, 215, 312, 351, 383.
Conflito: **83**, 84, 85, 116, 123, 135, 144, 164, 165, 191, 192, 198, 219, 221, 236, 250, 270, 275, 280,

281, 307, 321, 360, 398, 400, 402, 409, 414, 416.
Conhecer/Conhecimento: 24, 25, 68, 76, **85**, 86, 89, 93, 94, 103, 108, 114, 119, 127, 139, 144, 145, 150, 160, 172, 177, 181, 206, 208, 216, 217, 218, 219, 230, 231, 240, 246, 247, 260, 263, 264, 267, 276, 277, 292, 300, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 311, 314, 315, 316, 321, 322, 323, 324, 328, 329, 330, 332, 334, 344, 345, 363, 366, 367, 369, 374, 378, 379, 381, 382, 386, 388, 393, 394, 395, 396, 399, 400, 402, 413, 415, 417.
Consciência (intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica): 84, **86**, 87, 88, 202, 220.
Consciência Crítica: 21, 35, 81, 87, 101, 108, 154, 180, 221, 227, 236, 243, 247, 268, 273, 294, 306, 328, 357, 361, 374, 379, 394, 395, 414.
Consciência Ingênua: 56, 101, 122, 135, 154, 165, 178, 221, 247, 373.
Conscientização: 16, 24, 27, 43, 47, 48, 49, 58, 66, 67, 68, 74, 77, 79, 81, 85, **88**, 89, 92, 98, 106, 108, 122, 128, 129, 136, 137, 144, 147, 148, 149, 152, 153, 157, 170, 185, 199, 202, 212, 217, 243, 256, 263, 265, 268, 269, 270, 271, 289, 290, 394, 310, 316, 325, 327, 328, 339, 342, 346, 356, 357, 361, 366, 374, 375, 394, 395, 403, 413.
Conselho Mundial de Igrejas (CMI): 36, 41, 48, **89**, 90, 179, 214, 218, 324, 358.
Contradição: 37, 87, **91**, 92, 93, 116, 129, 130, 135, 171, 185, 202, 242, 243, 249, 257, 295, 306, 311, 322, 328, 354, 405.
Corpo: 34, 41, 62, 66, **92**, 93, 94, 95, 125, 134, 151, 187, 205, 210, 222, 234, 251, 252, 256, 259, 274, 278, 307, 313, 320, 332, 335, 349, 350, 369, 389, 406.
Corpo(s) Consciente(s): 15, 44, 82, 93, **94**, 95, 126, 144, 153, 239, 286.
Cotidiano: 32, 38, 48, 85, 95, 100, 117, 126, 132, 135, 139, 143, 146, 166, 170, 180, 184, 187, 206, 222, 258, 260, 288, 298, 338, 375, 376, 388.
Criatividade: 16 17, 18, 44, 57, 77, 83, 89, 141, 144, 165, 248, 297, 314, 315, 325, 329, 331, 343, 362, 371, 374, 381, 408.
Cristão (Cristianismo/Cristo): 49, 90, **96**, 97, 148, 179, 180, 219, 222, 223, 224, 242, 254, 255, 278, 305, 358, 392, 407, 408.
Criticidade (atitude crítica): 29, 58, 61, 79, 81, 84, 88, 89, **97**, 98, 99, 135, 144, 165, 180, 208, 246, 247, 268, 296, 299, 306, 307, 346, 347, 362, 356, 380.
Cultura: 16, 19, 20, 27, 31, 32, 36, 38, 40, 48, 53, 55, 59, 60, 64, 68, 69, 70, 74, 76, 77, 79, 85, 90, 92, 95, **98**, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 114, 115, 116, 119, 120, 138, 142, 146, 152, 155, 160, 171, 173, 174, 176, 177, 187, 199, 202, 211, 214, 216, 227, 232, 233, 238, 239, 242, 243, 244, 246, 251, 254, 256, 260, 261, 263, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 301, 306, 309, 311, 312, 320, 322, 323, 325, 327, 331, 333, 336, 342, 343, 344, 350, 356, 360, 363, 372, 374, 375, 380, 383, 386, 388, 390, 391, 393, 395, 397, 399, 400, 406, 411, 414, 417.
Cultura (movimentos de cultura popular): 31, 41, 99, **100**, 103, 137, 269.
Cultura do silêncio: 26, 36, 37, **101**, 102, 126, 128, 172, 221, 233, 299, 305, 333, 361, 371.
Cultura popular: 46, 69, 99, 101, **103**, 104, 105, 106, 107, 137, 140, 142, 155, 163, 303, 309, 391, 402.
Curiosidade: 30, 32, 44, 54, 55, 81, 83, 89, 97, 98, 107, 108, 119, 123, 135, 136, 138, 149, 150, 153, 160, 171, 200, 206, 207, 208, 212, 216, 229, 232, 246, 247, 260, 264, 284, 314, 315, 338, 348, 362, 368, 394.
Curiosidade epistemológica: 54, 81, 83, 89, 98, 99, **107**, 108, 141, 150, 153, 192, 208, 229, 284, 290, 389.
Currículo: 58, **109**, 110, 229, 230, 311, 362.

D

Decência: 22, 38, 55, 61, 62, **111**, 112, 190, 205, 266, 322, 335.
Democracia: 16, 26, 31, 53, 56, 67, 78, 82, **112**, 113, 120, 121, 126, 155, 157, 165, 177, 182, 184, 195, 196, 215, 225, 226, 235, 236, 245, 249, 251, 260, 261, 262, 277, 281, 296, 302, 304, 306, 311, 322, 323, 324, 340, 345, 346, 373, 377, 378, 379, 382, 397, 398, 411, 415.
Desesperança: 129, 161, 261, 297, 312, 324, 413.
Desigualdade: 46, 91, 104, 105, 106, 121, 182, 184, 185, 202, 215, 280, 322, 323, 397.
Desumanização/Desumanizar: 20, 21, 33, 35, 59, 77, 116, 140, 167, 169, 193, 194, 208, **210**, 211, 248, 251, 253, 280, 295, 312, 313, 332, 343, 370, 472.
Determinismo/Determinista: 21, 45, 53, 55, 80, 96, 113, 116, 145, 167, 178, 260, 261, 270, 272, 287, 310, 313, 323, 325, 357, 361, 364, 377, 381, 401.
Dialética/Dialeticidade: 17, 18, 21, 23, 24, 25, 33, 34, 45, 47, 48, 51, 57, 58, 70, 80, 81, 86, 91, 92, 98, 104, **115**, 116, 117, 122, 130, 134, 149, 163, 171, 177, 178, 179, 185, 189, 199, 200, 202, 205, 207, 208, 211, 223, 231, 232, 233, 235, 255, 256, 260, 264, 270, 271, 283, 293, 294, 310, 311, 314, 324, 327, 332, 334, 336, 339, 367, 370, 374, 380, 381, 383, 385, 388, 398, 399.
Dialética (unidade): 23, 47, 86, 98, 199, 202, 231, 326.
Dialética hegeliana: 201, 203, 295, 327, 378.
Diálogo/Dialogicidade: 13, 14, 17, 19, 20, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 40, 44, 50, 51, 54, 55, 56, 58, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 97, 98, 101, 102, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 116, **117**, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 128, 129, 138, 141, 143, 144, 146, 149, 150, 153, 160, 161, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 191, 200, 202, 205, 212, 213, 214, 218, 227, 229, 230, 231, 237, 245, 246, 247, 248, 253, 254, 257, 260, 265, 270, 281, 288, 296, 299, 304, 307, 309, 310, 311, 312, 315, 316, 323, 325, 330, 332, 334, 337, 338, 339, 346, 361, 367, 370, 374, 379, 383, 385, 391, 397, 398, 400, 401, 403, 408, 414, 415, 416, 417.
Diferença: 34, 35, 38, 42, 83, 95, 100, 115, **118**, 119, 120, 123, 143, 181, 184, 194, 211, 212, 215, 247, 249, 251, 280, 281, 285, 296, 297, 311, 312, 389, 411, 412, 416.
Diferença cultural: 20, 35, 102, 105, 106, 411.
Dignidade: 34, 35, 37, 68, 132, 146, 166, 167, 172, 181, 212, 215, 236, 262, 266, 278, 298, 308, 341, 371, 372, 377.
Direitos Humanos: 90, 106, **120**, 121, 261, 280, 371, 373.
Diretividade/Diretivo: **122**, 123, 124, 145, 163, 253, 331.
Discência/Docência/Do-discência: 29, **123**, 124, 128, 134, 143, 146, 149, 150, 151, 175, 183, 227, 307, 308, 325, 330, 331, 335, 337, 403.
Disciplina: 56, 57, **124**, 125, 126, 134, 144, 180, 290, 304, 363, 366, 372, 405, 416.
Discurso: 20, 53, 57, 61, 73, 81, 89, 111, 113, 114, 122, **126**, 127, 135, 139, 143, 155, 157, 164, 167, 169, 171, 184, 186, 190, 197, 198, 206, 217, 219, 248, 250, 254, 260, 261, 266, 271, 276, 277, 278, 280, 289, 290, 291, 295, 296, 299, 300, 313, 325, 337, 340, 341, 356, 357, 359, 366, 372, 377, 386, 389, 398, 401.
Diversidade: 27, 42, 83, 84, 105, 106, 141, 181, 236, 249, 272, 278, 279, 280, 281, 298, 304, 311, 366, 398, 410, 411, 412.
Diversidade Cultural: 112, 279, 280, 281, 397.
Dizer a sua palavra: 28, 24, 69, 69, 99, 102, 119, **127**, 153,158, 236, 240, 268, 287, 299, 331, 334, 371, 372, 417.

Domesticação/Domesticado: 33, 49, 57, 79, 84, 102, 116, **129**, 130, 174, 192, 195, 254, 270, 305, 325, 328, 372, 379, 383, 417.

