PAULO FREIRE
EM DEBATE

ORGANIZADORES

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira
Marcelo Sabbatini
Rita Ribeiro Voss

Editora Universitária UFPE

PAULO FREIRE

EM DEBATE

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira
Marcelo Sabbatini
Rita RibeiroVoss
(organizadores)

PAULO FREIRE

EM DEBATE

Editora Universitária UFPE

RECIFE, 2018

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibido a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às caracteristicas gráficas da obra e à sua editoração.

Capa: EdUFPE

Projeto gráfico: Denise Simões

Revisão: O autor

Impressão e acabamento: Editora Universitária/ UFPE

Editora associada à

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DAS EDITORAS UNIVERSITÁRIAS

Catalogação na fonte:
Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P331 Paulo Freire : em debate [recurso eletrônico] / Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira, Marcelo Sabbatini, Rita Ribeiro Voss (organizadores). – Recife: Ed. UFPE, 2018.

Vários autores.
Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-85-415-1000-4 (online)

1. Paulo Freire, 1921-1997 – Biografia. 2. Educação – Filosofia. 3. Pedagogia crítica. 4. Sociologia educacional. 5. Educação popular. I. Pereira, Célia Maria Rodrigues da Costa (Org.). II. Sabbatini, Marcelo (Org.). III. Voss, Rita Ribeiro (Org.).

370 CDD (23.ed.) UFPE (BC2018-008)

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Departamento
de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação pelo
incentivo e apoio à organização deste livro.

ATUALIDADE DE PAULO FREIRE:
contribuições ao debate dos Fundamentos da Educação

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira
Rita Ribeiro Voss
Marcelo Sabbatini

Trazer Paulo Freire para o debate da educação e de seus fundamentos é tarefa de fôlego face à complexidade de que se reveste o seu pensamento. Transcendendo os limites da educação brasileira, esse pensamento alçou voos bem mais altos, chegando aos mais distintos e distantes pontos do Planeta, galgando espaço nas mais diversificadas culturas. Sua pedagogia fez eco em diferentes países do mundo, na Europa, na África na América Latina e Caribe, ressoando com grande vibração. O nosso andarilho da utopia e da liberdade legou ao mundo uma contribuição eivada de compromisso social e político com uma educação emancipatória e, por conseguinte, a favor da libertação do homem e da humanidade, com um projeto social, acima de tudo, ético.

Instigados à indagação quanto à relevância de seu pensamento para o debate contemporâneo da educação, vamos encontrar na literatura educacional brasileira reflexões que nos permitem situar sua relevância, pertinência e atualidade. São vários os pensadores que ressaltam Paulo Freire como um dos mais expressivos educadores que o Brasil legou ao mundo.

Vale mencionar João Francisco de Souza, que integrou o Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, do Centro de Educação da UFPE, que teve o privilégio de conviver com Paulo Freire e de beber da fonte de suas ideias, para quem Freire foi "um clássico da pedagogia em sua contemporaneidade" (2001, p. 45).

Buscando apreender a contribuição da ação e do pensamento político-pedagógico de Freire acerca da reflexão sobre a prática pedagógica em meio à diversidade cultural que caracteriza a pós-modernidade no mundo, Souza afirma que o pensamento desse educador "se torna uma das propostas pedagógicas mais analisadas, debatidas, acatadas e rejeitadas na própria época histórica em que viveu como expressão desse próprio momento histórico-

cultural" (2001, p. 46). Para ele, o pensamento de Freire consegue se tornar clássico em sua contemporaneidade, não só para a pedagogia como para as ciências sociais, devido à constante recorrência ao mesmo e à diversidade de suas interpretações, ideia que é corroborada por Alexander (1990, p.23) ao considerar a raridade deste fato na história das ciências e das culturas.

De fato, é possível constatarmos que o pensamento de Freire tem sido, ao longo dos anos, alvo de diferentes interpretações, ora de afirmação, ora de refutação e de deformações, gerando paixões e iras, conforme diz Souza.

A atualidade de Paulo Freire se faz sentir na abordagem que tece diversificadas temáticas candentes em nossos tempos, e a riqueza de sua produção pode ser encontrada, dentre outros aspectos, no trato da questão da ecologia, da subjetividade, da cultura, do multiculturalismo, dos direitos humanos, da diversidade, dos processos tecnológicos e de seus rebatimentos na educação da população. A reflexão sobre a realidade histórico-conjuntural, a dimensão econômica, a prática política como aspectos contemplados em seus escritos dão suporte a uma prática educativa contextualizada, problematizada e criticizada.

Podemos dizer ainda que a atualidade da reflexão de Paulo Freire reside nas possibilidades de se promover processos educativos capazes de dar respostas aos desafios de humanização postos, sobretudo, pela realidade terceiromundista, mediante uma prática pedagógica radicalmente dialógica.

Souza (2001, p. 30) destaca que Freire, mesmo admitindo as limitações, as contradições e o caráter reprodutivo da educação, nunca deixou de acreditar nas potencialidades transformadoras do ato educativo, de enxergar a sua contribuição ao processo de humanização do homem, pelo enfrentamento dos conflitos inscritos nos processos de crescimento humano e sociocultural.

Nesse sentido, Freire contribui para o debate contemporâneo ao considerar a educação como prática da liberdade, que tem como substrato a conscientização que constitui elemento imprescindível à intervenção do homem no mundo, como expressão de cidadania.

Essa educação libertadora deverá convergir para a afirmação da vida em sua plenitude, demandando uma incessante luta contra tudo aquilo que possa produzir desumanização. A busca da humanização constitui, assim, vocação ontológica do ser humano, questão que vem se colocando como imperativo

ético ao longo dos processos históricos e que se traduz em desafio posto à educação dos nossos dias. Paulo Freire conclama os educadores e educadoras a assumirem, no seu fazer educativo cotidiano, a defesa da ética humana.

Quanto à originalidade do pensamento de Paulo Freire, podemos admitir que ela reside numa formulação epistemológica que concebe a produção do conhecimento de forma dialética, dialógica, intersubjetiva e contextualizada. Seus pressupostos teóricos tiveram influência de vários de seus interlocutores e de fontes inspiradoras de teóricos filiados a diferentes correntes filosóficas, daí a dificuldade encontrada por quem tem se debruçado sobre sua obra no sentido de enquadrar seu pensamento em determinadas matizes filosóficas. Segundo Alder Julio Calado:

> O conjunto de pensadores que compõem o mosaico das fontes freireanas é de difícil conclusão. Apresenta vários autores que aparecem, não raramente, nos escritos freireanos, uns mais e com maior densidade do que outros - há autores como Sócrates, Aristóteles, Hegel, Marx, Lênin, Mao Tsé-Tung, Jaspers, Makarenko, Gramsci, Ivan Illich, Fromm, Niebuhr, Lukács, Goldman, Marcuse, Sartre, Beauvoir, Jacques Maritain, Emanuel Mounier, Piaget, Tristão de Athayde, Elza Freire, Guerreiro Ramos, Álvaro Vieira Pinto, Fernando de Azevedo, Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira, Caio Prado Júnior, Florestan Fernandes, Lauro de Oliveira Lima, Celso de Rui Beisiegel, Carlos Rodrigues Brandão, Francisco Weffort, C. Wright Mills, Amílcar Cabral, Samora Machel, Zevedei Barbu, Camilo Torres, Che Guevara, Georges Snyders, Karel Kosik, Adam Schaff, Fiori, Clodomir Moraes, entre tantas outras personagens. (2001, p. 9)

Referindo-se, ainda, às influencias recebidas por Freire ao longo da produção de suas obras, Calado ressalta que a sua curiosidade epistemológica:

> O estimularia a empreender voos cada vez mais ousados, no plano filosófico, como no terreno inter/transdisciplinar, de modo a percorrer leituras de Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Serviço Social, História, entre outras "disciplinas". Seu interesse por temas igualmente afetos a certas abordagens teológicas, mais precisamente ao campo da Teologia

> da Libertação – de cuja formulação filosófica ele termina sendo um dos expoentes - remete ao adjetivo "transdisciplinar", acima mencionado. (p. 9-10)

A existência do mosaico das fontes freireanas é também ressaltada por Gerhardt (1996) ao explicitar os diferentes pensadores que exerceram influência sobre Freire, sobretudo nas décadas de 50 e 60 do século passado. Tais constatações nos permitem compreender a teoria pedagógica de Freire como sendo assentada em diferentes pilares.

Contudo, conforme ressalta Cunha, a pedagogia freireana deve ser vista não somente a partir da influência de diferentes teóricos, mas, sobretudo, por um princípio (*arché*) que, "ao invés de firmar identidade, modelos e paradigmas, possibilita a pluralidade, a emergência e a manifestação da diferença" (2013, p. 29).

No dizer de Cunha, é preciso buscar:

> Um horizonte de sentido que nos permita uma leitura que considere a complexidade do seu pensamento e do seu tempo, sem apreciações fragmentadas, sejam de ordem ideológica, historiográfica ou filosófica. (...) A atualidade da pedagogia freireana consiste justamente nos elementos que foram capazes de transcender a sua historicidade, apontando-nos um horizonte onde possam ser vislumbradas possibilidades de respostas aos problemas do nosso tempo. (2013, p. 27)

Para ele, é necessário que se faça uma leitura capaz de considerar a complexidade do pensamento de Freire e do seu tempo, sem apreciações fragmentadas, sejam de ordem ideológica, historiográfica ou filosófica. O autor afirma ainda que

> Sincretismo, ecletismo e pluralismo são expressões que ilustram a dificuldade de classificar a pedagogia freireana e encarcerá-la num sistema. A leitura dos escritos freireanos nos obriga a uma hermenêutica livre de rótulos, esquemas e classificações. (p. 13)

Cunha acrescenta ainda que a busca de uma sincronia das ideias de Paulo Freire pode ser encontrada no terreno da prática e não no nível teórico,

pois é na prática que a sua pedagogia encontra consistência e durabilidade: "é no campo prático e, portanto, ético que a teoria construída por Freire, com tantos recortes, pode encontrar um sentido e um horizonte coerente" (p.13).

Para muitos teóricos da educação, o pensamento de Paulo Freire é profundo e profícuo, requerendo tanto a compreensão de sua própria vida, de seu pensar e de seu agir, como de sua vasta obra. Para Souza, "Paulo Freire é um *modus vivendi et operand educacionis*. Ser educador e ser pedagogo, ser gente, em Paulo Freire é uma mesma realidade. Jamais admitiu dicotomia entre fazer, pensar e emocionar-se." (2001, p.30).

Pelo exposto, podemos apreender o quanto Paulo Freire tem influenciado as diferentes áreas de conhecimento no campo das ciências sociais, com grandes repercussões nos Fundamentos da Educação - na Antropologia, na Filosofia, na Sociologia, na História – a partir da epistemologia, da axiologia e da ontologia que alimentam seu pensamento.

É irrefutável a contribuição dada por Paulo Freire à Educação Popular, não só no Brasil, como em outros países, sobretudo nos latino-americanos. Considerado como um dos mais reconhecidos expoentes desse tipo de educação no século XX, hoje continua sendo referência para os processos educativos não formais presentes nos movimentos sociais e em diferentes espaços da sociedade civil. Sua presença também se faz marcante na educação formal, sobretudo quando se pretende encaminhar um projeto político-pedagógico crítico-transformador.

Maria da Glória Gohn, a quem devemos uma vasta produção na área da educação popular e dos movimentos sociais, tem destacado o legado de Paulo Freire, apontando duas lições básicas deixadas por ele como legados: "o da necessidade da luta contínua contra as injustiças e o da indignação diante da barbárie" (2000, p. 36). Essas duas lições representam posturas éticas e práticas políticas que se colocam como exigências postas a diferentes realidades do mundo hodierno, face à situação de miséria e de marginalização de grandes contingentes populacionais. A alternativa proposta por Freire é a adoção de uma pedagogia do oprimido que se alonga em suas diferentes pedagogias: pedagogia libertadora, da indignação, da pergunta, da esperança, da autonomia, todas elas carregadas de compromisso com a defesa intransigente da dignidade da pessoa humana, com a afirmação e a proteção dos direitos humanos.

Nesse sentido, "não pode estar superada a pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe". (GADOTTI, 1999, p. 19).

As palavras de McLaren expressam a pertinência das contribuições de Freire para o debate atual da educação:

> Freire poderia transformar-se para os teóricos sociais contemporâneos num lembrete de que as pessoas ainda sofrem, padecem, recebem opressão e abandono. Assim a utopia freireana busca devolver a carne, os ossos e a vontade humana à teoria social. (...) Desta vez, confio que ela venha a funcionar como consciência moral para os teóricos sociais do futuro. (*apud* MEJIA, 2000, p. 65)

Podemos ratificar Souza (2001, p. 248) dizendo que Paulo Freire se revela como um dos mais expressivos pensadores da modernidade que consegue ser pós-moderno e um pensador pós-moderno que se torna moderno. Ele próprio se autodenominou de pós-moderno crítico (1992). Paulo Freire critica a modernidade a partir dos valores que nutrem seu projeto, ao mesmo tempo em que consegue resgatar a dimensão da subjetividade humana, não caindo em subjetivismos e não se desesperançando do sentido da História, acreditando nos sentidos da ação humana que se traduzem em pedra angular dos nossos tempos.

É diante desse contexto, da relevância e atualidade do pensamento de Paulo Freire para o pensamento pedagógico, que esta obra surge, como iniciativa dos professores-pesquisadores do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco. A bem da verdade, o caminho foi algo inverso, com o desejo e os recursos para se produzir um livro que capturasse o atual estado das pesquisas realizados por esses docentes. Contudo, tomando como premissa básica que esta seria uma obra coletiva, e levando em conta a diversidade temática que compõe estes "fundamentos", como encontrar um elo comum, um fio condutor?

Uma primeira ideia foi justamente tratar de um autor que pudesse ser analisado nas distintas vertentes – filosófica, antropológica, histórica, sociológica – que consistem a produção acadêmico-científica, nas respectivas

áreas de atuação dos professores. E foi nesse momento, então, que Paulo Freire surgiu, como elemento da amálgama entre olhares tão múltiplos, recebido com entusiasmo e aceitação unânime entre todos os que se propuseram a colaborar com seus textos.

A partir desse fortuito encontro, isto é, da concepção do livro com seu objeto, o projeto alcançou vida própria e fluida. Cabe aqui destacar o espírito de colaboração e de coletividade que tomou conta do Departamento. Em todos os momentos de sua execução, as decisões e escolhas necessárias em uma iniciativa como esta foram submetidas ao grande grupo, com o enriquecimento das perspectivas. Além do trabalho da comissão organizadora e dos autores envolvidos, todos os professores do Departamento dispuseram críticas, sugestões e opiniões que foram de grande importância nesta trajetória.

Também é interessante notar que, como qualquer obra criativa, o projeto assumiu vida própria, transformando-se dinamicamente ao longo do processo. Assim, embora numa primeira proposta os Fundamentos da Educação estivessem contemplados de forma ampla, abrangente, a evolução dos textos tomou novas orientações. Assim, algumas áreas temáticas foram substituídas por textos que ou estabelecem o diálogo entre Paulo Freire e outros teóricos, ou visam a uma aplicação mais prática do legado freireano ao campo educacional.

Como resultado, a interlocução do pensamento pedagógico de Paulo Freire com os fundamentos educacionais foi dividida em quatro seções temáticas: aspectos biográficos; aspectos epistemológicos e conceituais; contraste comparativo do ideário freireano com outros autores; e a aplicação da pedagogia freireana. Dois dos trabalhos aqui reunidos são de natureza biográfica. Rita Ribeiro Voss conduz seu artigo em torno de temas que Paulo Freire elege em seu livro autobiográfico, *Cartas a Cristina*. Esses elementos configuraram sua singularidade como leitor, como narrador de si e do mundo. Sua pedagogia libertadora encontra-se como prelúdio nos tempos do Recife, de sua infância, adolescência e juventude, em que a fome, a curiosidade e a palavra são acionadores cognitivos importantes. A experiência de sua própria existência, portanto, promove a organização de seu pensamento no sentido da construção e do desenvolvimento de um modelo pedagógico inusitado.

O artigo de André Ferreira se propõe a abordar a internacionalização da produção acadêmica e literária de Paulo Freire, logo após seu exílio no exterior, em 1964. Ferreira retoma os primeiros contatos estabelecidos pelo educador com pensadores importantes, bem como suas experiências no ambiente intelectual do Chile. Em seguida, o autor trata do período em que o educador trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas, já no contexto da acolhida do livro "Pedagogia do Oprimido" no interior das grandes discussões pedagógicas, Ferreira destaca, nesse período, o trabalho de Paulo Freire em alguns países africanos como experiência importante no desenvolvimento de sua pedagogia. No que se refere à volta de Paulo Freire ao Brasil em 1980, o autor analisa a recepção de suas ideias pedagógicas na América Latina.

Aurenéa Maria de Oliveira, Junot Matos e Célia Costa discutem conceitos e perspectivas freireanas. Aurenéa investiga o conceito de autonomia em Paulo Freire no contexto da educação popular considerando criticamente suas dimensões individuais e coletivas que implicam também pensar a questão da compreensão de cidadania. Nesse sentido, com base na noção de autonomia, a autora discute aspectos democráticos da obra freireana e suas implicações para a elaboração de uma pedagogia popular. Oliveira ressalta que a pedagogia freireana contribui para a própria forma de organização popular, uma vez que o ensino-aprendizagem ocorre num processo de luta "dentro/contra um sistema desumano", como era, para ele, o capitalismo. No entanto, uma questão se faz presente com muita força: como não cair nas trilhas liberais, num mundo que demanda por conciliar processos democratizantes, em sociedades plurais?

O artigo de Junot Matos investiga a relação entre Antropologia e educação, a partir de uma perspectiva filosófica. Em primeiro lugar, o autor retoma a ideia que perpassa toda a obra de Paulo Freire: a concepção de que o ser humano é inacabado, inconcluso. Em segundo lugar, Matos vê que tão importante como a condição ontológica inescapável de inconclusão do humano é, também, o fenômeno histórico da opressão. Mas ser e não ser se sustentam reciprocamente na relação opressor-oprimido, uma vez que esta, ao mesmo tempo afirma a condição humana mais fundamental, a nega, ao não conferir a alguns o mesmo *status* de humanidade. Nesse sentido, o autor corrobora a ideia presente em "Pedagogia do Oprimido", de que a libertação autêntica implica humanização.

Célia Costa aborda as contribuições do pensamento freireano para uma Educação em Direitos Humanos. Para ela, o livro "Pedagogia do Oprimido" é emblemático para se pensar tal educação, uma vez que abre a reflexão sobre a relação opressor-oprimido e que sua conscientização leva a uma abordagem educativa humanizadora. Recorrendo a Rosas, a autora considera elementos da pedagogia freireana que contribuem para a construção de uma educação libertadora: pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade. Esses eixos afirmam a diversidade cultural e o inacabamento do homem bem como sua condição histórica e busca da autonomia. Para Costa, há ainda um componente muito importante a ser levado em conta numa educação para os Direitos Humanos, a utopia, como vislumbre de nossos sonhos na construção de uma sociedade justa e democrática.

Dois autores fazem análises comparativas que servem como proposição pedagógica pela via crítica ao ideário freireano. Rui Mesquita faz uma incursão histórica para analisar o processo de articulação entre educação popular e pública, refletindo sobre as perspectivas epistemológicas que configuraram o pensamento freireano. Ainda em meio a essa incursão, o autor analisa o que ele chama de "narrativa petista" na década de 1980, período em que Freire se engaja no Partido dos Trabalhadores, em São Paulo, identificando nela obstáculos para a construção de uma práxis contra-hegemônica. Por fim, o autor propõe um diálogo imaginário entre Paulo Freire e Ernesto Laclau em que investiga confluências, sintonias e divergências no que se refere a conceitos centrais para as obras de ambos, que concorrem para enfrentar os impasses relacionados à educação popular no Brasil.

Gildemarks Costa e Silva retoma o que ele chama de polêmica Freire-Illich centrada no papel da educação para a transformação social. Para o autor, entre os dois pensadores há, na verdade, posturas diferentes no que se refere aos princípios que norteiam a modernidade, o que implica também diferenças quanto às apostas de cada autor para o futuro. Para Freire, a educação tem um papel central na transformação social, no entanto, as relações de poder e a luta por hegemonia estão implícitas no próprio sistema educativo. Segundo o autor, Paulo Freire responde a isso com a noção de "historicamente possível". Para Illich, o quadro onde se inserem as relações do indivíduo com a coletividade e com o seu entorno devem ser analisadas segundo o grau de intervenção

tecnológica no meio ambiente e de certos limites de alcance, tanto cognitivos quanto sociais, que ele chama de contraprodutividade e está ligada aos limites do desenvolvimento. Por causa desse caráter de contraprodutividade dos instrumentos tecnológicos, a relação educação e transformação social, para Illich, fica comprometida. Por fim, o autor avalia os dois argumentos em termos de uma proposição mais condizente com as condições contemporâneas desenvolvimentistas em processo de esgotamento.

O último artigo, de Marcelo Sabbatini, procura analisar a apropriação das concepções educativas de Paulo Freire no campo da Educação a Distância. Sabbatini constata que o conceito de dialogia é utilizado pelos autores como suporte para o combate a uma visão puramente técnica da educação a distância. Outros conceitos igualmente importantes do ideário freireano para se transpor essa visão tecnicista são: autonomia, emancipação e cidadania. Por fim, o autor reconhece também a importância da consciência crítica como premissa para os projetos de educação a distância.

Referências

CALADO, Alder Julio. **Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade**. Caruaru: Edições FAFICA, 2001.

CUNHA, Edson Carvalho. Filosofia da Educação II. In: **Curso de pedagogia à distância.** Universidade Aberta do Brasil, Universidade Federal da Paraíba-Centro de Educação. Disponível em: <portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291085616>. Acesso 09/06/2013>. Acesso em 2 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire - da 'pedagogia do oprimido' à ecopedagogia. **Cadernos Pensamento Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.

GOHN, Maria da Glória. Paulo Freire e a formação de sujeitos sociopolíticos. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 4, pp. 4-20, 2009.

JOFFREY, Alexander C. La centralidad de los clásicos. In: GIDDENS, Anthony *et al*. **La teoria social, hoy**. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Alianza Editorial, 1990.

SOUZA. João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural.** Recife: Bagaço, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

PARTE I:
ASPECTOS BIOGRÁFICOS

PAULO FREIRE E OS TEMPOS DO RECIFE: prelúdio para uma pedagogia libertadora

Rita Ribeiro Voss

Introdução

Nas primeiras páginas de "Cartas a Cristina", Paulo Freire adverte seus leitores de que escrever, para ele, além de ser um prazer era um ato político, porque há sempre, para quem escreve, uma intenção, explícita ou não, de convencimento, por isso necessariamente há de ter, o escritor, um comprometimento ético com a verdade, uma relação de reciprocidade com o leitor, que o compromete com a honestidade.

Tal enunciado na introdução à sua obra me deu a certeza de que, para falar sobre sua vida, um guia necessário de leitura é a compilação das cartas escritas à sobrinha, Cristina, durante seu exílio. Essa obra se impôs a mim como busca do educador pela compreensão de si, como narrador. Por essa razão, utilizei o referido livro composto por dezoito cartas, que começaram a ser escritas no começo dos anos 1970, como minha principal fonte. A versão *e-book* aqui usada é em língua inglesa, "*Letters to Cristina: reflections on my life and work*" (LC), publicada pela Routledge[1].

"Cartas a Cristina" é um retorno reflexivo de Paulo Freire às suas origens, uma investigação genealógica de sua própria formação. O educador reorganiza a partir de seu presente, aos 74 anos, o vivido no passado: ideias, fatos, acontecimentos, entendimentos de sua experiência:

> Ao fazer isso, recuando a partir do ponto em que me encontro, me torno mais objetivo enquanto procuro as razões de meu próprio envolvimento e a relação das razões com a realidade social na qual participava. É nesse sentido que a continuidade entre a criança de ontem e o homem de hoje é esclarecida. (LC, p. 14)

1. "Cartas a Cristina" foi publicado em 1994 pela Paz e Terra e encontra-se esgotado.

Meu desafio é conduzir este trabalho da mesma forma que ele o faz ao tomar temas que considerou importantes para o seu devir. Não tratarei de sua biografia dentro de uma linha cronológica, como comumente se faz ao abordar a vida de alguém. Por se tratar, no entanto, de referências pontuais que nos situam no tempo, a cronologia de Paulo Freire está colocada no final do texto, bem como a lista de livros e de outras obras publicados por ele.

Por fim, a organização de ideias feita por ele ao longo das cartas nos ajuda a compreender a pedagogia como ato político cujo objetivo maior é, ou pelos menos deveria ser, *um gosto pela liberdade gerado no amor pela vida e pelo medo de perdê-la* (LC, p. 163).

1. O narrador na leitura de si

Como se chega a ser o que se é?

Nietzsche

Há sempre um problema quando tratamos de um texto: o da interpretação. A experiência da leitura, tão importante na formação de Paulo Freire e em sua atuação como educador, está longe de ser um ato mecânico; ao contrário, a construção do narrador passa pela abertura para interpretar o mundo. É essa dimensão cognitiva que possibilita aos homens e mulheres instituírem um espaço de autonomia e de liberdade.

Mas a interpretação, faculdade que amplia o significado que damos à realidade e a nós mesmos, nos constitui também, além de leitores, em escritores-narradores do mundo. A leitura na formação do sujeito sofre interferência da experiência vivida, da pessoa e de suas circunstâncias. Por isso, interpretação e narração são aspectos inseparáveis, daí a impossibilidade da garantia de uma verdade absoluta, mas tão somente, a verdade que se desvela para nós. O que lemos, interpretamos, está carregado de experiência, isto é, está limitado ao que percebemos, à nossa visão, ao espaço e ao tempo de nossa permanência no mundo, para formar o quadro no qual nos inserimos e o narramos. Henri Atlan (2000), pensador francês, diz que somos livres à medida que compreendemos nossas limitações de ordem biológica, social, cultural e histórica, porque a livre escolha, paradoxalmente, está atrelada à consciência do que podemos ou não fazer.

Isto ainda é mais verdadeiro quando interpretamos a experiência passada, como acontecimento passado, efetivamente vivido como foi, limitado, portanto. No entanto, essa limitação se transforma com a incursão ao passado do ponto de vista de um quadro de referência no presente. *Os olhos com os quais eu revejo o passado não são os mesmos com o quais eu vi no passado* (LC, p. 3). Assim Freire conclui que o passado pode ser compreendido, mas nunca mudado, o que lhe confere um fechamento só alterado pela interpretação, faculdade de abertura cognitiva em relação à realidade, que pode dirigir a construção do presente e do futuro.

Por essa complexa relação, conduzo este trabalho de forma a não perder de vista que falo da experiência formativa narrada por Freire, o que significa uma leitura de si, necessariamente de segunda mão e, talvez porque a experiência é na verdade inenarrável, a narração exprime um sentimento de verdade, sempre aproximativo da realidade, ainda que a desejemos fidedigna. Por isso, no que se refere a uma narrativa de si, interpretar a experiência vivida, impõe um olhar poético, dimensões que escapam a um fazer meramente mecânico, burocrático, porque os *imprintings* da experiência e o seu entendimento são acessados numa dimensão mítica, polissêmica, que impede uma abordagem absolutamente racional em relação ao vivido.

As narrações de si pelas razões mencionadas guardam sempre algo de ficcional e de poético. Freire mesmo explicita essa condição de narrador de si, com clareza. Retomar o passado no sentido de se saber "como se chega a ser o que é", problema nietzscheniano, não é uma descrição *ipsis literis* da experiência. As narrativas de si, as autobiografias são interpretações povoadas de sentimentos, de impressões. O resultado da interpretação depende daquilo que nos tornamos. Por isso, é sempre uma tarefa proustiana sair em busca da significação de nossa própria vida.

Minha estratégia analítica é identificar temas que transversalizam a narração de Paulo Freire. Tomo a noção de acionadores cognitivos[2], que concorrem para compreender o que geralmente escapa aos estudos e pesquisas convencionalmente promovidos pelas ciências cognitivas, a necessária ligação

2. A ideia de usar acionadores cognitivos como recurso analítico,encontra-se na obra de Edgar Morin, "Meus demônios" (2002), em que o autor busca as reorganizações genéticas de seu próprio pensamento. Na obra de Paulo Freire, procuro identificar temas recorrentes em sua trajetória de vida nos anos de Recife, que considero seminais no desenvolvimento de sua obra.

entre os processos cognitivos, os operadores cerebrais, biológicos, e a dimensão da experiência vivida que envolve os aspectos subjetivos, interpessoais, sociais, históricos e culturais. Esses acionadores da cognição são, por sua natureza, impossíveis de serem quantificáveis uma vez que dependem da valoração do sujeito da experiência, de sua interpretação valorativa que, ao organizar a experiência, possibilitam a construção de modelos para compreender o mundo, a vida e a si mesmo. Os modelos cognitivos inusitados e criativos de leituras do mundo resultam da singularidade da experiência humana.

Os acionadores cognitivos que privilegio na narração de Paulo Freire são a fome, a curiosidade e a palavra. Esses acionadores se encontram geneticamente na experiência da infância, da adolescência e da juventude do educador, cujas ideias educacionais posteriormente desenvolvidas são seminais nos tempos do Recife, o que inclui sua vida em Jaboatão dos Guararapes. Suas experiências nesse período são inspirações para sua práxis, para o estabelecimento de um compromisso ético-político com a vida, com o mundo e consigo mesmo.

2. Sobre o piano e a gravata

A fome, como restrição e sacrifício, marca a infância de Paulo Freire. Poucos estudos tratam dela, além de seus aspectos fisiológicos dentro de uma análise mecânica de que a fome, resultante da pobreza, gera os problemas sociais das sociedades modernas, como a violência. A privação de comida em seu sentido biológico tem consequências devastadoras na formação do povo brasileiro, principalmente quando está presente desde a infância. Mas, pouco sabemos a respeito de como a experiência da fome imprime atitudes, comportamentos, estratégias de sobrevivência, transgressões como valores de resistência, como aspectos a serem considerados para a experiência subjetiva ou para a formação do sujeito em termos de leitura e narração do mundo.