E

Ecologia: **131**, 132.
Educação bancária: 52, 59, 69, 101, 102, 107, 118, 128, 129, **134**, 135, 136, 137, 140, 150, 158, 163, 195, 200, 218, 227, 254, 282, 299, 314, 328, 342.
Educação como prática da liberdade: 41, 67, 71, 73, 77, 82, 83, 87, 88, 98, 100, 120, 126, 128, 158, 171, 175, 229, 253, 256, 266, 282, 284, 305, 316, 321, 379, 399.
Educação de adultos: 31, 67, 73, 74, 101, 103, **136**, 137, 142, 156, 307.
Educação e Infância: **138**.
Educação libertadora: 16, 17, 59, 69, 85, 88, 99, 101, 106, 108, 117, 118, 122, 123, 135, 137, 140, 141, 150, 164, 185, 211, 219, 220, 228, 244, 258, 299, 311, 325, 328, 337, 362, 374, 379, 383, 388, 414, 417.
Educação popular: 16, 31, 67, 69, 74, 101, 103, 109, 137, **139**, 140, 141, 146, 156, 157, 214, 215, 230, 269, 273, 303, 335, 375.
Educação problematizadora: 19, 74, 94, 102, **134**, 135, 136, 137, 192, 312, 328, 329, 342, 376.
Educação profissional: **141**, 142.
Educação radical: 114, 342, 343.
Educador/Educando: 60, 72, 79, 93, 118, **143**, 144, 173, 199, 212, 243, 253, 308, 311, 316, 317, 318, 365, 396.
EJA (Educação de Jovens e Adultos): 74, 142, 273.
Elite(s): 37, 56, 102, 134, 196, 242, 243, 253, 275, 288, 305, 341, 348, 377, 383, 403, 409, 410, 417.
Emancipação: 18, 19, 20, 67, 78, 106, 111, 121, 130, 131, 132, 137, **145**, 146, 166, 185, 186, 231, 262, 305, 322, 382, 386, 389, 392, 402, 417.
Empoderamento/Empowerment: 100, 102, **147**, 148,170, 318, 375, 415.
Engajamento/Engajado: 18, 27, 35, 41, 76, 87, 88, 126, 138, 140, **148**, 149, 183, 187, 194, 224, 230, 236, 243, 256, 259, 265, 266, 273, 276, 295, 296, 298, 323, 389.
Ensinar/Aprender: 23, 24, 32, 35, 41, 44, 53, 54, 57, 61, 65, 67, 69, 70, 76, 99, 102, 108, 112, 123, 124, 125, 126, 134, 136, 139, 143, 144, **149**, 150, 151, 153, 154, 158, 159, 161, 163, 165, 175, 200, 204, 212, 241, 307, 335, 358, 362.
Epistemologia: 24, 75, 108, 109, 143, **152**, 153, 154, 292, 301, 309, 337, 380, 382.
Escola(s): 16, 21, 26, 30, 33, 50, 53, 54, 61, 62, 70, 79, 93, 100, 102, 109, 110, 114, 124, 125, 126, 135, 138, 139, 140, 141, 145, 146, 151, **154**, 155, 156, 157, 164, 166, 177, 185, 190, 195, 196, 214, 215, 218, 226, 229, 230, 247, 248, 251, 253, 258, 265, 272, 274, 275, 276, 279, 296, 299, 303, 306, 308, 315, 318, 322, 325, 331, 342, 342, 347, 367, 393, 394, 399, 400, 401, 402, 405, 414, 415, 416.
Escola Cidadã: 16, 155, **156**, 157, 158.
Escrever/Escrita: 14, 23, 28, 31, 32, 46, 65, 68, 70, 88, 94, 103, 109, 112, 113, 136, 148, 151, **158**, 159, 160, 171, 172, 189, 215, 240, 241, 257, 265, 268, 283, 286, 300, 347, 355, 356, 357, 390.
Escuta/Escutar: 34, 58, 102, 119, 149, 153, **159**, 160, 176, 192, 295, 296, 299, 315, 331, 337, 356, 366, 372, 389, 392.
Esperança: 16, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 33, 36, 37, 38, 39, 45, 48, 60, 61, 66, 74, 75, 78, 79, 82, 95, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 121, 128, 130, 133, 138, 149, 153, 156, **161**, 162, 172, 178, 179, 181, 186, 190, 191, 202, 203, 207, 208, 210, 211, 215, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 230, 236, 259, 260, 261, 262, 272, 282, 287, 290, 293, 297, 298, 304, 307, 309, 313, 319, 320, 321, 324, 325, 327, 331, 332, 336, 337, 338, 351, 354, 361, 369, 370, 371, 380, 383, 393, 397, 407, 408, 412, 413.
Espontaneísmo: 28, 56, **162**, 163, 269, 339, 348.

Estado: 57, 91, 109, **163**, 164, 168, 183, 221, 245, 251, 261, 269, 274, 275, 280, 288, 303, 304, 308, 318, 345, 353, 409.
Estética: 29, 38, 45, 51, 60, 61, 62, 68, 77, 89, 99, 112, 141, 151, 154, **165**, 166, 223, 292, 307, 324, 335, 362, 378.
Ethos cultural: 19, 59, 60, 117, 178, 336.
Ética/Eticidade: 21, 22, 26, 27, 29, 34, 35, 38, 51, 54, 55, 61, 62, 68, 69, 74, 75, 78, 82, 89, 97, 100, 111, 112, 114, 115, 119, 120, 125, 132, 133, 141, 142, 145, 153, 154, 160, 162, 163, 164, 165, **166**, 167, 168, 170, 181, 182, 187, 188, 197, 212, 218, 223, 224, 236, 248, 250, 266, 281, 288, 291, 295, 298, 304, 305, 307, 308, 309, 311, 323, 330, 337, 338, 359, 362, 379, 380, 394, 395, 397, 398, 411, 412, 414.
Ética universal: 166, 167, 197, 220, 236, 293, 308, 338, 377, 379.
Exclusão social: 116, 146, **168**, 169, 215, 243.
Exílio: 16, 36, 39, 41, 42, 49, 67, 92, 95, 110, 112, 113, 138, 163, 164, **170**, 171, 177, 183, 194, 214, 232, 240, 260, 261, 266, 276, 321, 333, 349, 358, 368, 372, 373, 376, 380, 391, 393, 403.
Existência: 18, 35, 45, 46, 51, 53, 57, 59, 73, 76, 79, 80, 81, 92, 93, 94, 97, 104, 107, 117, 118, 120, 128, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 161, 165, 166, 168, 170, **171**, 172, 174, 178, 179, 188, 189, 203, 205, 209, 210, 211, 217, 219, 222, 223, 224, 225, 234, 242, 246, 250, 256, 259, 267, 268, 276, 283, 286, 288, 293, 294, 299, 306, 308, 414, 316, 323, 327, 329, 331, 332, 334, 336, 339, 341, 363, 364, 370, 384, 388, 389, 390, 416.
Existencialismo: 43, 44, 171, 254, 406.
Experiência: 16, 17, 19, 21, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 53, 56, 65, 67, 69, 70, 74, 78, 79, 82, 90, 93, 97, 99, 105, 106, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 125, 126, 137, 138, 140, 141, 151, 154, 155, 157, 160, 161, 166, 168, 171, **172**, 173, 182, 184, 190, 192, 195, 201, 204, 205, 206, 208, 214, 216, 217, 218, 220, 222, 230, 232, 238, 240, 241, 244, 248, 253, 257, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 271, 274, 275, 278, 279, 285, 286, 305, 306, 308, 309, 310, 320, 326, 327, 330, 346, 347, 355, 356, 359, 361, 365, 367, 368, 370, 371, 372, 385, 388, 389, 396, 397, 399, 400, 401, 402, 404, 405, 406, 407, 408, 411.
Extensão/Comunicação: 16, 31, 42, 49, 50, 64, 67, 71, 73, 74, 79, **173**, **174**, 175, 199, 246, 248, 293, 324, 325, 381.

F

Família: 15, 41, 99, 102, 119, 125, 138, 154, **176**, 177, 183, 190, 204, 218, 258, 260, 400, 401, 407.
Fatalismo/Fatalidade: 18, 61, 117, 129, 140, 146, **177**, 178, 179, 192, 197, 206, 239, 289, 290, 298, 319, 324, 345, 375, 377.
Fé (cristã, no ser humano): 22, 79, 81, 82, 90, 96, 97, 113, 119, **179**, 180, 193, 210, 274, 311, 322, 336, 337, 338, 393, 408, 417.
Felicidade: 166, **180**, 181, 182, 275.
Feminista/Feminismo(s): **182**, 183, 185, 278, 403.
Fenomenologia: 17, 171, 177, **185**, 186, 187, 188, 191, 202, 204, 278, 342.
Fome: 15, 19, 40, 41, 43, 99, 171, 180, **189**, 190, 191, 327, 336, 351, 352, 377.
Formação profissional: 141, 143, 306, 307, 310, **399**, 400.
Futuro/Futurível: 18, 21, 30, 36, 38, 44, 61, 68, 77, 112, 113, 116, 117, 128, 129, 153, 155, 161, 162, 178, 179, **191**, 192, 198, 207, 215, 216, 222, 224, 226, 228, 236, 243, 251, 255, 257, 259, 262, 270, 271, 289, 297, 298, 313, 319, 345, 346, 358, 359, 368, 370, 378, 384, 391, 412, 413.

G

Gênero: 44, 74, 119, 183, 184, 215, 225, 236, 249, 272, 277, 278, 308, 343, 357, 400, 403, 410, 411.
Gente (ser gente)/ (des)gentificação: 30, 33, 34, 35, 36, 61, 62, 80, 99, 111, 125, 142, 154, 167, 170, 189, **193**, 194, 197, 211, 259, 274, 277, 304, 310, 319, 320, 321, 333, 337, 339, 341, 349, 352, 359, 368, 385.
Genteidade: 60, 328.
Gestão democrática: 109, **195**, 196,
Globalização/Globalismo: 21, 22, 89, 146, 167, **196**, 197, 198, 218, 234, 236, 281, 288, 291, 311, 345, 359, 377, 386, 397, 412.
Gnosiológica (situação): 29, 112, 134, 171, 174, 175, **199**, 200, 282, 301, 314, 328.
Golpe militar (de estado)/Ditadura: 16,31, 37, 38, 39, 41, 66, 67, 99, 103, 164, 169, 177, 214, 221, 260, 269, 302, 304, 342, 388, 409.

H

Hegel/Hegeliano/Hegelianismo: 91, 98, 115, 116, 171, **201**, 202, 203, 204, 254, 271, 272, 295, 317, 327, 342, 363, 389.
Hermenêutica: **204**, 393.
História: 15, 16, 18, 21, 26, 28, 29, 33, 36, 44, 45, 48, 51, 53, 55, 60, 61, 65, 71, 74, 75, 78, 81, 83, 91, 92, 93, 97, 103, 104, 106, 107, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 125, 128, 129, 130, 141, 142, 149, 151, 153, 158, 159, 161, 162, 167, 172, 173, 178, 179, 180, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 197, 202, 203, **205**, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 232, 236, 238, 239, 241, 250, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 270, 271, 275, 281, 283, 286, 287, 289, 290, 293, 294, 300, 302, 305, 307, 312, 313, 314, 317, 319, 320, 321, 322, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333, 336, 341, 343, 344, 346, 347, 357, 361, 363, 364, 368, 370, 371, 377, 378, 380, 383, 384, 385, 386, 389, 390, 393, 395, 399, 401, 405, 406, 407, 408, 413, 416, 417.
Historicidade: 80, 142, 150, 170, 205, **207**, 208, 220, 368, 384, 396.
Homem/Ser humano: 18, 34, 38, 44, 45, 47, 53, 56, 61, 67, 74, 81, 82, 83, 87, 92, 94, 95, 96, 97, 101, 103, 111, 112, 119, 120, 122, 128, 130, 131, 133, 145, 147, 161, 167, 168, 173, 178, 179, 180, 181, 188, 189, 193, 197, 206, **208**, 209, 210, 220, 221, 222, 236, 241, 242, 244, 245, 248, 251, 256, 259, 260, 261, 262, 267, 268, 270, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 293, 299, 305, 306, 309, 312, 314, 317, 327, 329, 336, 338, 340, 341, 342, 344, 358, 359, 369, 370, 371, 377, 378, 379, 381, 384, 389, 393, 399, 401, 402, 407, 408, 416.
Humanismo: 73, 226, 234, 358.
Humanização/Humanizar: 19, 21, 22, 35, 37, 44, 58, 60, 71, 76, 77, 88, 99, 104, 111, 118, 119, 120, 133, 135, 140, 144, 165, 167, 170, 173, 175, 177, 178, 189, 192, 193, 194, 208, 209, **210**, 211, 212, 213, 220, 226, 231, 235, 239, 242, 243, 245, 248, 249, 251, 265, 268, 280, 295, 302, 306, 311, 313, 314, 328, 332, 336, 338, 369, 370, 371, 382, 383, 385, 390, 399, 401, 402, 403, 416, 417.
Humildade: 16, 29, 37, 58, 79, 82, 112, 113, 119, 124, 138, 160, 161, 163, 180, **212**, 213, 261, 272, 296, 312, 314, 332, 333, 372, 408.

I

Identidade(s): 34, 35, 68, 72, 91, 105, 106, 119, 125, 139, 209, 212, 215, 216, 273, 280, 296, 347, 371, 399, 400, 402, 403.
Identidade cultural: 57, 102, 170, **216**, 233, 246, 343, 367, 397, 403.
Ideologia(s): 20, 25, 28, 36, 57, 78, 91, 100, 105, 113, 148, 167, 183, 191, 196, 197, 198, 199, 206, **217**, 218, 232, 233, 236, 239, 254, 259, 261, 268, 270, 272, 289, 291, 305, 312, 313, 332, 338, 342, 343, 365, 368, 377, 409, 411, 417.
Igreja(s): 16, 36, 37, 41, 43, 46, 48, 89, 90, 96, 99, 155, 179, 180, **218**, 215, 218, 219, 220, 223, 243, 244, 275, 306, 347, 348, 358, 393, 399.
Igualdade/Desigualdade: 46, 69, 91, 104, 105, 106, 120, 121, 139, 146, 168, 182, 184, 185, 202, 215, 235, 268, 280, 322, 323, 326, 397, 412.
Imersão/Emersão: 135, 140, **220**, 221, 253, 254, 285, 346, 400, 401.
Inacabamento/Inacabado: 18, 27, 29, 44, 45, 74, 75, 76, 80, 81, 84, 85, 133, 138, 143, 149, 150, 179, 192, 193, 194, 199, 201, 209, 210, 211, 216, **221**, 222, 271, 287, 290, 292, 293, 297, 305, 309, 314, 321, 345, 369, 383, 388, 416.
Inconclusão/Inconcluso: 44, 81, 85, 116, 133, 178, 187, 192, 194, 201, 209, 210, 211, 222, 225, 254, 260, 287, 290, 292, 293, 309, 329, 338, 370.
Indignação: 30, 38, 78, 113, 130, 186, 220, **222**, 223, 277, 285, 290, 297, 298, 322, 324, 336, 340, 347, 359, 391, 397.
Inédito viável: 21, 61, 89, 115, 140, 161, 191, 211, **223**, 224, 225, 226, 298, 309, 325, 357, 369, 376, 391, 393, 413.
Infância: 41, 43, 93, 102, 125, 126, **138**, 139, 156, 157, 166, 176, 180, 189, 191, 226, 245, 248, 252, 306, 309, 321, 347, 349, 350, 351, 366, 368, 372, 373, 381, 397, 400, 404, 435.
Inserção: 16, 22, 44, 54, 66, 71, 81, 86, 116, 127, 132, 135, 140, 172, 179, 200, 285, 334, 338, 343, 346, 376, 380, 396.
Instituto de Ação Cultural (IDAC): 28, 29, **214**, 215, 216, 230.
Instrução: **226**, 227.
Intelectual/Intelectuais: 15, 16, 21, 32, 67, 111, 112, 114, 115, 132, 145, 160, 170, 194, 221, **227**, 228, 229, 254, 260, 261, 262, 267, 290, 296, 309, 330, 343, 344, 356, 358, 360, 361, 379, 392, 398, 402, 405.
Interdisciplinar/Interdisciplinaridade: 157, **229**, 230.
Intersubjetividade: 34, 38, 45, 86, 135, **230**, 231, 367.
Introjeção/Extrojeção: 125, **231**, 232, 239, 259, 260, 271.
Invasão cultural: 35, 50, 106, 117, 119, 129, 140, 174, **233**, 234, 253, 342, 377, 381.

J

Justiça Social/Injustiça Social: 15, 35, 40, 58, 170, 190, 228, **235**, 236, 260.
Justiça/Injustiça: 18, 26, 34, 36, 37, 38, 46, 57, 84, 90, 99, 105, 106, 113, 114, 120, 121, 140, 166, 167, 168, 170, 181, 189, 190, 199, 219, 224, 225, 235, 236, 237, 242, 250, 251, 253, 260, 262, 266, 268, 278, 298, 318, 324, 327, 347, 359, 360, 377, 391, 414, 415, 416.

L

Leitura do mundo: 22, 31, 41, 42, 67, 136, 137, 158, 159, 160, 163, 172, 173, 192, 204, 205, 217, 233, **238**, 239, 240, 241, 254, 256, 257, 263, 265, 281, 283, 286, 294, 319, 323, 324, 343, 344, 345, 356, 402.
Ler/Leitura: 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 40, 41, 42, 67, 70, 73, 94, 98, 99, 114, 121, 126, 127, 134, 136, 139, 140, 151, 158, 159, 163, 172, 179, 184, 186, 188, 192, 193, 195, 204, 205, 207, 217, 226, 232, 236, 237, 238, 239, **240**, 241, 248, 254, 255, 257, 260, 263, 264, 265, 268, 271, 278, 282, 283, 286, 294, 298, 299, 318, 319, 321, 323, 324, 326, 343, 344, 345, 356, 364, 389, 390, 394, 396, 397.
Liberdade: 16, 23, 26, 36, 37, 38, 41, 46, 51, 53, 55, 56, 57, 61, 67, 70, 71, 72, 73, 77, 82, 83, 87, 88, 98, 99, 100, 104, 106, 107, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 128, 137, 139, 140, 143, 146, 147, 148, 153, 154, 155, 157, 165, 168, 171, 173, 174, 176, 177, 181, 183, 185, 189, 195, 199, 206, 208, 216, 219, 225, 234, 236, **241**, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 253, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 268, 269, 275, 278, 279, 280, 285, 286, 290, 298, 305, 311, 314, 316, 318, 319, 323, 331, 332, 338, 339, 343, 345, 362, 364, 369, 370, 372, 378, 381, 382, 389, 390, 391, 393, 397, 398, 399, 406, 407, 408, 415.
Libertação: 19, 20, 22, 28, 35, 38, 44, 51, 58, 60, 70, 71, 73, 77, 78, 79, 84, 88, 89, 91, 93,96, 97, 105, 106, 111, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 125, 129, 133, 134, 135, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 160, 166, 169, 170, 172, 174, 180, 185, 186, 192, 196, 209, 214, 219, 220, 225, 233, 236, 237, 239, 242, **243**, 244, 249, 251, 253, 255, 265, 268, 270, 287, 295, 297, 298, 301, 305, 306, 310, 311, 312, 321, 326, 328, 329, 332, 333, 334, 336, 345, 360, 363, 370, 371, 372, 373, 376, 377, 385, 388, 389, 392, 393, 394, 401, 402, 406, 407, 408, 413, 415, 416, 417.
Licenciosidade: 55, 56, 122, 124, **244**, 245, 310, 398.
Liderança: 28, 32, 60, 140, 184, 215, **245**, 246, 247, 254, 255, 295, 304, 310, 311, 361, 398.
Linguagem: 23, 24, 25, 32, 38, 44, 48, 72, 76, 91, 115, 117, 119, 127, 136, 159, 171, 172, 173, 184, 204, 216, 230, 231, 232, 240, **247**, 248, 262, 267, 268, 277, 278, 296, 300, 309, 310, 326, 333, 335, 343, 386, 391, 396, 399, 401, 403.
Luta de classes: 71, 77, 91, 128, 135, 183, 184, 250, 253, 255, 265, 294, 320, 321, 378, 401, 415.
Luta(s)/Lutar: 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 30, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 51, 55, 58, 60, 61, 64, 65, 68, 70, 71, 77, 80, 81, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 107, 111, 113, 114, 115, 116, 121, 128, 132, 138, 140, 144, 145, 146, 151, 155, 156, 157, 162, 164, 166, 167, 168, 180, 183, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 201, 207, 210, 211, 212, 213, 223, 224, 230, 235, 236, 239, 242, 243, 245, 246, **248**, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 261, 262, 265, 266, 269, 270, 272, 274, 275, 276, 280, 281, 287, 288, 294, 295, 296, 298, 304, 305, 308, 310, 311, 312, 313, 318, 319, 320, 322, 324, 329, 331, 332, 333, 336, 337, 338, 341, 343, 344, 347, 351, 352, 359, 360, 369, 370, 372, 373, 377, 378, 379, 386, 388, 389, 390, 391, 392, 398, 402, 405, 406, 411, 412, 415, 416, 417.