No caso de Paulo Freire, ainda criança, ao vivenciar os duros anos que se seguem à crise econômica mundial em 1929, a fome tornou-se um acionador cognitivo importante à medida que a compreensão da relação oprimido/opressor, tema central de sua produção acadêmico-filosófica, o aproxima

ideológica e espiritualmente do oprimido, como um sentimento de fidelidade com os companheiros de privação. Ao centrar sua infância nas vicissitudes da pobreza, o educador compreende que essa experiência foi decisiva para desenvolver sua perspectiva de educador:

> Eu não preciso consultar estudos científicos para determinar a relação entre a falta de nutrição e as dificuldades de aprendizagem. Eu tive em primeira mão, a experiência existencial dessa relação. (LC, 1994, p. 16)

Portanto, não é a fome por si só um impedimento para a aprendizagem, uma vez que saciada resolve-se a carência. Para ele, no entanto, o problema não era acidental, como parecia ser em sua família, pertencente à classe média que se vê à mercê do encarecimento das mercadorias e da condição financeira de um pai militar, que com seu parco salário deveria criar, alimentar e educar quatro filhos. A fome está atrelada à distribuição de bens materiais e simbólicos de forma desigual, que recria o mundo humano de outra perspectiva cultural. Para Freire, o que as elites são incapazes de perceber é que as pessoas, e as crianças especialmente, diante da fome desenvolvem estratégias humanas de sobrevivência, isto é, mesmo em condições adversas são empurradas a construir valores humanos, que ao mesmo tempo são meios de resistência e de subversão à violência, quer seja física ou simbólica:

> Eu não acho que tais condições criam nos estudantes uma natureza que é incompatível com a habilidade para aprender na escola. O que acontece, no entanto, é que a escola elitista e autoritária não leva em conta, em sua organização curricular e em seu tratamento do conteúdo de programa, o conhecimento que é gerado pelas classes sociais subjugadas e exploradas. Nunca é considerado que condições difíceis, não importa o quanto são devastadoras, engendram nas crianças que as experimentam, o conhecimento para sobreviver. Na verdade, as classes populares dominadas geram conhecimento e cultura e experimentam diferentes níveis de exploração e a consciência da ordem de exploração a que estão submetidas. O conhecimento torna-se, em última análise, uma expressão da resistência. (LC, 1996, p. 16)

Paulo Freire tinha amigos nos dois mundos, no da classe média e também no dos pobres. Neste último, um pedaço de pão, uma caneca de café com leite, uma pequena porção de arroz e feijão e alguma fruta era tudo o que, raras vezes, uma criança tinha para passar o dia. Essa também era sua realidade. Mas a vivência da fome o impeliria mais tarde para a radicalidade política, embora não extremada, em suas próprias palavras, e ao mesmo tempo, ao sentimento de indignação que vem do amor cristão que, na forma genuína do Cristianismo primevo, se identifica com os mais humildes e clama por justiça, influenciado que foi pela religiosidade materna. Esses componentes formaram o que ele chamou de amorosidade[3], marca de uma práxis solidária comprometida com a liberação das correntes que ligam o opressor e o oprimido:

> Como eu experimentei a pobreza, eu nunca me permiti cair no fatalismo; e como eu nasci numa família cristã, nunca aceitei nossa situação precária como uma expressão do desejo divino. Ao contrário, eu comecei a entender que alguma coisa realmente errada com o mundo precisava ser consertada. (LC, p.11)

Como um garoto de classe média, cultivava também, por influência familiar, os ideais de uma formação cultural universal, dentro do que ele chamou de otimismo crítico. O contato com a música erudita era permeado por uma moral burguesa e ao mesmo tempo pela disposição ao diálogo, prática familiar importante na educação que seus pais davam aos filhos. É nesse ambiente que Paulo Freire começa a vivenciar o prazer pela leitura, de que fala na introdução de seu livro. E é em sua própria casa que será alfabetizado, mesmo antes de entrar na escola. Há, nessas lembranças, uma espécie de retorno mágico e poético à iniciação ao mundo da palavra, pois será com a disposição e o afeto de suas primeiras professoras que o mundo se descortinará em riquezas de sentido, que aliadas à realidade da fome, se constituirão mais tarde num modelo pedagógico condizente com a realidade de um país pobre, por décadas submetido aos autoritarismos políticos e também pelas elites

3. A professora Eliete Santiago, ex-orientanda, amiga do educador e responsável pela Cátedra Paulo Freire no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a quem agradeço a entrevista concedida, lembra que não podemos atribuir um sentido ingênuo ao que Paulo Freire chamou de amorosidade. Esta é, ao mesmo tempo, na obra do educador, "compromisso político com a vida e com sua própria trajetória". A amorosidade, então, pode ser traduzida como "engajamento do sujeito na construção de uma nova realidade social".

latifundiárias, cujo atavismo residia em reproduzir na sociedade a relação casa grande e senzala.

É nessa espécie de "*folder* existencial" que se dá a sua dupla via de entrada no mundo. Paulo Freire, no entanto, sabe da importância da cultura de origem, por isso insere duas metáforas para colocar-se no fio tênue que o segura em seu meio social: o piano alemão da tia Lourdes e a gravata do pai.

Piano e gravata atavam simbolicamente a família de Paulo Freire à sua origem de classe. Tenho ouvido muitas vezes algumas pessoas falarem sobre a origem popular do educador. O que quer que se entenda por popular, o educador não omite sua origem e mais do que isso, sua formação familiar segundo os ideais burgueses de universalidade cultural, da formação do repertório intelectual de seus membros segundo os valores consagrados do Ocidente branco, cristão, capitalista e masculino que a tudo e a todos têm tocado nos lugares mais recônditos, ocidentalizando o mundo.

Ter um piano em casa e poder ter acesso a um repertório clássico significava compartilhar bens culturais com pretensão de universalidade. Pode-se dizer o mesmo em relação à gravata, parte da indumentária masculina que remete ao poder patriarcal burguês, uma vez que sua popularidade, que formará o hábito de homens do mundo inteiro, começou com a Revolução Industrial. Ainda que não tivesse presente de forma clara tais ligações com a conservação e a consolidação da hegemonia burguesa do "conhecimento verdadeiro", Paulo Freire reconhece esse importante elo em sua formação:

> Apesar de todas as nossas dificuldades, nós não nos livramos do piano, nem da gravata de meu pai. Ambos, piano e gravata eram, no final, símbolos que ajudaram a nos manter na classe à qual pertencíamos. Eles implicavam certo estilo de vida, certa maneira de ser, certo jeito de falar, certo jeito de andar, uma forma especial de cumprimentar as pessoas que envolve curvar-se levemente e inclinar o seu chapéu, como sempre via meu pai fazer. Todas essas coisas eram uma expressão de classe. Todas essas coisas foram protegidas por minha família como uma indispensável condição de sobrevivência. (LC, p. 22)

O educador também reconhece que essa atitude abnegada de manter bens simbólicos como referentes de condição de classe teve sobre ele, além

de um efeito psicológico, um efeito moral. Sua família não poderia perder a solidariedade de classe, deixando de compartilhar seus valores, pois o sentimento de pertencimento era psicologicamente importante para lutar contra a crise financeira. A importância que Paulo Freire atribui ao pertencimento de classe iluminado pela lembrança da fome na infância acentua também sua solidariedade com as classes oprimidas, ao declarar que na visão das elites, *aqueles que triunfam são aqueles que trabalham duro, sem reclamar e são disciplinados; isto é, aqueles que não criam problemas para os seus patrões* (LC, 23), escondendo a condição social desigual que ata empregados e patrões, substituindo-a pelo esforço e mérito individuais no trabalho, dentro de uma relação de subserviência.

Segundo Machado (2010, p. 189), a fome imprime radicalidade em sua leitura do mundo, denunciadora das injustiças sociais. É nessa direção que acrescento: sua radicalidade mostra a barbárie nas fronteiras excludentes de um país em que os direitos mais básicos referentes aos princípios universais de dignidade da vida na maioria das vezes não são estendidos aos pobres, como educação dentro do contexto cultural onde ela se inscreve, acesso à justiça, a moradias seguras e à terra. Ainda que se tenham diminuído, nos últimos anos, os números da miséria, ainda estamos longe de chegar à plena dignidade da vida humana, uma vez que reforçamos a preocupação meramente econômica e desenvolvimentista de pleno emprego. É a indignação freireana quanto à barbárie da fome, que inscreve as demais barbáries. Paulo Freire (1995, p. 74), relata "horrorizado e pleno de justa raiva" a notícia de uma família em Olinda-PE, em 1993, que retirou do lixo hospitalar seios amputados para o seu almoço de domingo. Com o triunfo do neoliberalismo, desenvolvemos certa imunidade ao sentimento de indignação com as injustiças sociais, como o enorme fosso entre ricos e pobres, o significado social de educação, saúde, habitação, direito à terra.

Paulo Freire leva para a juventude e maturidade seu mundo de menino pertencente à classe média culta e esclarecida, temperado pelo amor cristão e pela lealdade aos companheiros da fome e, assim, vai organizando seu repertório intelectual nos dias difíceis de sua infância e adolescência no Recife e em Jaboatão dos Guararapes. Essa organização cognitiva o levará a responder aos desafios da educação no Brasil.

3. O conhecimento e a caixa de Pandora

Somente Bábrio, que entende o mito (de Pandora)
não como uma narrativa sobre a fragilidade feminina
mas como um comentário a respeito
da escolha trágica do homem entre o conhecimento
e o contentamento, faz uma afirmação explícita:
Zeus reuniu todos as coisas benfazejas no vaso e o entregou,
fechado, ao homem. Mas o homem,
incapaz de refrear seu desejo de saber, disse:
"O que pode haver ali dentro?". E então, levantando a tampa,
lhes deu a liberdade de voar de volta para as moradas dos deuses,
e elas (as coisas benfazejas) assim fugiram da terra em direção aos céus.
Só a Esperança permaneceu.

Dora e Erwin Panofsky

A interpretação do mito de Pandora, que atribui ao conteúdo de sua caixa o conhecimento (PANOFSKY & PANOFSKY, 2009), me permite antecipar o que desenvolvo ao longo desta parte do texto: o papel da curiosidade como acionador do conhecimento.

Em Paulo Freire, a curiosidade é tomada num nível mais elementar, como primeira aproximação àquilo que se quer saber, o que leva de maneira intuitiva a perguntar algo sobre o mundo e sobre nós mesmos; mas trata-se ainda de uma curiosidade ingênua. Outro nível de conhecimento, desperto pela curiosidade primeira da experiência, é revelada pela curiosidade epistemológica, que depende da relação entre educador e educando.

A curiosidade no primeiro nível é essencialmente humana para Freire, anima a busca não só de conhecimento do mundo, como sobre si mesmo, por isso ele declarou em uma de suas entrevistas como gostaria de ser lembrado: *Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo foi um ser constantemente curioso*. Escrever sobre si, representava para ele retornar a *infância distante como um ato necessário de curiosidade* (LC, p. 14). Sua reflexão, a partir da perspectiva do adulto, busca um conhecimento que se fez organizando o vivido, isto é, redescoberto sob o ângulo do vivido. *O homem de*

hoje reflete a fim de entender como a criança de ontem viveu e o que suas relações eram dentro da estrutura familiar, na escola e nas ruas.

Freire tinha a mais absoluta esperança na capacidade humana de inquirir a realidade, de desvelar o mundo, de aprender com ele a recriá-lo em outras bases. A isso ele chama de curiosidade epistemológica, que requer não apenas uma aproximação desinteressada, mas também busca pelo conhecimento do lugar da pessoa no mundo, no sentido pessoal, social e histórico: *É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a "educação bancária" pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação* (Freire, 2006, p.86).

Mas, para que essa busca seja frutífera, é preciso desenvolver um olhar crítico, segundo o educador. A absorção de conteúdo para Paulo Freire não se reverte automaticamente em conhecimento, cabe àquele que educa estimular a curiosidade, a pergunta, que desnaturaliza a hierarquia social onde o sujeito está situado e as justificativas das desigualdades entre as classes, que, longe de serem naturais, instauram injustiças sociais. A educação, diz ele, reflete a estrutura de poder, daí a difícil tarefa do educador:

> Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanidade de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (*Ibidem*, p. 86)

Para Paulo Freire, a busca de resposta a problemas relacionados à experiência humana empurra homens e mulheres para o conhecimento da realidade do mundo mediado pela linguagem, pela interação humana e pela busca da libertação da opressão. A metodologia freireana aposta na curiosidade epistemológica, que implica não apenas refletir sobre a relação do sujeito com o mundo, mas sobre o sujeito no mundo, com suas determinações sociais, culturais e históricas:

> Ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem

> o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2006, p. 124)

Homens e mulheres, segundo Paulo Freire, colocam à prova sua condição crítica em situações-limite em que precisam enfrentar e superar dificuldades cotidianas, reveladas no entorno. Cabe ao educador e ao educando problematizar a realidade para gerar conhecimento pertinente, que se volta para explicar, compreender e responder aos desafios da mudança. A busca do desvelamento do real, portanto, deve fazer emergir temas geradores prenhes de sentido para homens e mulheres dentro do contexto vivido que revelam a relação opressor-oprimido no ato de educar e aprender:

> Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensão da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica em face das "situações-limite". A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a "razão" da realidade não estão fora dela, como por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fossem um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. *(Ibidem*, p. 134)

A problematização temática adquire uma dimensão libertadora sem igual para a educação freireana. A importância disso se dá porque o processo de busca é aberto, exige um "encadeamento dos temas significativos" e a "interpenetração dos problemas" Como o mito de Pandora e sua caixa, os problemas podem ser compreendidos como proposições para o conhecimento libertador ou para, ao contrário, perpetuar as relações de opressão, por causa da ambiguidade do conhecimento, pois nele habita o erro e a ilusão, problemas filosóficos por natureza. Uma conclusão a partir disso é: se não é possível evitar o erro e a ilusão, também não é possível conhecer. Mas ainda que as coisas

benfazejas, que saem da abertura cognitiva para o conhecimento, nos escapem, é preciso acessá-lo, correndo todo o risco de que só nos reste a esperança.

Essa esperança em Paulo Freire se revela na maiêutica freireana. Como a socrática, a freireana opera questionando a realidade, em que o seu desconhecimento da realidade é revelado pela dialética, por meio do estímulo à pergunta e à resposta encadeadas numa lógica, e aí a singularidade de sua estratégia libertadora não separa a relação que liga opressor e oprimido, de forma que o educador ocasiona o partejamento das ideias dos educandos (VOSS & MATOS, 2012).

Paulo Rosas relata uma das experiências de Paulo Freire com agricultores da Zona da Mata pernambucana, publicada originalmente no livro "Pedagogia da Esperança", que dá a dimensão da maiêutica freireana:

> 'Nós não sabemos nada, o senhor é que sabe, o senhor deve nos ensinar'. E Paulo Freire insistiu: 'Muito bem, eu sei e vocês não sabem, mas por que eu sei e vocês não sabem?' Começaram a responder, e no momento em que este diálogo se estabelecia uma nova aprendizagem também se desenvolvia. Eles disseram: 'O senhor sabe porque é doutor, e nós não.' 'Muito bem', diz Paulo Freire, 'e por que eu sou doutor e vocês não?' Responderam: 'Ah, o senhor foi à escola, tem leitura, tem estudo, e nós não.' 'E por que os pais de vocês não puderam mandá-los para a escola?' Não foi bem assim que disseram, mas não importa: 'Ah, porque são camponeses como nós.' 'O que é ser camponês?', pergunta Paulo Freire, e eles respondem: 'É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol, sem direitos, sem esperança de dia melhor.' 'E por que é assim?' Alguém respondeu: 'É porque Deus quer.' Paulo Freire insistiu: 'E quem é Deus?' 'Deus é o pai de todos nós aqui' Em seguida Paulo Freire volta a perguntar: 'Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?' Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio que algo começava a ser dividido, a ser criado. Em seguida, alguém, de certo modo, descobre e diz: 'Não, não é Deus o fazedor de tudo isso, é o patrão'. (ROSAS, 1998, p. 16)

A curiosidade para descobrir o mundo e o diálogo incentivado na infância aparecem no educador Paulo Freire, em suas ações como alfabetizador.

Como diretor e superintendente do SESI, no final dos anos 40, estruturou a organização de maneira horizontal promovendo círculos de debates e discussões entre os trabalhadores, gerentes e diretores, como também entre pais, alunos, professores e direção das escolas. A intenção de Paulo Freire era romper com a estrutura autoritária que vivenciara em sua educação, *queria transcender a instituição paternalista de ajuda*, a qual ele havia chamado de "Síndrome de Papai Noel". *Queria democratizar a minha prática tanto quanto possível* (LC, p. 98). Acima de tudo, foi o entendimento e a prática do educador sobre a alfabetização nesse período que contribuíram para o desenvolvimento de um método de alfabetização, este entendido não apenas como letramento, mas como estratégia para uma formação da plena cidadania para as classes populares.

Com os dados e reflexões sobre a experiência no SESI, Paulo Freire organizou seu pensamento e promoveu uma práxis educativa no Movimento de Cultura Popular (MCP)[4] e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC), hoje Universidade Federal de Pernambuco. O fundamento democrático dessas atividades sustentou os Círculos de Cultura Popular e a alfabetização promovida em Angicos, no Rio Grande do Norte, no começo dos anos 60, como desenvolvimento de sua pedagogia libertadora.

A ideia central do MCP era resgatar a cultura popular como elemento essencial da transformação social. Além disso, para ser alcançada era preciso ter um claro *entendimento do papel da cultura no processo educacional paralela à luta política para as mudanças necessárias no país na dimensão cultural, na cultura popular em particular e na educação de crianças e adultos* (LC, p. 111). Os objetivos explicitados pelo MCP eram: 1- interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular; 2- criar e difundir novos métodos e técnicas de educação popular; 3 - formar pessoal habilitado a transmitir a cultura ao povo (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, s.d).

Já a ideia dos Círculos de Cultura foi desenvolvida por Paulo Freire dentro do movimento, como já mencionei, em vista de sua experiência bem

4. Criado em 13 de maio de 1960, no governo de Miguel Arraes, "o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi o primeiro de uma série de movimentos políticos-educacionais que emergiu nos anos 60 no Brasil. O MCP tentou resgatar a cultura popular tendo os intelectuais liderando o povo para uma prática revolucionária de transformação do país". (LC, p. 232). O movimento surgiu da ideia de Germano Coelho, inspirado pelo movimento francês *Movement Peuple et Culture*.

sucedida na gestão democrática do SESI como diretor e superintendente. Os Círculos de Cultura são lugares onde uma pedagogia libertadora pôde se desenvolver, por reunir pessoas com o mesmo senso de pertencimento e por isso, com possibilidade de interlocução, uma vez que além do contexto partilhado, há uma identidade discursiva, dado à cultura e à interação semântica entre as pessoas que compartilham a mesma realidade social. O intelectual tinha nos círculos de cultura o papel de promotor de temas geradores e das mediações para alcançar um conhecimento crítico, reflexivo:

> Uma das tarefas que o intelectual que a gente pode ser, uma delas é exatamente ver que, entre o tema "A", proposto pelo grupo e o tema "B" haveria um tema "A-B". Precisaríamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o "A" e o "B". E isso é o trabalho intelectual do educador comprometido. É ele ver como é possível viabilizar a compreensão mais crítica da proposta temática para o povo. Isso era o círculo de cultura. (FREIRE & BETO, 1985, p.15)

Esse esboço de uma metodologia tem em seu centro a cultura, por isso é preciso, antes de continuar na direção do entendimento do chamado "Método Paulo Freire"[5], enunciar o sentido de cultura em sua obra. Sua compreensão é essencialmente antropológica, uma vez que a característica principal do *Homo sapiens* é de criar cultura, isto é, de criar um mundo humano. Então, criação humana é igual a cultura. Mas para ser humano em toda a sua potencialidade existencial, no uso pleno do aparato biológico (genético e fisiológico) que o empurra para a cultura, o homem precisa da convivência com o outro para aprender a ser humano, dentro de um jogo de combinações

5. O método de alfabetização de Paulo Freire nos Círculos de Cultura com agricultores é composto por três momentos cognitivos: 1 – o momento da apreensão por parte do educando do conhecimento de sua própria realidade e levantamento de seu universo vocabular e temático a partir de uma pequena pesquisa de campo em sua comunidade; 2 – o momento do processamento dos temas geradores, a partir do material levantado anteriormente, como matéria prima do aprendizado de leitura de palavras e do mundo, isto é, em seu contexto, possibilitando o acesso ao conhecimento pertinente, ligado à realidade e aos seus problemas que demandam uma ação crítica do sujeito; 3 –o momento de dar a palavra aos educandos reunidos em círculo, a partir de sua própria organização de pensamento, discutiam suas ideias e experiência a partir de representações, as "fichas de cultura", em que faziam a interpretação da representação gráfica de suas ideias, sentimentos, anseios presentes em suas memórias das experiências vividas (DICIONÁRIO PAULO FREIRE, 2010, p. 263).

e de arranjos semânticos, conformando e configurando saberes num nível prático e imaginário. É esse o sentido de educação implícito da antropologia, de enculturação, de processo de formação cultural: o homem realiza seu potencial para a fala, para o trabalho, para o andar e para se comunicar devido às características biológicas universais da espécie, mas esse potencial é revelado, realizado, manifesto de forma particular. Isto é, a estrutura universal biológica no homem de forma alguma se expressa de maneira igual em todos os agrupamentos humanos. A cultura é sempre algo particular, uma forma específica de estar no mundo como humano, daí a constatação de Claude Lévi-Strauss (2012) de que a diversidade cultural é um fato.

O importante a reter aqui é o caráter criativo da educação por meio da linguagem e da troca, que estão presentes nos Círculos de Cultura, abrindo a possibilidade da interação criativa por meio do diálogo e do acionamento da curiosidade epistemológica ao superar a mera curiosidade ingênua, geralmente marcada pelos processos de hegemonização cultural que acabam deslegitimando as manifestações culturais particulares, e que perpetuam as injustiças sociais. É essa criatividade, como criação cultural, que faz germinar as mudanças sociais. Para Paulo Freire, esses ambientes de formação cultural, despertariam a consciência do povo ao abrir a caixa de pandora, mostrando as relações entre os sujeitos na sociedade com seus elos de dominação, como também a esperança da liberação do opressor e do oprimido.

Desde o início, a palavra

Ensinar a ler é produzir esse deixar escrever
a possibilidade de novas palavras, de palavras
não escritas. Porque deixar escrever
não é apenas permitir escrever, mas
estender e alargar o que pode ser escrito,
prolongar o escrevível.

Jorge Larrosa

Em "Cartas a Cristina" é notável a ligação afetiva de Paulo Freire com a leitura e com o conhecimento. Ele mesmo reconhece uma ligação apaixonada, o prazer ao longo de toda a sua vida pela palavra escrita e também a falada,

incorporado em suas obras e na prática do diálogo. Essa afetividade emerge de sua vida familiar, pois, quando ainda muito criança, teve acesso aos bens simbólicos que transitavam em seu lar, principalmente aos livros.

Seu pai e sua mãe formavam um casal harmonioso, sem que cada um deles perdesse sua individualidade. Para Paulo Freire, as diferenças nas crenças religiosas de ambos - mãe católica e pai espiritualista - favoreceram um ambiente para a tolerância e para o diálogo. O educador mostra a importância das condições afetivas na primeira infância por transmitirem segurança e confiança favoráveis para o desenvolvimento cognitivo das crianças, e toma o seu caso como exemplo. O pai estava sempre pronto a responder a suas perguntas que nasciam de suas experiências de menino, de suas brincadeiras no quintal de casa, em meio às árvores, aos bichos, à natureza e a tudo mais que sua curiosidade pudesse aguçar com relação ao conhecimento do mundo e para sua busca por respostas. Dessa forma, a escola foi apenas um prolongamento do lar, cujas qualidades foram estendidas pela atuação de sua primeira professora, Eunice Vasconcelos.

Foi nesse ambiente familiar favorável para a alfabetização que Paulo Freire aprendeu as palavras. *Eles* (os pais) *me ensinaram a ler minhas primeiras palavras e depois como escrevê-las no chão com varetas sob a sombra de nossa mangueira. Minhas primeiras palavras estavam ligadas à minha experiência e não à de meus pais* (LC, 28). Essa iniciação à palavra ligada à experiência será muito importante para o desenvolvimento das suas ideias e princípios de alfabetização.

> Ao invés de uma entediante cartilha ou pior, um abecedário para memorizar as primeiras letras do alfabeto, eu tive meu quintal como cartilha, meu primeiro mundo, minha primeira escola. (LC, p.29)

Mas foi com a professora Eunice que ele aprendeu maravilhado a "formar sentenças"; a juntar palavras com sentido:

> Eu jamais esquecerei a alegria com que eu recebia os exercícios chamados "formação de sentenças" que nossa professora nos dava. Ela me pedia para escrever em uma linha reta todas as

> palavras que eu sabia. Posteriormente, era para eu formar sentenças com essas palavras e mais tarde nós discutíamos o significado de cada sentença que eu tinha criado. Foi assim que pouco a pouco, comecei a saber meus verbos, seus tempos e modos; ela me ensinou aumentando o nível de dificuldade. A preocupação fundamental não era fazer com que eu memorizasse definições gramaticais, mas em estimular o desenvolvimento de minhas habilidades orais e para a escrita. (LC, 29)

O prazer em formar frases se desdobrou em prazer pela leitura de Gilberto Freire, Machado de Assis, Eça de Queiroz, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira. As leituras e o amor pela literatura o faziam gastar boa parte de seu salário como professor de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz nas livrarias do Recife.

O leitor sofisticado adquiriu o hábito de criar sentenças como recurso de desenvolvimento das habilidades criativas e de uma estética para a escrita. Para ele, a dimensão estética da linguagem não é algo exclusivo aos artistas, mas também se relaciona à atividade dos cientistas. Para Paulo Freire, é dever de todo aquele que escreve escrever belamente. Em síntese, a palavra e o jogo prazeroso da formação de sentenças e de criação de sentidos possíveis, alargando os limites do que pode ser escrito, estão intimamente relacionados ao papel do educador enquanto promotor dessas possibilidades. Cabe aos educadores, segundo Paulo Freire, promover o encontro entre as pessoas numa comunidade de sentido e de vida para que o conhecimento cumpra sua finalidade libertadora.

Em suma, a palavra para Paulo Freire é o próprio mundo humano. Toda construção possível, toda transformação se dá no ato de proferir o mundo, de interpretá-lo mediado pela interação das pessoas. A enunciação do mundo livre da opressão é o que busca a formação do narrador para ler, traduzir e interpretar o mundo em que cada um, a exemplo de Paulo Freire, possa falar de si como se estivesse inserido num grande romance da vida, sempre em construção e em devir: inacabados, homem e mundo.

Inacabamentos

Nada soaria mais falso do que falar de Paulo Freire num sentido definitivo e acabado. A dificuldade reside em tentar fixar um perfil, pois, quem busca tal perfil esbarra em sua narrativa a um só tempo poética, filosófica, antropológica, sociológica e humanista. É um autor arredio à linguagem seca, friamente racional. É essa complexidade intelectual de um filósofo da educação, que não assume o pessimismo mas, ao contrário, um "otimismo crítico", que tem despertado o interesse cada vez maior em centros e grupos de estudos no mundo inteiro.

Por isso, elegi os três acionadores cognitivos, entre outros possíveis em suas obras para delinear algumas ideias em sua vasta produção literária, reconhecendo a grandiosidade e complexidade do autor. Ao ler "Cartas a Cristina", a fome, bem como a aguçada curiosidade e a paixão pela palavra me ajudaram a compreender a organização de seu pensamento em torno de uma pedagogia libertadora, acionada pela sua própria experiência e desenvolvida ao longo de sua trajetória de vida. Paulo Freire traz à sua consciência esses elementos acionadores de organização do pensamento, em meio à narrativa de si, buscando o sentido para seu fazer acadêmico e para suas ações como pessoa engajada com o mundo, com a vida, com seu tempo e com as pessoas.

Ainda que, como toda obra acadêmica a de Paulo Freire se submeta à crítica, seus escritos são atuais no que se refere às estruturas cotidianas das escolas no Brasil que mantêm, consolidam e reproduzem o grande hiato entre ricos e pobres. Os modelos educacionais nas últimas décadas ainda têm reproduzido hegemonicamente uma sociedade em que as desigualdades sociais são medidas pelo acesso aos bens simbólicos e culturais. Além dessa realidade educacional brasileira, o que mostra a pertinência de suas ideias, o que precisaríamos recuperar sem falta em suas obras, é a capacidade de indignação, como um acionador cognitivo importante para os educadores de nossos dias.

Cronologia

1921
Nasce Paulo Reglus Neves Freire, no dia 19 de setembro, filho de Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha.

1927
Entra na escola da professora Eunice Vasconcelos.

1932
Deixa a casa da Estrada do Encanamento, no Recife, e muda-se para Jaboatão dos Guararapes.

1934
Morre seu pai.

1937 a 1942
Entra no ensino secundário, no Colégio Osvaldo Cruz, do Recife, onde em 1942 se tornaria professor de língua portuguesa.

1943
Ingressa na Faculdade de Direito do Recife.

1947
Forma-se em Direito.

1944
Casa-se com Elza Maia Costa de Oliveira.

1947
Torna-se Diretor da Divisão de Educação e Cultura, do SESI-Pernambuco.

1950
Funda com outros intelectuais o Instituto Capibaribe.

1952
É nomeado Professor Catedrático da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Recife.

1954
É nomeado Diretor Superintendente Regional do Serviço Social da Indústria de Pernambuco do SESI-PE, onde permaneceria por dois anos.