M

Machista/Machismo: 184, 248, 272, 277, 309, 340, 411.
Mangueira: 17, 38, 141, 163, 190, 195, **252**, 253, 288, 298, 320, 349, 356, 372, 373, 397, 398.
Manipulação: 50, 102, 122, 126, 129, 145, 159, 174, 199, 221, 233, **253**, 254, 268, 306.
Marchas: 21, 22, 146, 250, 274, 408.
Marx/Marxismo/Marxista/Marxiana: 23, 28, 33, 49, 50, 53, 91, 97, 100, 115, 116, 140, 145, 146, 149, 162, 171, 173, 183, 187, 201, 202, 203, 204, 227, 228, **254**, 255, 271, 272, 276, 294, 295, 318, 333, 342, 345, 357, 358, 361, 363, 383, 390, 393, 397, 401, 404.
Mediação: 24, 33, 38, 50, 52, 72, 79, 100, 127, 134, 144, 166, 201, **256**, 257, 285, 311, 328.
Mediação (Pedagógica): 52, 227, 256, 257, 293.
Medo: 26, 27, 37, 48, 56, 77, 84, 89, 143, 145, 147, 151, 153, 183, 224, 226, 249, **257**, 258, 259, 260, 261, 262, 319, 330, 339, 362, 364, 374, 399.
Memória: 39, 107, 114, 119, 166, **260**, 263, 349, 368, 369, 406.
Método de alfabetização: 16, 77, 137, 172, 207, 263, 328.
Método Paulo Freire: 70, 79, 101, 159, 241, **263**, 264, 265.
Metodologia de trabalho popular: **264**.
Militância/Militante: 42, 49, 103, 106, 132, 254, 259, 262, **265**, 266, 330, 358, 405.
Mito: 40, 51, 101, 122, 123, 183, 232, 253, 254, **267**, 268, 357, 361, 383.
Mobilização: 27, 106, 114, 140, 195, 256, **269**, 270, 273, 281, 302, 391, 398, 411.
Modernidade/Pós-Modernidade: 33, 53, 83, 116, 117, 139, 146, 182, 183, 198, 206, 244, **270**, 271, 272, 280, 281, 282, 289, 290, 322, 364, 377, 386, 393.
MOVA: **272**, 273, 274.
Movimento de Cultura Popular (MCP): 31, 99, 137, 269.
Movimento de Educação de Base (MEB): 137, 159, 218.
Movimento feminista: 182, 183, 185.
Movimento(s): 21, 23, 27, 32, 33, 38, 43, 46, 49, 56, 74, 82, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 121, 125, 132, 133, 140, 147, 162, 163, 180, 182, 183, 184, 188, 192, 201, 210, 214, 215, 218, 219, 225, 228, 230, 248, 254, 264, 266, 269, 272, 273, 274, 275, 282, 296, 302, 303, 305, 315, 316, 318, 324, 336, 337, 338, 347, 360, 374, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 388, 396, 397, 400, 404, 406.
Movimentos Sociais/Movimentos Populares: 16, 19, 21, 42, 100, 107, 110, 114, 139, 140, 164, 169, 183, 203, 273, **274**, 275, 282, 303, 304, 305, 336, 400.
Mudança: 21, 25, 27, 28, 30, 49, 50, 58, 61, 67, 87, 89, 91, 106, 113, 114, 115, 122, 137, 142, 148, 151, 156, 164, 172, 179, 184, 191, 196, 205, 207, 208, 216, 224, 226, 235, 243, 246, 258, 260, 262, 268, 275, **276**, 277, 278, 285, 287, 290, 299, 303, 305, 306, 307, 317, 323, 325, 326, 332, 342, 346, 347, 359, 360, 361, 365, 274, 376, 377, 378, 380, 382, 384, 390, 394, 400, 403, 409, 414, 417.
Mulher/Homem (relação de gênero, relações dignas): 21, 25, 28, 31, 34, 35, 38, 40, 44, 45, 53, 67, 68, 74, 77, 81, 83, 84, 85, 88, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 107, 111, 116, 132, 133, 146, 160, 161, 165, 167, 168, 172, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 189, 198, 199, 203, 206, 208, 211, 214, 215, 216, 222, 224, 225, 248, **277**, 278, 283, 286, 287, 288, 297, 299, 303, 314, 318, 320, 321, 322, 323, 324, 328, 332, 336, 338, 340, 341, 344, 346, 347, 349, 350, 363, 364, 367, 375, 376, 378, 380, 383.
Multiculturalismo/Multiculturalidade/Multicultural: 83, 84, 146, 155, 272, 279, 280, 281, 282, 310, 411.

N

Natureza: 21, 35, 38, 44, 56, 66, 76, 79, 84, 89, 96, 99, 100, 103, 104, 113, 116, 122, 123, 131, 132, 133, 145, 151, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 176, 180, 181, 190, 204, 230, 231, 256, 282, 283, **284**, 285, 286, 287, 293, 294, 308, 316, 329, 344, 358, 359, 371, 379, 380, 381, 382, 393, 397, 399, 400, 406, 407.
Natureza humana: 18, 29, 80, 81, 82, 104, 117, 134, 168, 172, 179, 202, 210, 211, 218, 236, 259, **286**, 287, 338, 340, 349, 369, 370, 399.
Neoliberalismo/Neoliberal: 19, 20, 21, 33, 53, 84, 89, 142, 164, 167, 196, 197, 198, 206, 218, 236, 250, 261, 272, **288**, 289, 290, 291, 312, 313, 323, 324, 337, 338, 345, 359, 377, 397, 398.
Neutralidade: 31, 37, 75, 122, 145, 180, 219, 249, 250, 259, 381, 394.

O

Objetividade: 23, 25, 47, 51, 86, 126, 130, 162, 185, 205, 207, 231, 232, 255, 262, 316, 367, **381**, 382.
Ontologia (Freiriana): 133, 188, **292**, 293, 382, 394.
Ontológico(a): 33, 50, 57, 75, 107, 119, 133, 161, 182, 193, 210, 222, 224, 268, 282, 285, 287, 293, 298, 309, 314, 328, 334, 371, 381, 389, 401, 402, 407, 413, 417.
Opressão: 18, 20, 25, 33, 35, 43, 44, 47, 54, 59, 60, 64, 70, 71, 77, 86, 91, 92, 96, 98, 102, 113, 114, 120, 121, 126, 135, 138, 140, 144, 145, 146, 169, 170, 180, 186, 187, 188, 208, 209, 211, 217, 218, 219, 223, 226, 233, 239, 242, 243, 244, 249, 253, 262, 268, 271, 287, 294, 295, 298, 301, 305, 309, 310, 312, 322, 333, 334, 336, 339, 342, 343, 350, 358, 361, 376, 383, 385, 389, 397, 403, 407, 408, 410, 411, 412, 416.
Oprimido/Opressor: 17, 18, 19, 20, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 48, 56, 59, 60, 64, 66, 68, 70, 71, 73, 77, 78, 86, 91, 92, 97, 98, 101, 102, 107, 111, 113, 114, 120, 121, 128, 129, 132, 134, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 153, 160, 162, 166, 168, 171, 177, 186, 187, 190, 192, 202, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 242, 243, 244, 246, 249, 250, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 271, 287, **294**, 295, 300, 301, 302, 304, 305, 306, 310, 311, 312, 315, 317, 318, 319, 321, 329, 331, 332, 342, 343, 347, 360, 361, 370, 376, 383, 384, 389, 392, 393, 397, 401, 402, 406, 410, 414, 415.
Organização: 16, 17, 44, 49, 55, 60, 71, 90, 98, 102, 106, 116, 117, 120, 127, 132, 140, 155, 156, 163, 164, 175, 195, 196, 246, 249, 256, 265, 269, 270, 273, 275, 281, 303, 304, 305, 333, 336, 359, 373, 374, 377, 379, 386, 398, 411, 415.
Ousadia: 16, 17, 37, 77, 89, 143, 145, 147, 153, 183, 226, 230, **257**, 258, 259, 323, 362.
Ouvir: 42, 113, 118, 160, 246, **295**, 296, 319, 349.