1960
Obtém o título de Doutor em Filosofia e História da Educação ao defender a tese Educação e atualidade brasileira.
É um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular promovido por Miguel Arraes como Prefeito do Recife, dirigindo a Divisão de Pesquisa do Departamento de Formação e Cultura. Desenvolve nesse período, na comunidade do Poço da Panela, no Recife, seu método de alfabetização.;

1961
Obtém o título de Livre Docente da Faculdade de Belas Artes. Depois de perder o cargo nessa faculdade, é nomeado Professor Assistente de Ensino Superior de Filosofia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

1962
Cria o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife e se torna seu primeiro diretor.

1963
Viaja a Angicos-RN onde viverá a primeira experiência de seu método de alfabetização. Trabalha no projeto do Programa Nacional de Alfabetização do Governo João Goulart.

1964
O golpe militar extingue o Programa Nacional de Alfabetização.
É preso no Recife.
Pede asilo na Embaixada da Bolívia no Rio de Janeiro para onde parte em setembro e, em novembro, segue para o Chile.

1965
Publica no exílio o livro *Educação Como Prática de Liberdade*.

1967 e 1968
Escreve, no Chile, *Pedagogia do Oprimido*.

1969
Segue para Cambridge, Massachusetts, USA.

1970
Vai para a Suíça, trabalhar em Genebra, no Conselho Mundial das Igrejas, o que lhe possibilita viajar pelos cinco continentes.

1971
Cria, com o auxílio de outros exilados, o Instituto de Ação Cultural (IDAC), em Genebra, e se envolve no trabalho de educação nos países africanos.

1979
Visita São Paulo, Rio de Janeiro e o Recife.

1980 Volta ao Brasil, para São Paulo, onde passa a lecionar na Pontifícia Universidade Católica - PUC e na Universidade de Campinas - UNICAMP.

1981
Participa em São Paulo da fundação Vereda - Centro de Estudos em Educação.

1982
Publica *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, obra que recebeu o "Diploma de Mérito Internacional" pela "International Reading Association" na Suécia.

1986
Recebe o Prêmio Educação para a Paz da UNESCO.
Falece sua primeira esposa, Elza Maia Costa de Oliveira.

1987
Torna-se integrante do júri internacional da UNESCO, que premia as melhores experiências de alfabetização do mundo.

1988
Casa-se com Ana Maria Araújo.

1989
É empossado Secretário de Educação da Cidade de São Paulo no governo de Luísa Erundina.

1991
Afasta-se do cargo na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo, volta a lecionar na PUC-SP e demite-se da UNICAMP. Escreve vários livros, publica artigos e profere conferências.

1997
Falece no dia 02 de maio de um infarto agudo do miocárdio.

Principais publicações de Paulo Freire

1959.
Educação e atualidade brasileira. Tese apresentada no concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. Recife, Universidade Federal do Recife, 139 p.

1967.
Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, (19 ed., 1989, 150 p).

1970. *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder and Herder, 1970 (manuscrito em Português de 1968).

1976. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975. Publicado também pela Paz e Terra, Rio de Janeiro, 149 p.

1976. *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda-Celadec, 88 p. Em português, *Educação e mudança.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, 79 p.

1977. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra,1977, 93 p.

1977. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 173 p.

1981. *Ideologia e educação*: reflexões sobre a não neutralidade da educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

1982. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados. 96 p. (Coleção polêmica do nosso tempo).

1982. *Sobre educação (Diálogos)*, Vol. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 132 p. (Educação e comunicação).

1983. *Educação popular*. Lins: Todos irmãos, 38 p.

1985. *Essa escola chamada vida*. Ática, 1985, 8 ed. 1994. Paulo Freire e Frei Beto.

1987. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 168 p. (Educação e Comunicação; v.19).

1987. *Medo e ousadia.* Paz e Terra, 1987, 5 ed., 1986. Paulo Freire e Ira Shor. 312 p.

1989. *Que fazer:* teoria e prática em educação popular. Vozes, 1989. Paulo Freire e Adriano Nogueira.

1990.
Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. Paz e Terra, 1990. Paulo Freire e Donaldo Macedo.

1991.
A educação na cidade. São Paulo, Cortez, 144 p.

1992.
Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 245 p.

1993.
Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 127 p.

1993.
Política e educação: ensaios. São Paulo, Cortez, 119 p.

1994.
Cartas a Cristina. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo, Paz e Terra. 334 p.

1995.
À sombra desta mangueira. São Paulo, Olho d'água, 120 p.

1997.
Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 144 p.

2000.
Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 134 p.

2001.
Sobre educação (Diálogos). Vol. 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

2003.
A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo, Paz e Terra. Paulo Freire e Sérgio Guimarães. 196 p.

2003.
Sobre educação (Diálogos). Vol. 2. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

2008.
Sobre educação (Diálogos). Vol. 3. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

2011.
Por uma pedagogia da pergunta. São Paulo, Paz e Terra. Paulo Freire e Antonio Faundez. 232 p.

Referências

ATLAN, Henri. **O Livro do Conhecimento:** as centelhas do acaso e a vida. Portugal: Editora Piaget, 2000.

DICIONÁRIO Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Letters to Cristina**. New York- London: Routledge, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo, Olho d'água, 1995.

_____. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Movimento de Cultura Popular.** <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723&Itemid=192>. Acesso em 20 abr. 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Verbete fome. In: *Dicionários Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, Edgar. **Meus Demônios.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PANOFSKY, Dora; Erwin, PANOFSKY. **A Caixa de Pandora**: as transformações de um símbolo mítico. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ROSAS, Paulo. **Vida e obra de Paulo Freire, conferência proferida por Paulo Rosa**, no I Encontro Nacional de Jovens e Adultos - ENEJA, em 25 de abril de 1998, no Recife/PE.

VOSS, Rita Ribeiro; MATOS, Junot Cornélio. Confluências de Paulo Freire e Tsnunessaburo Makiguti sobre avaliação escolar. In: **Avaliação escolar:** estratégias e debates (Aurora de Jesus Rodrigues, org.). São Paulo: Factash, 2012.

FREIRE INTERNACIONAL: experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo

André Ferreira

"*O diálogo, a prática, o conhecimento, o intercâmbio faz o homem e a prática dele*".

Clodomir Santos de Morais 2010

Paulo Freire é um dos intelectuais brasileiros de maior reconhecimento internacional. A "Pedagogia do Oprimido", seu texto clássico, está traduzida para mais de 15 idiomas. Contudo, sua notoriedade não se restringe ao mundo estritamente acadêmico, sendo um dos brasileiros mais populares no mundo, obviamente, salvaguardando-se as devidas proporções com jogadores de futebol, atrizes e cantores. Uma das melhores ferramentas que podemos acionar para conferir a popularidade dessa presença mundial é a quantidade de idiomas na Wikipedia[6] nos quais se encontra o verbete "Paulo Freire". A enciclopédia virtual registra atualmente (março de 2013) 27 (vinte e sete) idiomas abordando o verbete "Paulo Freire"[7]. Assim, para além das línguas ocidentais mais faladas, Inglês e Espanhol, encontram-se, por exemplo, páginas sobre Paulo Freire em Euskara (a língua basca), Hrvatski (o idioma croata) ou Galego (língua falada na região da Galícia, noroeste da Espanha). Do Oriente Médio, temos artigos em Árabe e Hebraico; do Oriente, há em Japonês, Malayalam (idioma falado na Índia) e Fãrsi (língua falada no Irã e Afeganistão); e da Oceania temos em Bahasa (língua oficial da Indonésia).

O presente trabalho apresenta uma primeira abordagem sobre a internacionalização das experiências e da obra de Paulo Freire e desenvolve-se abordando, inicialmente, o período de exílio no Chile, destacando seu primeiro

6. Enciclopédia aberta cujos artigos são escritos por inúmeros autores nas mais diversas línguas. Por ser uma obra aberta, não se destina apenas ao público acadêmico, sendo assim, bastante popular. Contudo, vale ressaltar que não deve ser tida como significativa referência bibliográfica, servindo tão só como uma fonte de informação primária.

7. O verbete "Pelé" é encontrado em mais de 70 idiomas; "Tom Jobim", em mais de 35 línguas; "Carmen Miranda" tem verbetes em cerca de 30 idiomas; e "Sonia Braga" está próxima de 20.

contato com pensadores que são referência mundial em suas respectivas áreas e a importância da experiência no ambiente intelectual daquele país, na época, para a formação de seu próprio pensamento. Depois, trataremos do período no Conselho Mundial de Igrejas, do impacto positivo da "Pedagogia do Oprimido" no cenário do debate pedagógico e do tempo de seus trabalhos na África, destacando o lugar da experiência africana na formação de sua pedagogia. Por fim, comentaremos a fase da volta ao Brasil e a recepção de suas ideias pedagógicas na América do Sul.

Iniciando a discussão sobre a presença de Freire em outros países, é importante salientar que, antes de 1964, quando engajado no amplo movimento de valorização da educação popular que se manifestava no Brasil, Paulo Freire, apesar de já se destacar no campo da alfabetização de adultos, não era tão mais reconhecido quanto Germano Coelho, um dos fundadores e primeiro presidente do Movimento de Cultura Popular (MCP); quanto Gilberto Freyre, que além da reconhecida importância no campo da Sociologia, dirigia o Centro Regional de Pesquisa Educacional (CRPE) do Recife, o qual atuava sintonizado com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); quanto o próprio Anísio Teixeira (o maior nome da educação brasileira na época); ou quanto Álvaro Vieira Pinto, último presidente e um dos principais intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), entidade vinculada ao Ministério da Educação em cujo quadro contava com intelectuais da dimensão de Celso Furtado e Nelson Werneck Sodré. Mesmo no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (UR, atual UFPE), cuja coordenação lhe foi confiada diretamente pelo então Reitor, João Alfredo, Freire dividia espaço, dentre outros, com Luiz Costa Lima, responsável pela redação da revista Estudos Universitários da UR e que se tornou referência no campo da crítica literária, e com Almeri Bezerra, que no exílio desenvolveu projetos de alfabetização na Argélia.

Nesse sentido, em 1964, Freire era mais um entre os educadores e intelectuais brasileiros da época. Contudo, seu trabalho já se apontava promissor, especialmente depois da experiência em 1963, na cidade de Angicos (RN), que teve uma relativa repercussão nacional e internacional, debitada ao fato de se atribuir ao processo o feito de conseguir alfabetizar um adulto em apenas 40 (quarenta) horas. O título da matéria do "New York Times", escrita por Juan de

Onis, em 02 de junho de 1963 - que comenta o fato de o programa introduzir reflexões políticas - atesta a importância dada ao ritmo do processo: "Brasil realiza programa da alfabetização; Projeto financiado pelos Estados Unidos conquista no nordeste alfabetização em 40 horas"[8]. Depois da experiência no Rio Grande do Norte, ele foi convidado pelo Ministério da Educação para cooperar com o esforço nacional de alfabetização, consolidando sua projeção nacional.

As atividades desenvolvidas por Freire foram suspensas logo nas primeiras ações do golpe militar de 1964. O exílio, forçosamente, o conduziu a experiências no plano internacional.

O período do Chile

"*O exílio no Chile nos ensinou a América Latina*"

(FREIRE, 2010, 104).

Depois de uma rápida passagem pela Bolívia, o pedagogo se instalou no Chile, colaborando no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA). Nesse período, quando ampliou sua rede de contatos com educadores e instituições ligados à alfabetização, escreveu dois de seus principais livros, "Educação como prática da liberdade" (1967) e, aquele que é considerado sua principal obra, "Pedagogia do Oprimido" (1969). Radicado no Chile, empreendeu viagem para os EUA, incluindo o Centro de Educação da conservadora Harvard University.

A América Latina vivia a dinâmica dos embates sociopolíticos que tinha como inspiração a Revolução Cubana e como pano de fundo a Guerra Fria. Em Medellín (Colômbia), ocorreu a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (1968), que conferiu à Igreja Católica Latino-americana uma maior presença nas lutas populares. No Peru, o teólogo dominicano, Gustavo Gutierrez desenvolvia reflexões que serviriam de base para a Teologia da Libertação. Assim, a identificação de Freire com o ideário da Teologia da Libertação contribuiria para a circulação de seus textos na região.

8. "BRAZIL CONDUCTS A LITERACY DRIVE; Project Supported by U.S. Gains in Northeast Literacy in 40 Hours".

Segundo Freire (2010, 79), um dos primeiros divulgadores do seu trabalho fora do Brasil foi Ivan Illich, que ele conhecera em 1962, quando de visita ao Rio de Janeiro e ao Recife. Nesse sentido, na primeira viagem aos EUA (1967), percorrendo cerca de seis universidades, Freire (2010, 79) afirma que "havia sempre professores que já estavam informados de aspectos teóricos do meu trabalho". Illich divulgou o trabalho de alfabetização realizado por Freire em uma entrevista à revista alemã "Der Spiegel" (Nr. 09/1970), cuja abordagem tratava especialmente da relação entre Cristianismo e revolução na América Latina, salientando o papel de Dom Helder Câmara, Camilo Torres (padre colombiano e membro do Exército de Libertação Nacional) e do próprio Ivan Illich, padre Católico, fundador do Centro Internacional de Documentação (CIDOC), em Cuernavaca (México), e também ligado à ala progressista da Igreja. Salientando o fato de o processo possibilitar a alfabetização num intervalo de tempo reduzido, Illich destacou que através do método de seu "amigo Paulo Freire, um pedagogo brasileiro, 80 por cento dos adultos podem aprender a ler entre 30 a 60 horas"[9] (1970, 114).

Cuernavaca era o destino para onde se dirigiam importantes intelectuais e movimentos de oposição e crítica à cultura liberal-individualista, diretamente relacionada ao "American way of life". Dessa forma, nos idos de 1960 (FREIRE, 2010: KASTELEIN, 2006), a cidade acolhia, além do CIDOC, movimentos de contracultura (Timothy Leary levou à cidade experiências psicodélicas), e Erich Fromm (que fundara em 1956 a Sociedade Mexicana de Psicanálise) tinha residência na cidade. Por um período, a cidade recebeu também Francisco Julião, que trabalhava no CIDOC ministrando cursos sobre questões agrárias. Segundo Freire (2010, 134), "havia um interesse muito grande não apenas de latino-americanos, mas também de norte-americanos sobre as Ligas Camponesas, de que Julião falava de Cátedra". Decorrente das visitas à cidade da "eterna primavera", onde ministrava cursos e seminários para cerca de duas centenas de alunos de toda a América Latina, Freire estreitava os laços com intelectuais de todo o mundo, em particular com Illich e Fromm, com quem trocava correspondências. Lembrando que na própria Santiago, onde se encontrava radicado, o pedagogo convivia num

9. "...Freundes Paulo Freire, eines brasilianischen Pädagogen, können 80 Prozent der Erwachsenen in 30 bis 60 Stunden lesen lernen".

ambiente intelectual composto por Fernando Henrique e Ruth Cardoso, Francisco Weffort e tantos outros. Clodomir Morais, que também circulava nesse grupo, respondendo à pergunta "como você vê [se referindo a Freire] o homem e a obra?", comenta:

> Paulo teve chance de conhecer os ângulos das ciências com homens de grande dimensão, a começar do professor Álvaro Vieira Pinto, e depois outros: Álvaro de Farias, que era um ideólogo comunista brilhante, (...) Anísio Teixeira (...) Alexander Lipshutz, que havia trabalhado no Kremlin em 1922 e conhecido Lênin pessoalmente. Paulo ganhou muito conversando com eles. (...) No México ele tinha o [Adolfo Sánchez] Vasquez, (...) Lá tinha o Rodolfo Puigross, pensador argentino que foi Reitor da Universidade de Buenos Aires. (...) não foi uma inspiração divina. O diálogo, a prática o conhecimento, o intercâmbio faz o homem e a prática dele (MORAIS, 2010, 209-210).