P

Paciência/Impaciência: 114, 203, 260, **297**, 298, 390.
Palavra geradora: 32, 158, 241, 263, 265, 389, 393.
Palavra(s): 13, 14, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 52,54, 57, 63, 65, 68, 69, 70, 72, 77, 81, 82, 84, 89, 96, 99, 101, 102, 103, 111, 117, 118, 119, 124, 126, 127, 128, 129, 134, 140, 151, 153, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 169, 172, 173, 180, 181, 187, 189, 190, 192, 193, 194, 200, 204, 205, 207, 216, 220, 223, 224, 226, 227, 233, 234, 238, 239, 240, 241, 247, 248, 249, 250, 253, 255, 256, 257, 263, 264, 265, 282, 283, 286, 289, 293, 296, **299**, 300, 305, 307 311, 313, 319, 320, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 331, 334, 338, 347, 356, 371, 372, 373, 376, 383, 384, 389, 390, 392, 393, 397, 401, 406, 417.
Palavração: 23, 24, 224, **299**, 319, 326.
Palavra-mundo: 158, 159, 239, 240, 241, 319, 335.
Paradigmas do oprimido: **300**.
Participação: 22, 68, 69, 80, 83, 95, 104, 106, 121, 129, 137, 139, 161, 162, 164, 173, 175, 181, 182, 184, 185, 195, 196, 209, 215, 221, 229, 236, 237, 246, 251, 257, 263, 266, 269, 270, 273, 274, 275, 280, **302**, 303, 306, 311, 316, 323, 324, 336, 345, 346, 347, 379, 400, 404, 413.
Partido político/Partido dos Trabalhadores: 164, 165, **303**, 311, 318, 345.
Páscoa: 180, **305**, 306, 332, 393.
Pedagogia(s): 17, 19, 20, 21, 26, 31, 35, 36, 37, 44, 50, 51, 56, 62, 65, 66, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 86, 89, 95, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 110, 113, 114, 120, 124, 129, 132, 134, 138, 140, 142, 144, 145, 153, 154, 155, 156, 170, 179, 197, 207, 210, 217, 218, 220, 227, 230, 231, 232, 237, 239, 244, 249, 253, 2556, 258, 260, 261, 262, 277, 285, 290, 292, 293, 294, 299, 301, 305, **306**, 307, 308, 309, 313, 314, 315, 232, 324, 329, 332, 333, 336, 338, 340, 343, 346, 347, 349, 357, 358, 359, 366, 371, 376, 380, 391, 392, 393, 394, 395, 397, 398, 402, 404, 410, 417.
Pedagogia crítica: 101, 114, 180, 227, 290.
Pedagogia da autonomia: 17, 20, 21, 26, 27, 34, 53, 57, 61, 66, 70, 77, 89, 94, 98, 112, 118, 129, 144, 149, 151, 154, 159, 161, 175, 193, 196, 207, 220, 226, 227, 266, 276, 289, 293, 302, 307, **308**, 313, 336, 337, 338, 340, 344, 347, 357, 362, 364, 366.
Pedagogia da esperança: 16, 17, 19, 20, 26, 32, 33, 34, 38, 55, 66, 70, 77, 92, 141, 144, 161, 163, 170, 178, 226, 248, 249, 256, 262, 271, 272, 277, 278, 290, 293, 307, **309**, 312, 347, 356, 357, 359, 366, 368, 370, 380, 385, 391, 397, 398, 413.
Pedagogia da libertação: 19, 60, 77, 78, 97, 249, 336, 413.
Pedagogia do oprimido: 16, 17, 18, 19, 23, 29, 33, 34, 37, 38, 42, 55, 56, 59, 60, 64, 66, 67, 70, 72, 77, 78, 81, 86, 88, 91, 94, 97, 98, 117, 118, 122, 126, 127, 129, 140, 141, 143, 144, 146, 151, 158, 159, 161, 171, 175, 178, 180, 193, 211, 219, 223, 226, 229, 231, 238, 243, 245, 246, 248, 249, 251, 255, 256, 257, 271, 282, 283, 285, 290, 294, 295, 306, 307, 309, **310**, 312, 314, 317, 328, 332, 336, 337, 347, 356, 359, 363, 365, 366, 370, 371, 377, 378, 393, 399, 401.
Pensamento crítico: 27, 53, 129, 135, 248, 268, 374, 376, 389.
Pensar certo/Pensar errado: 13, 18, 19, 36, 53, 61, 71, 78, 97, 124, 159, 178, 180, 231, 268, 296, 299, 308, 311, **312**, 313, 314, 326, 340, 363, 364, 367, 368.
Pergunta: 43, 56, 108, 125, 148, 153, 154, 192, 194, 200, 205, 247, 261, **314**, 315, 323, 329, 373, 393, 415.
Pesquisa/Investigação: 29, 45, 49, 54, 65, 69, 72, 87, 110, 124, 125, 127, 138, 149, 150, 151, 158, 160, 173, 203, 204, 228, 229, 230, 240, 241, 253, 254, 263, 265, 273, 279, 300, 302, 307, 311, **315**, 316, 317,

328, 344, 356, 369, 374, 382, 393, 394, 398.
Poder: 22, 24, 25, 28, 36, 45, 47, 60, 67, 68, 75, 77, 86, 87, 91, 101, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 128, 135, 140, 147, 148, 157, 164, 170, 180, 184, 191, 197, 197, 217, 228, 238, 243, 246, 247, 249, 251, 254, 260, 261, 262, 268, 271, 281, 295, 299, 301, 302, 304, 306, 311, 313, **317**, 318, 319, 337, 338, 346, 347, 360, 371, 379, 385, 386, 388, 391, 393, 398, 408, 409, 413, 414, 417.
Poesia: 22, 115, 293, **319**, 335, 350.
Política(s): 17, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 32, 35, 37, 39, 46, 49, 51, 54, 57, 58, 59, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 74, 77, 80, 84, 85, 89, 91, 95, 98, 100, 101, 103, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 132, 134, 136, 138, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 151, 154, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 171, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 190, 194, 195, 197, 198, 211, 212, 214, 215, 219, 224, 225, 228, 232, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 256, 257, 258, 260, 261, 262, 265, 266, 270, 273, 274, 275, 277, 278, 280, 281, 282, 286, 290, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 313, 317, **321**, 322, 323, 324, 326, 329, 330, 331, 334, 336, 341, 345, 346, 347, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 369, 370, 377, 378, 379, 380, 383, 385, 386, 388, 389, 391, 392, 393, 398, 399, 406, 407, 408, 409, 411, 412, 414, 416.
Politicidade: 75, 195, 265, 310, **323**, 384.
Possibilidade: 18, 21, 22, 29, 33, 38, 44, 45, 46, 53, 55, 57, 61, 71, 75, 76, 83, 86, 88, 89, 93, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 115, 116, 117, 119, 122, 135, 139, 144, 145, 146, 147, 149, 153, 160, 161, 164, 172, 174, 175, 178, 180, 181, 188, 189, 194, 200, 203, 205, 206, 210, 212, 218 221, 222, 224, 225, 226, 233, 236, 242, 246, 247, 248, 257, 260, 261, 262, 265, 266, 267, 270, 271, 276, 278, 287, 288, 290, 299, 304, 306, 308, 310, 313, 317, 318, 322, **324**, 325, 331, 332, 337, 338, 339, 345, 347, 357, 359, 361, 364, 370, 371, 375, 376, 379, 380, 381, 383, 384, 397, 408, 413, 414, 416.
Prática educativa: 29, 34, 36, 51, 53, 55, 57, 58, 61, 65, 77, 89, 94, 98, 111, 118, 122, 123, 132, 149, 159, 160, 161, 193, 196, 232, 259, 264, 266, 281, 289, 290, 302, 307, 308, 310, 313, 314, 315, **325**, 337, 338, 340, 346, 347, 359, 362, 411, 413.
Práxis: 17, 18, 23, 24, 31, 44, 46, 47, 48, 59, 74, 75, 77, 81, 85, 86, 88, 92, 97, 98, 101, 114, 117, 118, 119, 127, 128, 132, 134, 141, 145, 148, 149, 153, 162, 163, 164, 166, 170, 172, 173, 185, 191, 192, 203, 207, 218 219 224, 225, 227, 229 231, 243, 244, 253, 254, 255, 264, 265, 271, 279, 280, 283, 286, 294, 295, 299, 305, 306, 307, 314, 325, 326, 327, 329, 331, 332, 333, 335, 336, 337, 356, 358, 360, 361, 364, 383, 384, 389, 393, 399, 401, 402, 404, 415.
Presença (no mundo): 45, 192, 194, 205, 206, 266, 285, 287, **327**, 336, 337, 395.
Princípio(s): 53, 57, 58, 77, 78, 84, 87, 89, 90, 91, 105, 120, 132, 134, 137, 162, 172, 173, 181, 191, 202, 208, 217, 227, 231,237, 264, 265, 271, 273, 304, 236, 337, 338, 347, 356, 363, 369, 371, 378, 385, 398, 402, 405, 408, 410, 412, 415, 416.
Problematização: 52, 77, 127, 129, 136, 137, 141, 144, 146, 152, 153, 163, 174, 192, 256, 257, 265, 284, 316, 323, 325, **328**, 329, 333, 362, 374, 382, 396, 403.
Professor(a)/Professor (ser): 26, 27, 31, 42, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 62, 65, 68, 69, 77, 85, 87, 89, 94, 95, 108, 109, 111, 115, 122, 123, 124, 134, 138, 139, 141, 143, 144, 150, 151, 153, 154, 157, 160, 182, 183, 184, 185, 200, 212, 218, 226, 227, 228, 229, 241, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 263, 266, 279, 307, 308, 309, 314, **330**, 331, 339, 356, 362, 365, 366, 372, 376, 380, 382, 403, 404.
Profetismo (Freiriano): **331**, 332, 339.
Pronunciar (Pronúncia) o mundo: 24, 229, 318, **333**, 334.

Q

Que fazer: 49, 57, 58, 79, 109, 126, 203, 222, 258, 270, 303, **335**, 336, 337, 360, 370, 372, 378, 383.
Querer bem: 30, 49, 139,300, **337**, 338, 339, 349.

R

Racismo: 184, 298, 310, **340**, 341, 411.
Radicalidade/Educação radical/ Radical: 20, 21, 23, 28, 29, 30, 33, 35, 37, 40, 49, 50, 51, 53, 77, 80, 81, 87, 96, 108, 111, 113, 114, 115, 118, 120, 122, 123, 133, 168, 174, 188, 189, 193, 195, 196, 198, 205, 219, 225, 235, 254, 265, 266, 267, 272, 277, 290, 295, 301, 308, 309, 310, 312, 329, 336, **342**, 343, 347, 359, 398, 407, 408, 411, 412.
Raiva/Raivosidade: 30, 33, 38, 161, 186, 190, 216, 222, 223, 236, 266, 290, 308, 336, 346, 347, 351.
Realidade histórica: 46, 77, 193, 206, 211, 268, 294, 324, 383, 408.
Realidade social: 18, 20, 24, 40, 81, 86, 105, 122, 135, 168, 169, 206, 255, 256, 273, 289, 290, 313, 361, 368.
Rebeldia/Rebelião: 18, 30, 135, 216, 268, 304, 305, 332, **345**, 346, 347, 348, 360, 379, 389.
Recife: 16, 31, 41, 42, 66, 74, 137, 176, 177, 179, 229, 263, 269, **348**, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355.
Reflexões críticas:53, 98, 146, 166, 167, 180, 205, 266, 307, 365, 384, 396, 405.
Registro: 17, 20, 46, 65, 214, 244, 345, **355**, 356.
Reinventar/Reinvenção: 16, 17, 22, 25, 28, 29, 30, 76, 121, 138, 153, 161, 165, 196, 198, 211, 212, 215, 228, 256, 269, 299, 307, 318, 322, 338, **356**, 357, 367, 386, 396.
Religião/Religiosidade: 83, 90, 96, 106, 179, 225, 336, 342, **357**, 358, 407, 410.
Resistência: 18, 25, 89, 122, 145, 146, 170, 175, 197, 198, 210, 234, 238, 252, 256, 274, 297, 305, 322, 332, 339, 343, 347, **359**, 360, 405, 406, 411, 414.
Revolução: 20, 29, 35, 43, 46, 71, 139, 162, 164, 168, 183, 184, 243, 276, 293, 307, 318, 329, 346, 348, **360**, 361, 378, 382, 404, 406, 415.
Revolução cultural: 19, 20, 98, 164, 178, 202, 255, 312, 316, 336, 361.
Rigor/rigorosidade: 29, 30, 65, 83, 97, 108, 111, 115, 120, 124, 138, 141, 146, 149, 163, 166, 167, 169, 265, 271, 284, 304, 307, 315, 337, 355, **362**, 363, 372.
Risco: 36, 44, 45, 52, 55, 77, 98, 105, 112, 115, 178, 182, 196, 215, 245, 259, 260, 281, 305, 307, 338, **363**, 364, 372, 378.

S

Saber (erudito/popular): 310, **367**, 368, 374.
Saber de experiência feito (saber de experiência): 74, 163, 309, **365**, 366, 367.
Saudade: 38, 66, 170, 177, 191, 321, **368**, 369.
Sectário(a)/Sectarismo: 18, 33, 51, 67, 87, 147, 192, 255, 266, 272, 290, 309, 312, 341, 398.
Senso comum: 29, 78, 163, 212, 284, 304, 308, 310, 365, 366, 367, 412, 415.
Ser mais/Ser menos: 15, 18, 21, 22, 33, 34, 35, 43, 44, 45, 74, 75, 81, 86, 97, 101, 103, 118, 119, 121, 128, 132, 140, 142, 161, 169, 170, 178, 179, 180, 181, 182, 194, 202, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 222, 224, 225, 226, 236, 249, 251, 263, 265, 268, 287, 288, 293, 295, 299, 306, 308, 311, 322, 332, 336, 337, 343, 345, 347, 357, 363, **369**, 370, 371, 379, 383, 402, 414, 416, 417.
Silêncio: 26, 36, 37, 56, 101, 102, 126, 128, 129, 145, 172, 248, 296, 299, 300, 320, 331, 333, 334, 352, **371**, 372, 373, 376, 391, 404, 409, 417.
Síntese cultural: 60, 98, 175, 265, 317, 336, **373**, 374, 375.
Situações-limites: 21, 72, 80, 81, 132, 140, 194, 211, 224, 225, 265, 282, 309, 311, 370, **375**, 376, 380, 383, 389.
Socialismo/Socialista: 27, 28, 29, 33, 46, 146, 147, 183, 184, 236, 254, 255, 256, 309, 382, 392, 393, 402, 404, 415.
Solidariedade: 15, 16, 22, 26, 27, 35, 37, 44, 53, 60, 86, 132, 136, 166, 167, 168, 181, 215, 218, 249, 260, 266, 275, 312, 314, 319, 322, 377, **378**, 379, 397, 414.
Sonho (possível): 36, 38, 61, 161, 225, 229, 333, **380**, 397, 398.
Subjetividade: 23, 25, 34, 38, 47, 50, 51, 85, 86, 117, 129, 130, 152, 162, 185, 191, 205, 230, 231, 255, 271, 272, 287, 305, 310, 357, 363, 364, 357, 371, **381**, 382, 389, 391.
Sujeito social: 25, **384**, 385.
Sujeito/Objeto: 21, 24, 25, 31, 33, 34, 35, 38, 41, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 109, 112, 116, 121, 122, 123, 125, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 144, 147, 150, 151, 152, 153, 158, 161, 163, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 185, 187, 1878, 190, 195, 196, 199, 200, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 216, 219, 222, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 244, 245, 247, 254, 255, 257, 265, 266, 268, 270, 271, 274, 276, 286, 287, 296, 299, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 321, 324, 325, 328, 329, 330, 331, 332, 334, 338, 346, 347, 351, 360, 361, 363, 364, 365, 369, 372, 374, 376, 377, 378, 379, 380, 381, **382**, 383, 384, 385, 389, 392, 394, 396, 397, 398, 399, 401, 406, 415, 416, 417.
Sulear: 41, 46, 186, **385**, 386.

T

Tema Gerador/Tema problema: 72, 85, 118, 129, 157, 171, 205, 229, 230, 240, 241, 282, 311, 316, 376, **388**, 389, 405.
Tempo: 15, 21, 24, 33, 36, 38, 42, 45, 50, 52, 56, 57, 62, 66, 76, 80, 90, 93, 95, 102, 104, 111, 113, 121, 125, 129, 130, 138, 141, 145, 156, 157, 158, 165, 170, 172, 174, 1756, 178, 181, 182, 187, 190, 191, 192, 194, 199, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 216, 224, 234, 328, 239, 242, 246, 248, 250, 251, 255, 256, 260, 261, 266, 286, 289, 294, 297, 298, 305, 306, 307, 309, 319, 321, 322, 323, 325, 335, 336, 338, 347, 349, 358, 368, 371, 372, 373, 374, 379, 383, **390**, 391, 396, 397, 398, 400, 406, 407, 408, 416.
Tempo-Espaço/Espaço-Tempo: 38, 125, 170, 187, 194, 286, 389.
Temporalidade: 24, 178, 285, 386, 390, 391.
Teologia: 22, 162, 187, 218, 220, 244, 278, 287, 358, 359, 392, 393, 395.
Teologia da Libertação: 18, 96, 162, 180, 219, 244, 306, 358, **392**, 393.
Teoria crítica: 134, **394**, 395.
Teoria da ação (anti)dialógica: 77, 98, 148, 174, 178, 253, 311, 318, 373.
Teoria freiriana: 81, 124, 133, 252, 301, 363, 415.
Teoria(s): 17, 19, 22, 23, 25, 27, 29, 33, 37, 38, 41, 42, 50, 52, 54, 55, 56, 77, 81, 88, 89, 98, 100, 109, 115, 130, 134, 135, 138, 140, 148, 149, 156, 157, 161, 162, 163, 164, 172, 173, 174, 183, 185, 187, 197, 202, 203, 204, 220, 222, 228, 230, 237, 241, 252, 253, 257, 260, 264, 265, 266, 276, 292, 294, 295, 310, 325, 326, 330, 341, 342, 363, 366, 374, 375, 394, 396, 404, 414, 415.
Teoria/prática: 19, 25, 27, 77, 81, 88, 98, 135, 140, 149, 185, 228, 257, 260, 264, 265, 266, 273, 288, 299, 303, 307, 312, 326, 329, 335, 366, 395, 402, 404, 413.
Testemunho: 21, 53, 61, 111, 113, 118, 149, 151, 195, 208, 242, 246, 261, 290, 312, 322, 355, 358, 362, 383.
Texto/Contexto: 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29,31, 32, 36, 37, 46, 52, 54, 60, 72, 79, 80, 82, 85, 88, 89, 95, 96, 97, 101, 104, 112, 113, 114, 122, 126, 127, 128, 129, 140, 141, 143, 150, 156, 160, 161, 163, 169, 172, 173, 185, 188, 190, 193, 195, 206, 209, 218, 219, 228, 229, 230, 233, 236, 238, 239, 240, 241, 248, 249, 255, 257, 268, 273, 275, 282, 283, 287, 288, 298, 307, 312, 313, 315, 316, 326, 329, 330, 331, 337, 343, 344, 346, 356, 361, 364, 367, 368, 373, 374, 375, 379, 385, 389, 390, 392, **395**, 396, 397, 400, 402, 405.
Tolerância/Intolerância: 30, 33, 58, 78, 84, 138, 160, 179, 212, 236, 249, 290, 296, 297, 298, **397**, 398, 411, 416.
Trabalhador: 15, 28, 29, 46, 49, 64, 77, 79, 91, 95, 99, 103, 137, 141, 142, 156, 158, 168, 184, 228, 241, 247, 250, 254, 266, 273, 282, 294, 295, 310, 330, 331, 342, 381, **399**, 400, 401, 402, 403, 405, 415.
Trabalho: 23, 24, 27, 28, 33, 38, 42, 44, 49, 54, 64, 68, 69, 70, 77, 78, 86, 90, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 110, 128, 132, 136, 137, 141, 142, 146, 154, 159, 174, 177, 184, 185, 189, 194, 216, 226, 228, 229, 239, 250, 251, 254, 255, 256, 258, 263, 264, 265, 269, 270, 273, 278, 282, 283, 284, 285, 287, 306, 316, 319, 324, 325, 327, 332, 334, 337, 339, 342, 366, 372, 374, 375, 379, 399, 400, **401**, 402, 404, 405, 407, 415, 417.
Trabalho docente: **403**, 404.
Trabalho/Educação: 402, 404.
Trama(s): 17, 58, 66, 100, 161, 165, 191, 206, 256, 307, 366, 369, 400, 402, **406**.
Transcendência/Transcender/Trancendentalidade/Trancendental: 219, 224, 226, 228, 332, 358, 361, 371, 375, 396, **407**, 408.