A Europa: o Conselho Mundial De Igrejas (CMI)

"*...quem levou vantagem de meu exílio foi a Europa, porque eu cheguei lá num terceiro momento*"

(FREIRE, 2010, p. 104)

Freire deixou o Chile cerca de um ano antes da eleição de Allende, provavelmente, já em meio ao desgaste do governo Eduardo Frei[10]. Após a passagem de alguns meses nos EUA, ele chegou a Genebra em fevereiro de 1970, coincidindo com a edição da "Pedagogia do Oprimido" em diversos idiomas, o que inseriu fortemente suas ideias no debate pedagógico internacional.

O Conselho Mundial de Igrejas[11] (CMI) era formado predominantemente por Igrejas protestantes, estabelecendo relações oficiais com a Igreja Católica apenas a partir do II Concílio do Vaticano (1965). Assim, Freire, que passou a maior parte de seu exílio radicado em Genebra (Suíça) dos seus 16 (dezesseis) anos fora do Brasil, passou 10 (dez) trabalhando junto ao CMI.

10. Democrata Cristão que inicialmente contou com o apoio dos setores conservadores, da Igreja e da classe média, mas que no fim de seu período, devido a políticas nacionalistas, sofreu pesada pressão dos militares.

11. Fundado em 1948, Amsterdã – Holanda.

Na Suíça, o pedagogo estabeleceu contato com estudiosos da educação dos mais distintos graus acadêmicos e nacionalidades. Octavi Fullat, sacerdote escolápio, filósofo da educação, espanhol e catedrático em Barcelona, por conta do exílio imposto pela ditadura de Franco, se estabeleceu no CMI onde se aproximou de Freire, identificando-o com o ideário personalista. O filósofo espanhol afirma que foi nesse convívio no Conselho Mundial que pôde aprimorar sua interpretação sobre a obra de Freire (FULLAT, 1994, p. 460). Todavia, o pedagogo recifense não recebia apenas catedráticos, também se colocava à disposição de estudantes. Nesse sentido, Ferdinand Röhr[12], entre 1975-1976, então um jovem licenciando alemão de ascendência católica, que na época mal falava português e nem se imaginava radicado no Brasil, foi ao encontro do pedagogo em Genebra, a fim de inquiri-lo, em inglês, dentre outras coisas, sobre o papel do diálogo na "Pedagogia do Oprimido".

Poucos anos após o lançamento da "Pedagogia do Oprimido" e também em decorrência da boa recepção desse livro nos meios acadêmicos, as ideias de Freire circulavam como uma das referências obrigatórias para o debate acerca da Educação Popular. Nesse sentido, educadores europeus criaram o grupo "Conscientização", em 1975, que em seguida se constituiria na "Sociedade Paulo Freire" (SCHACHTNER, 2010, 124). A Universidade de Nottingham instituiu, em 1978, a pós-graduação em Educação de Adultos, vinculada à Escola de Educação Continuada, com base na concepção freireana de educação (HANNAH, 2010, 140). Ao final da década de 1970, Paulo Freire já era uma referência internacional em educação.

A África

Genebra foi o ponto do qual Freire partiu para suas experiências na África. A primeira viagem ao continente berço da humanidade foi realizada a convite do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 45), que se deu um ano depois do lançamento da "Pedagogia do Oprimido". Cerca de quatro anos após, ele visitou a Guiné-Bissau (1975), atuando no processo de alfabetização popular nas áreas emancipadas.

12. Professor Titular do Centro de Educação da UFPE, Líder do Núcleo de Educação e Espiritualidade do PPGEduc-UFPE.

Amílcar Cabral liderava a guerra de libertação da Guiné-Bissau contra o domínio português. Essa experiência com uma luta de libertação e o contato com as reflexões de Cabral coincidiram com o redimensionamento de Freire em relação ao ideário personalista, agudizando suas preocupações com as tensões e conflitos inerentes às ações que se proponham a superar as formas sociopolíticas de opressão.

A experiência com a luta de libertação põe em xeque o fundamento cristão-humanista característico do personalismo, pois esta luta é uma guerra, em cuja dinâmica pessoas matam a outras pessoas. A vitória sobre o colonizador significa concretamente a morte de pessoas. Assim, a ideia de valor absoluto da "pessoa" é tensamente posta à prova diante da possibilidade de o oprimido reagir à opressão eliminando fisicamente o agente que o oprime. Nesse sentido, a libertação diante da opressão torna-se mais primordial que a "vida", a existência da "pessoa" em seu sentido abstrato. A valorização da "pessoa" perde sua natureza abstrata e apriorística e a vida cada vez mais será considerada em sua materialidade social e histórica.

Freire manteve intensa correspondência com Mário Cabral, Comissário de Educação para a Educação e Cultura da Guiné-Bissau. O pedagogo pernambucano (FREIRE, 1984, p. 97) defende que as reflexões de Amílcar Cabral deveriam constituir-se como referência para a análise do papel da cultura na luta pela libertação, por salientar que a vitória na guerra de libertação sobre o colonizador é o primeiro momento ao qual se deve seguir o esforço de concretização de um modelo da sociedade, sendo a educação libertadora uma das principais ferramentas na construção dessa nova sociedade. Nesse sentido, a experiência na África fez reforçar em Freire a percepção de que a libertação é um processo permanente de educação como práxis da liberdade.

A vivência num processo efetivo de guerra contra uma das formas mais concretas de opressão, a dominação colonial, o contato com Amílcar Cabral e a experiência da alfabetização com um povo em combate, impactaram muito significativamente nas reflexões que Freire desenvolveu nesse período. Saliente-se que, por intermédio dessa vivência, o "outro" diante do qual o educador agora se encontrava dialogando não era um oprimido ainda em processo de libertação, como era o caso dos trabalhadores do Recife, dos agricultores de Angicos ou até mesmo dos camponeses do Chile. A experiência na África

possibilitou ao pedagogo o diálogo com um sujeito já liberto, vitorioso numa disputa mortal pela liberdade. A mulher e o homem negros da Guiné-Bissau se apresentavam diante de Freire como o senhor de si que superou uma trágica condição de servidão. Isto é, à luz da narrativa hegeliana citada por Freire na "Pedagogia do Oprimido" (FREIRE, 1987, p. 36), essas mulheres e homens são os ex-servos que ascenderam dialeticamente da simples consciência para a autoconsciência.

A volta ao Brasil e à América do Sul

Freire retornou ao Brasil já com carreira e nome consolidados internacionalmente. Seus livros já eram lidos por boa parte dos educadores ligados à luta contra o regime militar, mesmo antes de serem traduzidos para o português e de serem editados no Brasil. Assim, Luiz Antonio Cunha (1981, p. 126) atesta que leu a "Pedagogia do Oprimido" "em 1970/71, em inglês, em exemplar trazido escondido por destemido viajante", haja vista que só em 1974 seria publicado no Brasil, "apesar de já estarem circulando traduções mimeografadas" (CUNHA, 1981, p. 126). Também Paulo Freire, em "Pedagogia da Esperança", comenta que "um sem-número de brasileiras e brasileiros o liam em edições estrangeiras que chegavam por aqui por golpes de astúcia e coragem". (FREIRE, 1992, 63) Ele conta o caso da freira norte-americana que trazia exemplares em inglês para o Nordeste, disfarçados com capas de livros religiosos (FREIRE, 1992, p. 63). Aqui no Recife, o Prof. Miguel Espar (UFPE), então padre operário de origem espanhola, afirmou em entrevista ter trazido vários exemplares da referida obra em língua hispânica.

A cultura pedagógica brasileira acompanhou, ao longo dos anos de 1980, a consolidação do ideário freireano como uma verdadeira corrente pedagógica, que teve no engajamento dos educadores católicos progressistas seu principal motor. Cabe salientar o respeitável papel da Revista de Educação da Associação de Educação Católica do Brasil – AEC, na circulação de reflexões e propostas pedagógicas orientadas e inspiradas no pensamento de Freire (FERREIRA DA SILVA, 2007). A Revista da AEC, por expressar as diretrizes educacionais da própria CNBB, possibilitava a inserção do ideário freireano em diversos setores da sociedade civil ligados à Igreja, tais como em Comunidades Eclesiais de

Base (CEB), Círculos Operários, Associações Comunitárias, afora boa parte da rede de escolas católicas regulares. Dessa forma, profissionais das mais diversas funções na vida escolar (gestores, coordenadores, docentes e técnicos) dimensionaram suas práticas pedagógicas sobre uma base conceitual que lhes fornecia elementos para a crítica à escola tradicional e à pedagogia tecnicista.

O retorno dos exilados se deu no início do processo de abertura política e de redemocratização que se instaurou em parte dos países da América do Sul, no início da década de 1980. Nesse contexto, especificamente nos países do MERCOSUL, a presença do ideário freireano se deu de forma mais regular a partir da metade dos anos de 1980. A recepção à pedagogia de Freire se deu associando-a ao chamado marxismo ocidental, mas o lado personalista-fenomenológico do pensamento freireano não foi destacado em sua circulação na cultura pedagógica da região.

Paulo Freire publicou, nesse período, artigos em vários periódicos argentinos e uruguaios, dentre eles, o EDUCOO. A revista, publicada em Buenos Aires, tinha por principal finalidade a defesa de uma educação emancipatória e alternativa. Editada pela "Cooperativa de Trabalhos em Educação", sediada na referida cidade (EDUCOO, n. 6, nov. de 1987), valorizava e estimulava a cooperação entre instituições e atores do campo da educação popular. Inspirada na pedagogia freireana, promoveu as experiências produzidas por diversos sujeitos coletivos, tendo como objetivo articular os docentes a favor da conscientização acerca da realidade na qual se encontrava a educação no país, oferecendo alternativas transformadoras.

A circulação dos livros e das ideias de Freire na América do Sul seguiu o ritmo dos respectivos processos de abertura política nos países.

Por conseguinte, apenas no início da década de 1990, com o fim da ditadura de Alfredo Strossner (1912-2006), foi que se registrou no Paraguai uma maior presença do pensamento freireano na cultura pedagógica. O pedagogo visitou pela primeira vez Asunción apenas em meados de 1992. Em entrevista ao jornal "Correo Semanal", Freire comentou: "me fazia falta conhecer o Paraguai. Por razões políticas não me havia sido possível concretizar esse desejo" (CORREO SEMANAL, 1992, p.13).

A ditadura de Strossner durou mais de três décadas, tendo sido suprimida pelo mesmo grupo político que o apoiava. Nesse momento, A

relativa abertura política propiciou o debate de novas ideias e novas iniciativas para a educação. Dentre essas novidades, temos o fortalecimento de um novo movimento sindical, salientando no campo da educação a Organización de los Trabajadores de la Educación em Paraguay (OTEP), que fazia acirrada oposição à então septuagenária Federación de Educadores del Paraguay (FEP), criada em 1916 e associada ao governo ditatorial. Em entrevista a um jornal paraguaio de grande circulação, Paulo Freire (CORREO SEMANAL, 12/09/1992, p. 14) reforçou a luta pela democratização da educação, salientando a importância dos esforços realizados por diversos atores políticos em transformar a natureza da escola, tornando-a "além de pública, popular" e que atenda "com dignidade, decência e compromisso as crianças do povo". Contudo, mesmo abrindo espaço para a fala de Freire, o jornal, cujo editorial apresentava traços conservadores, atenuou as características mais contundentes do pensamento freiereano apresentando-o como um "'guru' da educação libertária" (CORREO SEMANAL, 12/09/1992, p. 13), preocupado mais com a reformulação do "medíocre modelo educativo imposto a nossos povos" (Idem), do que a radicalização das lutas políticas.

O educador pernambucano também foi uma das referências teóricas da revista uruguaia "Educación y Cultura Latino Americana". A revista estabeleceu conexões com o movimento sindical docente no ConeSul, engajando-se na luta pela união do movimento na América Latina. Em seus editoriais, o periódico deixava claro seu "compromisso irredutível na causa de construir entre todos e com todos a unidade dos trabalhadores em educação e sua identificação com o Movimento dos Trabalhadores em geral" (Educación y Cultura Latino Americana, a. 2, n. 3, 1988, p. 3).

Essa revista denunciou, na época, a repressão à greve dos docentes argentinos (Educación y Cultura Latino Americana, a. 2, n. 3, 1988), conduzida pela Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). O periódico cobriu a formação da Comissão Internacional de Apoio ao Movimento Argentino, salientando sua representatividade, advinda da legitimidade de sua composição, que se constituiu por órgãos de representação internacional, tais como a Confederación Mundial de la Enseñanza (CSME), a Confederacion Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Ensenanza (CMOPE), e por órgãos de representação nacional: o Sindicato Unitario de

Trabajadores en la Educación del *Perú* (SUTEP), Federación Venezolana de Maestros (FVM), Federación Uruguaya del Magisterio y Trabajadores de la Educación Primaria (FUM-TEP), a OTEP, Confederação dos Professores do Brasil (*CPB*) atual Confederação Nacional dos Trabalhadores em *Educação* (CNTE).

A defesa da unidade dos trabalhadores da educação latino-americanos é paralela à crítica à "educação bancária", outra característica da linha editorial da revista Educación y Cultura Latino Americana. Nesse sentido, fazendo referência direta a Freire, o periódico evidenciou:

> resulta evidente o interesse dos grupos mais reacionárias da sociedade em domesticar a educação e os educadores; em impor um ensino bancário segundo o princípio formulado por Paulo Freire, notavelmente centralizado e dependente do poder político em todos seus níveis de cisão, profundamente acrítico e impositivo no que concerne à práxis cotidiana da aula. (Educación y Cultura Latino Americana, a. 2, n.: 4, 1988, p. 1)

Em suma, a recepção à pedagogia freireana no ConeSul foi associada à tradição marxista ocidental ou a autores de reflexão pós-colonialista. Sua acolhida no Cone Sul - na década de oitenta - o relacionava às experiências pedagógicas alternativas de caráter cooperativado (Argentina), à crítica à educação capitalista e à educação bancária (Uruguai), ou à exposição de um modelo mais eficiente de educação pública (Paraguai).