Transformação: 37, 38, 40, 45, 50, 67, 71, 79, 80, 86, 91, 93, 95, 99, 116, 118, 124, 132, 134, 136, 138, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 149, 152, 153, 162, 168, 169, 173, 174, 195, 198, 200, 206, 211, 215, 216, 219, 226, 227, 228, 232, 246, 247, 249, 256, 265, 269, 273, 276, 277, 285, 286, 287, 297, 298, 305, 316, 317, 318, 323, 324, 325, 326, 327, 329, 332, 336, 342, 343, 344, 347, 359, 361, 374, 375, 378, 382, 385, 388, 395, 396, 397, 402, 408, 417.
Transformação (política) social: 21, 28, 29, 70, 75, 87, 103, 117, 123, 133, 137, 138, 146, 154, 155, 174, 183, 198, 201, 202, 203, 205, 249, 250, 255, 256, 274, 275, 276, 277, 298, 305, 310, 313, 342, 357, 378, 387.
Trânsito/Transitividade/Intransitividade: 41, 84, 87, 187, 311, 345, 346, **408**, 409.
Treinamento: 74, 130, 142, 156, 168, 198, 260, 262, 290, 359.

U

Unidade na Diversidade: 14, 236, 279, 281, 311, 398, **410**, 411, 412.
Universo vocabular (universo temático): 29, 31, 32, 158, 159, 205, 229, 230, 241, 263, 311, 316, 335, 389.
Utopia: 16, 18, 20, 22, 35, 36, 41, 42, 51, 60, 61, 75, 77, 89, 111, 116, 117, 146, 149, 153, 161, 165, 167, 172, 178, 179, 188, 190, 191, 199, 207, 210, 211, 219, 225, 226, 235, 270, 282, 287, 289, 290, 297, 298, 310, 317, 319, 332, 338, 345, 370, 378, 380, 390, 391, 392, 393, **412**, 413.

V

Valores: 29, 45, 58, 77, 78, 93, 104, 105, 106, 119, 129, 132, 193, 216, 224, 232, 233, 241, 259, 269, 273, 274, 281, 326, 338, 339, 388, 398, 400, 414.
Violência: 64, 90, 125, 139, 169, 212, 215, 239, 242, 249, 260, 261, 274, 275, 298, 308, 309, 324, 343, 361, 378, 379, 381, 389, **414**, 415, 416.
Vocação: 18, 42, 54, 69, 71, 99, 101, 103, 106, 120, 175, 178, 209, 210, 211, 212, 242, 243, 245, 295, 296, 306, 329, 330, 369, 370, 379, 384, 414, 416, 417.
Vocação ontológica (ser mais): 34, 35, 38, 44, 74, 75, 79, 97, 119, 140, 142, 170, 178, 180, 210, 211, 248, 251, 264, 268, 287, 293, 294, 295, 302, 311, 332, 337, 345, 347, 370, 371, 377, 402, 414, **416**.

BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE[21]

Ana Maria de Araújo Freire

Seus livros

Educação e atualidade brasileira. Recife, 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco.

Educação e atualidade brasileira. Org. e contextualização de José Eustáquio Romão; Prefácios Fundadores do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez/IPF, 2001.

Educación y actualidad brasileña. Org. y contextualización de José Eustáquio Romão; Prefacio Carlos Torres y outros. México: Siglo XXI; Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2001.

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

Educación como práctica de la libertad. Introd. de Julio Barreiro. 1.ed. Montevideo: Tierra Nueva, 1969; México: Siglo XXI, 1973.

Education as the practice of liberty. New York: McGraw-Hill, 1973.

Education for critical consciousness. Introd. by Denis Goulet. Preface by Jacques Chonchol. New York: 1973.

Erziehung als Praxis der Freiheit. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1974.

Pedagogia do oprimido. Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

Pedagogy of the opressed. Translated by Myra Bergman Ramos. New York: Herder and Herder, 1970.

Pedagogia del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, Tierra Nueva, 1973.

Pedagogy of the opressed. Translated by Myra Bergman Ramos. 30th Anniversary Edition. Introduction by Donaldo Macedo. New York: Continuum, 2000.

Pädagogik der Unterdrükten. Stuttgart: Kreuz Verlag, 1971.

La pedagogia degli oppressi. Prefazione all'edizione italian di Linda Bimbi. Imparare a parlare dei Ernani Maria Fiori. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1971.

Extensão ou comunicação? Prefácio de Jacques Chanchol. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

Extensión o comunicación? La conscientización en el medio rural. Prefacio de Jacques Chanchol. Montevideo: Tierra Nueva; Buenos Aires: Siglo XXI, 1973.

Extension or communication? Preface by Jacques Chanchol. Tradução de Louse Bigwood and Margaret Marshal. New York: McGraw-Hill, 1973.

Pädagogik der Solidarität. Wuppertal: Peter-Hanmmer Verlag, 1974.

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

Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

Cultural action for freedom. Translated by Loretta Slover. Cambridge: Harvard Educational Review, 1970.

Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de uma experiência pedagógica en proceso. México: Siglo XXI, 1977.

Pedagogy in process. The letters to Guinea-Bissau. Preface by Jonathan Kosol. Translated by Carmem Hunter. New York: Seabury Press, 1978.

Educação e mudança. Prefácio de Moacir Gadotti. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
Educación y cambio. Buenos Aires: Búsqueda, 1976.
Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Apresentação de Cecílio de Lora, SM. Prólogo da Equipe INODEP. São Paulo: Moraes, 1980.
A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.
La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI, 1984.
The importance of the act of reading. Translated by Loretta Slover. Boston: Boston University Journal of Education, 1983.
A educação na cidade. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. São Paulo: Cortez, 1991.[22]
L'éducation dans la ville. Paris: Polynôme, 1991.
La educación en la ciudad. Prologo de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. Traducción Stella Araujo Olivera. México: Siglo XXI, 1997.
Pedagogy of the city. Translated by Donaldo Macedo. New York: Continuum, 1993.
L'educació a la ciutat. Traducció i correcció di Vicent Berenguer. Estudi preliminar de Marina Subirats. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 12.ed. com Prefácio de Leonardo Boff. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
Pedagogia de la esperanza. Notas de Ana Maria Araújo Freire. México: Siglo XXI, 1993.
Pedagogia de la esperanza. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 2.ed. con Prólogo de Carlos Núñez Hurtado. México: Siglo XXI, 1994.
Pedagogy of hope: Reliving *Pedagogy of the Opressed*. Notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum, 1994.
Habets Paedagogik. Bogen er forynet med al Ana Maria Araújo Freire. Kopenhagen: Fremad, 1994.
Pedagogi pengharapan. Catatan Ana Maria Araújo Freire. Yogyakarta: Penerbit Kanisius, 2001.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*.[23] Notas de Ana Maria Araújo Freire. Tókio: Taro Jiro Sha, 2001.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Seoul: Achimysul, 2001.
Pedagogia de l'esperança, Traducció di Eduard Marco i Maria Teresa Reus. Estudi preliminar de Miquel Martí. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2004.
Pedagogia da esperança Torino: EGA Editore, 2008.
Política e educação. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23)
Política e educação. 8ª. Edição revista e ampliada, Coleção Dizer a Palavra. Prefácio de Venício A de Lima..Contra capa de Ana Maria Araújo Freire. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.
Política y educación. México: Siglo XXI, 1996.
Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
Cartas a quien pretende enseñar. Prólogo por Rosa Maria Torres. Traducción de Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI, 1994.
Teacher as Cultural Workes: letters to those who dare teach. Foreword by Donaldo Macedo and Ana Maria Araújo Freire. Translated by Donaldo Macedo, Dale Koike and Alexandre Oliveira. Boulder: Westview Press, 1998.

Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Nanjing: Peoples‘s Publishing House, 2006.
Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar Al-Dar-Masriah Al-Lubnania, *2007*. (Egito, edição em língua árabe)
Cartas a Cristina. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Prefácio de Adriano S. Nogueira. Direção, org. e notas de Ana Maria Araújo Freire. 2.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Série Paulo Freire)
Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Prefacio de Adriano S. Nogueira Notas por Ana Maria Araújo Freire. México: Siglo XXI, 1996.
Letters to Cristina: Reflections on my life and work. Notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Donaldo Macedo, Quilda Macedo and Alexandre Oliveira. New York: Routledge; London: Routledge, 1996.
Cartas a Cristina. Prefácio de Peter Park. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Coréia: Achimyisul Publishing (no prelo).
À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Olho D’Água, 1995.
A la sombra de este arbol. Introducción de Ramón Flexa. Notas por Ana Maria Araújo Freire. Barcelona: El Roure, 1997.
Pedagogy of the heart. Translated by Donaldo Macedo and Alexandre Oliveira. Foreword by Martin Carnoy. Preface by Ladislau Dowbor. Notes by Ana Maria Araújo Freire. New York: Continuum, 2000.
Pedagogy Hati. Catatan Ana Maria Araújo Freire. Yogyakarta: Kanisius, 2001.
À sombra desta mangueira. Prefácio de Ladislau Dowbor. Notas de Ana Maria Araújo Freire.Moscou: KNIB Beceslka, 2003.
À sombra desta mangueira. Al-Dar-Masriah Al-Lubnania, *2007*. (Egito, edição em língua árabe)
Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. 29.ed. Texto de orelha por Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Quarta capa de Frei Betto. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 36ª edição “Edição especial de 1 milhão de exemplares”, 2007.
Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa. Orelha e apresentação por Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. São Paulo: ANCA/MST, 2004.
Pedagogía de la autonomía. Prefacio de Edna Castro de Oliveira. Traducción de Guillermo Palacios. México: Siglo XXI, 1997.
Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage. Translated by Patrick Clark. Foreword by Donaldo Macedo. Indroduction by Stanley Aronowitz. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1998.
Autonomiaren Pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko. Introduction di Itziar Idiazabal. Donostia: Eusko Ikaskuntza, 1999.
Pedagogia de l‘autonomia. Traducció i revisió Eduardo J. Verger. Estudi preliminar de Fernando Hernández. Xátiva: Edicions del Crec i Denes Editorial, 2003.
Pedagogia da autonomia. Kief: Publishing House of the National University of Kyiv Mohyla Academy, 2004.
Pedagogia dell‘autonomia – saperi necessari per la pratica eductiva. Traduzione Gabriele Colleoni i Gian Pietro Canossi. Prefazione di Edna Castro de Oliveira, Postfazione di Ana Maria Araújo Freire, Nota concluisiva di Frei Betto. Torino: EGA Editore, 2004.

Pädagogik der autonomie; Notwendiges Wissen für die Bildungspraxis. Apesentação de Ana maria araújo Freire. Tradução de .Vol. 3. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2008.
Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação e org. de Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefácio de Balduíno A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
Pedagogia de la indignación. Prólogo por Jurjo Torres Santomé. Presentación por Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefacio a Balduíno A. Andreola. Madrid: Morata, 2001.
Pedagogy of indignation. Foreword by Donaldo Macedo. Prologue by Ana Maria Araújo Freire. Letter to Paulo Freire by Balduíno A Andreola. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.
Pedagogia dos sonhos possíveis. Org., apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Ana Lúcia Souza de Freitas. Posfácio de Olgair Gomes Garcia. Orelha Carlos Nuñez Hurtado. São Paulo: Editora Unesp, 2001. (Série Paulo Freire)
Pedagogia da tolerância. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire. Prefácio de Lisete R. G. Arelaro. Orelha Luiz Oswaldo Sant'Iago Moreira de Souza. Série Paulo Freire. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
Pedagogia de la tolerância. Presentación, Organización y Notas de Ana Maria Araújo Freire. Trad. De Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 2006. (Colec. Educación y Pedagogia)
Bildung und Hoffnung. Apresentação de Heinz-Peter Gerhardt. Münster/New York/München/Berlin:Vol. 2. Waxmann, 2007.

Livros em parcerias ou coautorias

Com Sérgio Guimarães. *Sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. v.I.
Com Aldo Vannucchi e Wlademir Santos. *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola, 1983.
Com Sérgio Guimarães. *Sobre educação* (diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. v.II.
Com Frei Betto e Ricardo Kotscho. *Essa Escola chamada vida*. São Paulo: Ática, 1985.
Com Frei Betto e Ricardo Kotscho. *Schule Die Leben Heisst*: Befreiungstheologie konket Ein Gespräch. Müchen: Kösel, 1986.
Com Antonio Faundez. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
Com Antonio Faundez. *Learning to Question*: A Pedagogy of Liberation. Translated by Tony Coates. New York: Continuum, 1989.
Com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.
Com Ira Shor. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
Com Ira Shor. *A pedagogy for liberation*. Hadley: Bergin & Garvey, 1987.
Com Sérgio Guimarães. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v.I.
Com Adriano Nogueira. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
Com Donaldo Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
Com Donaldo Macedo. *Literacy: Reading the Word and the World*. Foreword by Ann E. Berthoff. Introduction by Henry A Giroux. Westport: Bergin & Garvey, 1987.
Com Sérgio Guimarães. *Aprendendo com a própria história*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, v.II.
Com Myles Horton. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Prefácio e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis: Vozes. 2002.
Com Myles Horton. *We make the road by walking*: Conversation on Education and Social Change. Edited by Brenda Bell, Jonh Gaventa and John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990.
Com Myles Horton. *Caminant fem el camí*. Traducció i revisió Elvira Penya-roja. Pròleg José Manuel

Asún. Xátiva: Ediciones Del CREC, 2003.
Com Myles Horton. *O caminho se faz caminhando*: conversas sobre educação e mudança social. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Seoul: Achimysul Publishing (no prelo).
Com Sérgio Guimarães. A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.
Com Roberto Iglesias. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

LIVROS DE ANA MARIA ARAÚJO FREIRE[3]

Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Gracias até os Severinos: São Paulo, INEP-Cortez, 1989; 2a. edição revista e ampliada, 1993; 2a. reimpressão, São Paulo, Cortez, 1995; 3. ed., São Paulo, Cortez, 2001.
Centenário de nascimento: Aluízio Pessoa de Araújo. Olinda, Edições Novo Estilo, 1997.
Nita e Paulo crônicas de amor, Prefácio de Marta Suplicy, São Paulo: Olho D'Água, 1998;
* *Chronicles of love: my life with Paulo Freire*. Preface by Marta Suplicy, Introdution by Donaldo Macedo. New York; Washington, DC; Baltimore; Bern; Frankfurt Main; Berlin; Brussel; Vienna; Oxford: Lang, 2001.
A pedagogia da libertação em Paulo Freire (org.) Série Paulo Freire (Direção).São Paulo: Editora Unesp, 2001.
*. *Presència de Freire: ètica, pedagogia i política*. Biblioteca Paulo Freire. Valencia: Crec/Deputación de Valencia/Denes Editorial, 2003.
Paulo Freire: uma história de vida. Prefácio de Alípio Casali e Vera Barreto. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2006. Premio Jabuti 2007, "O Melhor Livro de Biografia", 2º. Lugar.

NOTA: Importantes informações sobre a pedagogia de Paulo Freire e seus desdobramentos podem ser encontradas no site *The Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy.*, em http://freire.mcgill.ca/

21 21 São citadas também as referidas edições internacionais. Esta bibliografia foi originalmente publicada em FREIRE, Ana Maria Araújo, Paulo Freire: uma história de vida. Ana Maria Araújo, Paulo Freire: uma história de vida. Prefácio de Alípio Casali e Vera Barreto. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2006. Prêmio Jabuti 2007, "O Melhor Livro de Biografia", 2. lugar. Foi revisada e atualizada pela autora para esta publicação.

22 As edições em japonês, coreano, russo e ucraniano são listadas aqui com os títulos e a imprenta em português em razão da dificuldade de transcrição dos caracteres referentes a cada língua.

23 23 Estão referidos aqui apenas os livros de Ana Maria Araújo Freire. Além de ampla produção sobre Paulo Freire em capítulos de livros, artigos em periódicos e anais de congressos, ela é autora da apresentação e das notas explicativas de muitos dos livros mais recentes de Paulo Freire, conforme consta nos respectivos títulos da Bibliografia de Paulo Freire.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Danilo R. Streck

Graduado em Letras (UNISINOS), mestre em Teologia Práica/Educação (Princeton Theological Seminary), doutor em Educação (Rutgers University, USA) e estagiário de Pós-Doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles. É professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atuou como professor visitante na Universidade de Siegen (Alemanha) e na Universidade de Toronto (Canadá). Autor, entre outros, de *Educação para um novo contrato social* (Vozes), *Rousseau & a Educação* (Autêntica), *José Martí & a Educação (Autêntica)* e organizador de *Educação em nossa América: textos selecionados*, de José Martí (Unijuí).

Euclides Redin

Graduado em Pedagogia (FFCLNSIC), mestre em Educação (PUC/RJ) e Doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano (USP). Foi professor da Universidade Federal de Viçosa (MG), de 1980 a 1992, e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, de 1993 a 2007. É membro da Coordenação do Fórum Gaúcho de Educação Infantil. Autor de *Espaço e o tempo da criança* (Mediação) e co-organizador de *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças* (Mediação).

Jaime José Zitkoski

Graduado em Filosofia (FAFIMC, 1988), mestre em Antropologia Filosófica (PUCRS, 1992) e doutor em Educação (UFRGS, 1999). Foi professor de Filosofia e Metodologia da Pesquisa na URI, Campus de Frederico Westphalen, de 1991 a 2001. Atuou no PPGEDU da UNISINOS de 2003 a 2006. Atualmente é professor de Filosofia da Educação na FACED/UFRGS. É docente do PPGEDU da UFRGS na linha de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. Autor de *Horizontes da refundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas* (Ed. URI) e *Paulo Freire & a Educação* (Autêntica).

Copyright © 2008 os autores
Copyright © 2008 Autêntica Editora

COORDENADOR DO PROJETO
Danilo R. Streck

TRADUÇÃO DOS VERBETES EM ESPANHOL E INGLÊS
Luís Marcos Sander

CONFECÇÃO DO ÍNDICE REMISSIVO
Cheron Zanini Moretti

PROJETO GRÁFICO E CAPA
Patrícia De Michelis
(A foto de capa pertence ao arquivo pessoal de Ana Maria Araújo Freire
e não pode ser reproduzida sem o seu consentimento)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Waldênia Alvarenga Santos Ataíde
Tales Leon de Marco
Christiane Morais de Oliveira

REVISÃO
Aiko Mine
Alexandre Vasconcellos
Cecília Martins
Dila Bragança
Vera Lúcia Simoni De Castro

EDITORA RESPONSÁVEL
Rejane Dias

APOIO
CNPq e FAPERGS

Revisado conforme o Novo Acordo Ortográfico.

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização

prévia da Editora.

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

Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.) . – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.

Bibliografia
ISBN 978-85-7526-306-8

1. Educação - Dicionário 2. Freire, Paulo, 1921-1997 I. Streck, Danilo R.. II. Redin, Euclides. III. Zitkoski, Jaime José.

08-03686 CDD-370.3

Índices para catálogo sistemático:
1. Dicionários : Freire, Paulo : Educação 370.3
2. Freire, Paulo : Dicionários : Educação 370.3

Autêntica Editora ltda.

Belo Horizonte
Rua Aimorés, 981, 8º andar . Funcionários
30140-071 . Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3222 6819

São Paulo
Av. Paulista, 2073 . Conjunto Nacional
Horsa I . 11º andar . Conj. 1101
Cerqueira César . 01311-940 . São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

Televendas: 0800 283 1322
www.autenticaeditora.com.br