Considerações finais

Quando se descortina a bruma que envolve o mito "Paulo Freire", encontra-se o homem, seu tempo e suas circunstâncias. Ao se investigar sua formação, se encontra antes o intelectual aberto às novas experiências - e atento às reflexões que circulam diante de si - do que o "gênio" autodidata que forja ideias por pura inspiração. Ao decorrer de suas experiências, Freire acerta e erra; cria, incorpora e abandona conceitos. Seu grande clássico, a "Pedagogia do Oprimido", é citado tanto pelos textos pedagógicos editados pelo MST quanto por Philippe Perrenoud; sua imagem é veiculada tanto pelo

Movimiento de Pobladores en Lucha do Chile – que fundou em 2012 a "Escola Paulo Freire" para campesinos chilenos - quanto pela Seccional Pernambuco da Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH-PE), que outorga o Prêmio "Ser Humano Paulo Freire", contemplando empresas – também profissionais e estudantes – que desenvolvam ações para a "valorização das pessoas"[13]. Esse arco contraditório – e por vezes incoerente – de formas de sua recepção e representação expressa a riqueza e a pluralidade de suas reflexões. Salvaguardando as devidas proporções, não esqueçamos o exemplo de Hegel que é recebido e reinventado tanto por Glaber quanto por Marx, este que, por sua vez, inspira tanto Bourdier quanto Gramsci.

Assim, reinventar Freire é, paradoxalmente, não mitificá-lo, isto é, não reproduzi-lo, pois, reinventar pressupõe que a "invenção" originária já não dá conta de apontar soluções para os problemas novos; reproduzi-la já não soluciona nem responde tudo. Dessa forma, a maior homenagem que se pode prestar a um pensador é aturdi-lo em sua finitude, para que disso reste o que há nele de transcendente ao seu tempo. Caso muito pouco ou nada resista nessa reinvenção, é porque nele pouco tinha que merecesse ser reinventado. Acreditamos que Freire tem muito a ser reinventado. Contudo, a reinvenção é herética: ela põe em xeque o mito, a mitologia e os mitófilos.

Referências

CORREO SEMANAL (Paraguay), 12 set. 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. Sobre Educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica. **Educação e Sociedade***: Revista quadrimestral de Cência da Educação*, São Paulo, Cortez & Autores Associados, a. 4, n. 10, p. 123-131, set. 1981.

DER SPIEGEL (Deutschland). "KANN GEWALT CHRISTLICH SEIN? Gespräch mit dem katholischen Südamerika-Experten Ivan Illich über Kirche und Revolution", n. 9, 1970.

13.Ver: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vida-urbana/2012/10/17/interna_vidaurbana,402780/abrh-pe-entrega-premio-ser-humano-paulo-freire.shtml

EDUCCO (Argentina): A II, N: 04, 1987 a AII, N: 06 1987.

EDUCACIÓN Y CULTURA LATINOAMERICANA (Montevideo – Uruguay). a II, n. 2, 1988 a a. III, n. 6, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

FREIRE, Paulo& MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

FERREIRA DA SILVA, André Gustavo. Acolhendo Freire: A recepção das idéias freireanas pelos educadores católicos. *Interfaces de Saberes*. Caruaru: Editora FAFICA. v. 7, p. 100-160, 2007. Disponível em:<http://interfacesdesaberes.fafica.com/seer/ojs/index.php>. Acesso em 12 jun. 2013.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Trad. Roque Zimmermann. Petrópolis: Vozes. 1994.

HANNAH, Janet. A influência de Freire na Grã-Bretanha. In.: STRECK, Danilo *et al*. **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

KASTELEIN, Bárbara . Cuernavaca: la verdadera historia de su eterna primavera *Revista Travesias*, n. 59, nov. 2006. Disponível em:<http://www.revistatravesias.com/numero-59/fin-de-semana/cuernavaca-la-verdadera-historia-de-su-eterna-primavera.html acessado em 10/03/2013>. Acesso em 12 jun. 2013.

MORAIS, Clodomir Santos. Entrevista á Sérgio GUIMARÃES In FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria* história. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010.

NEW YORK TIMES. Brazil conducts a literacy drive project supported by U.S. Gains in Northeast Literacy in 40 Hours Political Message Injected Program is Expanded. **The New York Times**;2 jun. 1963, p 18.

SCHACHTNER, Christina. Trad. Luís Sander. A Recepção do enfoque teórico de Paulo Freire na Europa. In STRECK, Danilo *et al*. **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PARTE II:
ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E CONCEITUAIS

ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO:
uma abordagem à luz de Paulo Freire

Junot Cornélio Matos

Eu, etiqueta

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório
um nome ... estranho.
Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.
Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.
Minhas meias falam do produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.
Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.
Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
meu corpo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,

ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escrevo da matéria anunciada.
Estou, estou na moda.
É doce estar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.
Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso dos outros, tão mim-mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.
Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).
E nisto me comprazo, tiro glória
de minha anulação.
Não sou - vê lá - anúncio contratado.
Eu é que mimosamente pago
para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgula piscinas,
bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste

de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.
Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiossincrasias tão pessoais
tão minhas que no rosto se espelhavam,
e cada gesto, cada olhar, cada vinco da roupa
resumia uma estética?
Hoje sou costurado, sou tecido,
sou gravado de forma universal,
saio da estamparia, não de casa,
da vitrina me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.
Meu nome novo é coisa
Eu sou a coisa, coisante.

ANDRADE, C. Drummond.
Corpo. Rio de Janeiro: Record, 1984.

Os que estudam a Filosofia da Educação entendem não ser novidade a afirmação de que à prática social educativa cabe uma concepção de pessoa e de sociedade. A Educação, ao ser concebida como prática social e campo de investigação, encontra na Teoria Pedagógica a explicitação de sua fundamentação última. Nesse sentido, o entendimento da Educação como prática social coletiva instiga a que se proceda a uma análise complexa e multidisciplinar dos vários elementos que integram tal fenômeno. Trata-se do estabelecimento de diálogos de fronteiras entre a Educação enquanto fenômeno tecido na interação social; a Pedagogia enquanto ciência que busca perscrutar, compreender e sistematizar tal prática; e as demais áreas do conhecimento que favorecem elementos viabilizadores de entendimentos possíveis de tal prática.

Neste artigo, pretendemos fazer uma discussão sobre uma perspectiva antropológica que funda determinada prática pedagógica. Gusmão (1997, p. 18) informa que "antropologia e educação parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática". Porém, não é esse o olhar que visamos a estabelecer, pois sabemos que há inúmeros aspectos, teorias, pontos de vista que unem antropólogos e educadores. Assim, nosso propósito é, à luz do pensamento de Paulo Freire, articular uma concepção antropológica da educação e,fazendo assim, pretendemos interagir com as diferentes antropologias e práticas educativas, trazendo para o debate uma perspectiva teórico-prática.

Articulando com Paulo Freire uma Antropologia da Educação

Os pesquisadores do pensamento de Paulo Freire reconhecem o seu transitar por filosofias como: *existencialismo, fenomenologia, marxismo, hegelianismo,* entre outras. Porém, o intento para este momento não será fazer uma discussão sobre as categorias que presentificam essas escolas de pensamento no conjunto de sua obra;será o de tentar demonstrar, de forma preliminar, uma perspectiva antropológica que parece fundamental para a compreensão de sua proposta pedagógica.

Acreditamos que toda pedagogia comporta uma filosofia, ou seja, um "jeito" de ler criticamente uma dada realidade, e está fundada numa

concepção norteadora de ser humano e de mundo. Sendo assim, pretendemos discutir uma dimensão filosófica da Pedagogia Freireana, preocupando-nos, sobremodo, em averiguar a concepção de pessoa humana que norteia o pensamento freireano.

Consideramos que a prática educativa é uma realidade socialmente produzida pela ação humana. Assim, podemos afirmar que a Educação refere-se ao processo de caminhada do homem, na História, visando a seu revelar-se como homem, ou seja, à produção de sua humanidade: encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. Temos, como princípio, que a educação é um projeto humano que diz respeito a indivíduos situados num mundo espácio-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e ideias a serem racionalmente apreendidos. Com estas considerações, pretendemos discutir a ideia de ser humano presente na obra freireana enquanto elemento central de sua Pedagogia.

A vocação do ser humano

Somos da convicção de que a construção do ser – que, no caso do homem e da mulher, implica sua humanização, esta concomitante à humanização do mundo – é o norte que mobiliza a vida de cada um. Do ponto de vista existencial, nunca somos plenamente: estamos sendo. Luijpen (1973, p.18) citando Heidegger (1995, p. 168) escreve:

> O ser-aí é Sendo que em seu ser se relaciona compreensivamente com esse ser. Assim fica indicado o conceito formal da existência. O ser-aí existe. Ele é ademais o Sendo que eu mesmo sou. Ao ser-aí existente pertence a unicidade como condição da possibilidade do autêntico e inautêntico.

Sendo, nos construímos, caminhamos para a grande e inesgotável síntese. Decerto que isso não se aprende na escola, pois não há lições acabadas, nem fórmulas mensuráveis a esse respeito. Não se é mais ou menos ser. Entretanto, essa consciência do inacabamento, de sermos entes em processo permanente de construção, torna-se efetivamente *produtiva* quando assumida

como algo que perpassa todos os processos e relações da pessoa humana. Com essa perspectiva, optamos por uma compreensão existencial do ser humano.

Essa atitude filosófica começa, entretanto, quando nos defrontamos com o problemático, ou seja, quando nos apercebemos de que há mais complexidade e inconclusão naquilo que está dado do que o quanto sua manifestação fenomênica nos dá a conhecer. A esse propósito, Severino (1997, p. 31) escreveu que:

> Na realidade, o espírito humano está buscando insistentemente compreender a especificidade da existência do homem, com o objetivo de torná-la cada vez mais plena. Mas essa especificidade humana não é dada clara e distintamente na transparência da atividade consciente, como se decorresse de uma iluminação ou de alguma forma de evidência imediata. Daí a facilidade com que a subjetividade, no seu confronto com a opacidade do mundo objetivo, cai em suas próprias armadilhas, perdendo-se em ilusões e alienando-se constantemente...

Trazemos, de nossa formação pessoal e profissional, a convicção de que a pessoa é um ser que integra essa complexa sinfonia chamada natureza e de que a construção de sua humanidade refere-se, necessariamente, à humanização do mundo mutável e em construção, pois eis que esse é um movimento de mão dupla. Faz-se mister esclarecermos que não vemos como separar homem e mundo (LUIJPEN, 1973, p. 61), por isso advogamos que, em última instância, todo empreendimento humano retorna ao próprio homem, Isso acontece não obstante, em seu processo de apropriação, a construção dos instrumentos destinados a desvelarem a natureza escondida tenha propiciado o afastamento de sua relação primeira e a consequente dicotomia entre o fazer e o pensar, ensejando relações socialmente desiguais.

O homem é um animal de relações - e de crises - relações que não se excluem e têm, na pessoa humana o seu ponto de convergência. Político, religioso, social, econômico, lúdico, racional, individual, etc., o ser humano é tudo isso; mas não é nada disso isoladamente. E embora mantenha uma relação consigo mesmo, é no limiar do encontro com o outro, no concreto mundo da vida, que constrói sua identidade.

O ser humano, é verdade, é um animal multifacetado, porém, único e irrepetível. Sua riqueza é, ao que tudo indica, exatamente a possibilidade de expressar-se para o mundo e para os outros como um diferente, com os elementos que lhe são peculiares à personalidade, à história de vida, à sua realidade material e existencial, perseguindo construir sua unidade.

Quando falamos em relações fundamentais da pessoa humana, queremos dizer que o "ser" humano funda-se em relações; que a individualidade de cada ser humano é, intrinsecamente, social. Em nosso entendimento, não há como separar a individualidade do ser humano de sua natureza social, pois homens e mulheres produzimos socialmente as condições materiais necessárias à nossa existência. Afinal, como nos fala Brandão (2009, p. 12)

> (...) não somos humanos apenas porque somos racionais ou simbólicos. Somos humanos porque somos seres "aprendentes". Os animais pertencem ao primado do condicionamento genético, da instrução, do treinamento, do adestramento, e esses são os limites de seu aprendizado. Nós, os humanos, somos seres disso tudo também. Mas, para além "disso tudo", somos seres de algo bem mais complexo. Algo que ao longo da história foi recebendo nomes como capacitação, educação, formação humana. Afinal, os animais sabem e sentem. E nós sabemos e sentimos. Mas a diferença está em que nós sabemos que sabemos, e nos sabemos sabendo (ou não sabendo); e nos sentimos sabendo e nos sabemos sentindo.

O mundo humano é, então, produto e produtor do ser humano; é o indispensável meio cultural para a produção e sobrevivência da espécie humana e de seus indivíduos, da mesma forma que o ser humano enquanto ser social é indispensável para a produção desse meio cultural. Embora distintos no plano dos conceitos abstratos, mundo e homem não se excluem nem se negam, pois o humano não existe sem a natureza, nem esta sem ele.

A humanização significa nosso projeto de vida maior. Ela é um processo de permanente apoderamento de si mediada pela presença do outro, de dinâmicas construções de identidades e consciências num processo de múltiplas relações e leituras, que tece a certeza de sua finitude e vive, continuamente, algo além de sua configuração fenomênica, pois a consciência de sua finitude faz emergir a busca de perfeição, e maior. Redin [*et al*] revela que

> 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.

Com isso, está indicado que Freire fundamenta sua proposta educacional na convicção antropológica do ser humano e do mundo com seres inacabados, esboçados e vocacionados à humanização. Em sua análise, "Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996. p.50). Quer dizer, homens e mulheres são chamados a serem e existirem histórica, cultural e socialmente. Existe, portanto, uma vocação ontológica que o move na direção de ser-mais e identifica o papel da Educação em sua finalidade última: prestar-se como ferramenta de construção do humano em nós.

Paulo Freire, em diferentes momentos de sua obra, enfrentou de forma segura e convicta essa questão do homem e da mulher enquanto seres em construção. Utilizando os termos *inconclusão, inacabamento*, ele se dedica a refletir sobre tal consciência como uma condição do ensinar. Aqui, ele problematiza a *invenção da existência* levantando questões de ordem éticas e estéticas e nos dá um testemunho de si, uma lição para nós:

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. Daí que exista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1997 p. 55-59)

Ser e existir: um dinâmico processo de construção de si no espaço-tempo da própria finitude.

Freire enfrenta a questão ontológica numa perspectiva existencial, porém, sem perder de vista que o espaço concreto para a construção da humanização é o contexto de vida das pessoas. Nesse sentido, queremos colocar o projeto histórico dessa antropologia que, a nosso ver, perpassa sua obra.

Duarte (1993, p. 100-111) explica a importância das condições sociais para a produção do humano. Ele contrapõe-se à concepção de que a socialização resulta na adaptação do indivíduo ao seu meio físico e social. Examinando esta problemática em Marx, ele escreve:

> O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma atividade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação do homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim." (*op. cit.*, p. 31-32)

Os seres humanos são produzidos no mesmo processo de produção da vida. O chão da vida que construímos está prenhe deles, precisamente porque os produzimos. Marx (1987) defende que o homem é um ser proveniente da natureza[14] e não vive sem ela, é, portanto, limitado e finito como qualquer outro ser vivo. Entretanto, Duarte (1993, p. 66) nos explica que

14. Marx (1987, p. 206) em um trecho do terceiro Manuscrito de 1844, explicou claramente sua concepção do homem enquanto parte da natureza: "O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos; em parte, como ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, é um ser que padece, condicionado e limitado, tal qual o animal e a planta; isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto, esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais".

> os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas algo indispensável à sua objetivação, à produção de suas forças essenciais objetivas. Isso faz com que a natureza seja objeto do carecimento humano, isto é, necessidade do próprio ser do homem (subjetivo e objetivo).

Para Freire, a relação entre consciência e ação encontra-se dialeticamente articulada, pois a consciência não está concebida como algo mágico que realiza de forma mirabolante o advento do homem libertado ou radicalmente desalienado; ela desvela-se no próprio ato do constituir-se humano sendo, assim, móvel e contextualizada.

> É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de existentes nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele. (FREIRE, 2000, p. 30-31)

Assim, a tarefa pedagógica estará marcada como mediadora de uma atividade que desperte para a busca de uma vida livre de qualquer amarra ou opressão. Em sua compreensão, é necessária a "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 1968, p. 34). Nesse sentido, no dizer de Souza (2001, p. 32)"toda obra de Paulo Freire é uma aposta nas possibilidades do ser humano de, coletivamente, reinventar a vida, a sociedade, a história".

A construção do ser humano é um projeto histórico maior, inerente a seu projeto de vida. A dinamicidade com que se processa a operacionalização de tal projeto torna-o, perenemente, em movimento e em construção.

Necessário é ressaltar que, ao nos referirmos ao ser humano, como um projeto em movimento, assim o fazemos por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem mundo dá-se numa interação e interdependência. Não há como pensarmos o mundo, como cenário passivo de um ser humano,

totalmente, arbitrário; parece que há uma relação de interdependência, na qual um atua sobre o outro, processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensarmos de tal forma não significa concebermos a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio, mas, reconhecermos seus condicionamentos e a influência marcante exercida pelo contexto com o qual ela está relacionada.

Marx (1988, p. 75) percebeu a luta de classe como móvel da História. Na verdade, a igualdade não caracteriza a condição dos indivíduos no interior da sociedade. As relações que se dão no contexto social estão permeadas pelo jogo de poder, ou seja, pela possibilidade de uns exercerem o poder sobre os outros. Severino (1994, p. 69), entende que

> Desse modo, a divisão técnica do trabalho social, destinada a garantir a produção econômica, leva a uma divisão social do trabalho técnico, de tal modo que o poder econômico, caracterizado pela propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos, transmuta-se em poder político, traduzido pela disposição do domínio sobre os próprios sujeitos produtores. É que o poder político, para se constituir e se consolidar, precisa integrar tanto elementos econômicos como elementos ideológicos, unindo e fazendo convergir aspectos das esferas do saber e do poder.

Se foi possível falarmos que a condição ontológica da obra freireana foi a da *inconclusão* do ser humano, talvez seja possível afirmar que a condição histórica de seu pensamento seja a do fenômeno da opressão. Ontologicamente, parece que não há como pensar desigualdade entre os seres humanos senão que estão todos em processos de construção. Historicamente, ao contrário, alguns foram relegados à condição de não-ser, isto é, foram escravizados, oprimidos, negados em sua essência. Freire define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem (KOWARZIK, 1988, p. 69). Em "Pedagogia do Oprimido" (1982, p. 20) ele propôs que o projeto da educação seria possibilitar ao ser humano em desenvolvimento insertar-se no processo histórico, como sujeito...o inscrever na busca de sua afirmação. Seu projeto histórico, portanto, reconhece que a libertação autêntica é a humanização em processo (1982, p. 77).

Analisando a "Pedagogia do Oprimido", Kowarzik (1988, p. 75) opinou que ela

> Se insere imediatamente no movimento de libertação dos oprimidos; precisa tornar-se seu guia, mas de um modo tal que provoque nos oprimidos um pensamento crítico próprio e uma articulação decidida pela sua libertação.

A tarefa humanizadora da Educação

Nosso pensamento é de que toda reflexão desenvolvida até o momento considera a obra de Paulo Freire em sua concepção de homem. Entretanto, finalizaremos com rápidas considerações para colocar nossa posição quanto à tarefa humanizadora de sua Pedagogia.

Como dizíamos alhures, Freire considerou o contexto objetivo de vida da pessoa em seu processo de construção; debruçou-se em torno de suas relações fundamentais e partilhou, com singularidade, a importância da relação do ser humano com o mundo. A expressão mundo já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano, do mesmo modo que a expressão humano supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza, ensina Freire. Dessa forma, a transformação do mundo é, também, transformação do homem e a Educação deve ser entendida como uma produção social que ocorre no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade que visa à inserção do sujeito no tecido social. Assim,

> se resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinado tipo de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano. (LARA, 1996, p. 186)

Na sequela do pensamento freireano, trazemos desafios apontados por Brandão (2009, p. 14) quando nos preconiza que

> Precisamos com urgência compreender não apenas educandos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – em suas dimensões e com os seus rostos mais individuais e individualizados – o que sempre foi e segue sendo algo de suma importância –, mas também como sujeitos sociais e enquanto atores culturais. Saber vê-los e os compreender como pessoas que trazem à escola as marcas identitárias de seus modos de vida e das culturas patrimoniais de suas casas, famílias, parentelas, vizinhanças comunitárias, grupos de idade e de interesse. Meninos e meninas que "são quem são" ou que "são como são" porque habitam mundos culturais que o mundo escolar tendeu durante muito tempo a invisibilizar, ou a perceber de longe, envolto em uma confusa penumbra.

Paulo Freire propõe uma Pedagogia humanizadora, em que o educador, em lugar de se sobrepor ao educando e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelece uma relação dialógica permanente...Educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de recriar o conhecimento...Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes." Desse modo, no processo de ensino aprendizagem, a presença do educando na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento. Freire (1974, p. 61).

O objetivo em dialogar com Paulo Freire desde sua perspectiva antropológica e sua relação com a educação é o de poder colocar-se no diálogo das ciências humanas também, dentro do contexto educacional, visando a possibilitar aos professores, pedagogos e estudantes uma relação de conhecimento para a prática e a reflexão, tanto através dos olhos dos professores, como através dos olhos dos estudantes, corroborando a conscientização e as mudanças de paradigmas construídos sobre as relações de intolerância e de exclusão social.

> [...] a escola tem sido o veículo de projeção de padrões e modelos que impedem o verdadeiro conhecimento, privilegiando um conhecimento dado e assimilado pela ordem institucional, nem sempre percebido pelos agentes sociais que conduzem o processo educativo. (GUSMÃO, 2003, p. 92)

Desse modo, Freire (2000, p.) afirma que "ensinar não é somente transmitir conhecimento e sim, proporcionar que o aluno aprenda de dentro para fora". Assim, ele preconiza uma prática não domesticadora e que a pressuposição de que todos partem de uma mesma condição social e cultural não deve ser mais considerada, visto que, mais do que nunca, temos que levar em consideração a realidade. Consequentemente, deve-se lutar pela construção de uma Educação com ligações diretas com a realidade e com sua diversidade cultural, embora com o cuidado de não caminharmos para um dogmatismo multicultural e relativo ao extremo.

> Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. [...] Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros. (GUSMÃO, 2003, p. 94)

Uma conclusão: o sendo humano na sociedade multicultural

Tentamos demonstrar como Freire pensa o ser humano enquanto um projeto em movimento. Assim ele o faz por crer que a realidade é móvel e a necessária relação homem-mundo dá-se numa interação e numa interdependência. Não há como pensar o mundo enquanto cenário passivo de um ser humano totalmente arbitrário, pois parece que há uma relação de interdependência: um atua sobre o outro processando as transformações necessárias ao tempo e espaço concretos. Pensar de tal forma não significa conceber a pessoa humana como um artefato produzido pelo meio; mas reconhecer seus condicionamentos e a influência marcante exercida pelo contexto com o qual ela está relacionada.

Oliveira (2000, p. 39), interpretando Paulo Freire, explica que na relação dialética homem/mundo, aquele integra-se, ou seja, ajusta-se à realidade para transformá-la criticamente,

> ao mesmo tempo em que sofre o efeito da transformação. O ser humano desenvolve uma ação cultural e constitui-se em ser

> cultural. Ser sujeito é, portanto, ser agente cognitivo e cultural do processo de relação com o mundo.

Visando a encaminhar uma conclusão possível, assumimos, sem maiores problematizações, a posição de Souza (2001, p. 117), quando diz,

> A multiculturalidade se caracteriza (...) como forma de convivência conscientemente assumida entre culturas ou traços culturais diferentes numa mesma cultura, através do diálogo crítico entre elas ou eles (interculturalidade), ao mesmo tempo em que as/os potencializa no seu desenvolvimento. Suponho que situações, assim, construídas, proporcionam condições que contribuem com o surgimento de formas mais humanas de convivência e de crescimento pessoal de cada um dos seres humanos.

Giroux (1997, p. 152) explicita que para Freire

> A cultura é a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas forjadas dentro de relações desiguais e dialéticas que os diferentes grupos estabelecem em uma determinada sociedade em um momento histórico particular. A cultura é uma forma de produção cujos processos estão intimamente ligados com a estruturação de diferentes formações sociais, particularmente aquelas relacionadas com gênero, raça e classe. Também é uma forma de produção que ajuda os agentes humanos através de seu uso de linguagem e outros recursos materiais, a transformar a sociedade.

Paulo Freire (1992, p. 157) considerou "a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas, não é algo natural e espontâneo". Ele defendeu que se trata de "uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns" (idem) e, por isso, demanda "uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças". Portanto, não se trata de um fenômeno abstrato, mas sim que se consubstancia na historicidade humana.

Nesse sentido, parece imprescindível retomar duas ideias fundamentais ao pensamento freireano: a noção de inconclusão, inacabamento, segundo sua mesma formulação, quando escreve que

> o homem é homem e o mundo histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se reencontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

A outra é a da Educação como especificidade humana (1997) que deve visar à libertação.

Finalmente, convém recordar que Freire defendeu que não há docência sem discência e que a atividade do ensino tem como pressuposto permanente e necessário o aprender. Parece necessário reescrever a prática educacional desde matrizes epistêmicas que deem conta da complexidade e dos diferentes paradigmas hodiernos. Não é de agora a crescente consciência de que estudar é uma atividade para toda a vida. As diferentes organizações que trabalham com a educação formal, em quaisquer níveis de escolaridade, ganharam a certeza de que não é mais possível reproduzir o modelo tradicional de ensino, sob pena de serem substituídas definitivamente por outras instâncias de formação que estão presentes na sociedade contemporânea: na empresa, na Internet, no rádio, na tele-educação. Não bastasse, vigora a convicção de que acompanhar a velocidade com que conhecimentos novos são produzidos e socializados é uma condição para assegurar qualidade de vida e convivência aos homens e mulheres ante os crescentes desafios, adversidades e cenários.

Referências

APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editorial, 1998.

BRANDÃO, C. R. In: ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. – (Coleção Temas & Educação; 10)

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza:** la investigación-acción en la formacioón del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1998.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FREIRE, A. M. A. **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Editora Emma, 1963.

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

_____. **Pedagogia do oprimido** (manuscrito em português de 1968). Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Prefácio de Jacques Chonchol e tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.

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

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

_____. **Educação e mudança**. Prefácio de Moacir Gadotti e tradução de Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro:.Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler**. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1982.

_____. **Aprendendo com a própria histórí**a. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. P**rofessora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D´Àgua, 1993.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Cartas a Cristina**. Prefácio de Adriano S. Nogueira; notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D´Àgua, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Prefácio de Edna Castro de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997. 234 p.

FREIRE, P.; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida:** depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989. 175 p. (Pensamento e Ação no Magistério).

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

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, dez. 1997.

KOWARZIK, S. Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense,1988.

LARA, T. A. **A escola que não tive - o professor que não fui:** temas de Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção pensamento humano). v. I-II.

LIMA, M. N. S; ROSA, A. (orgs.). **Paulo Freire: quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2001.

LUIJPEN, W. A. M. **Introdução à Fenomenologia Existencial**. São Paulo: E.P.U., 1973. (Biblioteca filosófica).

MACEDO, E. *et al.* - **Revisitando Paulo Freire** – sentidos na educação. Porto: Edições ASA, 2001.

MARI, E. . de. **Antropologia da Educação: apontamentos entre Malinowiski e Paulo Freire**. Texto mimeo produzido para Especialização em Ensino de Sociologia - Universidade Estadual de Londrina, s/a.

OLIVEIRA, P. C. de, CARVALHO, P. de. Alguns elementos da Antropologia de Paulo Freire. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia. Faculdade Católica de Pouso Alegre**. v. 4, n. 10, 2012.

OLIVEIRA, I. A. de. O ato de perguntar na Pedagogia Freiriana. In SAUL, A. M. (org). **Paulo Freire e a formação dos educadores**. Múltiplos olhares. Editora Articulação Universidade/Escola, 2000)

RICOEUR, P. **História e verdade**. Rio de Janeiro. Companhia Editora Forense, 1968.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, J. F. **Atualidade de Paulo Freire**: contribuição ao debate na diversidade cultural. Recife: Bagaço, 2001.

_____. In: **Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam**. Recife: Ed. Universitária / UFPE, Prefeitura da Cidade do Recife – 2001. pp. 117 a 150).

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Textos selecionados por Rudduck e Hopkins. Madrid: Morata, 1996.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

DIMENSÃO SOCIAL DO ATO DE EDUCAR EM PAULO FREIRE

Aurenéa Maria de Oliveira

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

INTRODUÇÃO

Em "Pedagogia da Autonomia" (1996), Paulo Freire discute, entre outras temáticas, acerca da capacidade de transgredir através de processos educativos que promovam observações, comparações, avaliações, escolhas e por fim, decisões que sejam capazes de abrir para possibilidades contra-hegemônicas e não conformistas. Nesse aspecto, ele sublinha a necessidade de se educar para a intervenção no mundo, lutando contra

> (…) a minimização dos seres humanos no caso das maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria. Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma "ordem" desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 1996, p. 101)

Assim, afirmando positivamente a inconclusão do ser humano, o que gera como consequência, sua permanente/constante inserção em processos de aprendizagem, ele ressalta a importância de por meio do ato educativo se construir uma ética universal/social que afronte manifestações discriminatórias de raça, gênero, classe..., ressaltando que tal postura é inseparável de uma prática educativa que se estabeleça no respeito ao outro e na capacidade de se viver e aprender com o diferente.

Essa ética, não se restringindo aos interesses do capital, pressupõe que o ser humano se gesta socialmente, isto é, na História, sem descartar a influência de elementos genéticos, culturais e sociais nesse caminho. Todavia, a História concebida como tempo de possibilidades e não de determinismos aponta para o não inexorável, o não predeterminado.

Nesse sentido, a trilha estando aberta, Freire alude a uma dimensão educativa em que se encontra em cena não o indivíduo como sujeito pleno, dono de si, mas, essa própria noção de sujeito sendo revista, a qual esboça a percepção de que o ato educativo se faz e se constrói coletivamente à medida que a decisão passa pela intervenção no mundo, e essa intervenção se dá em grupo e não de modo isolado.

Igualmente, se a decisão é coletiva, a autonomia da qual fala não se relaciona com noções liberais que a definem na esfera de um sujeito capaz de decidir sozinho, ou seja, um indivíduo autocentrado, iluminado por uma razão que, *a priori,* se manifesta, estimulando-o a uma escolha racional, desprovida de sentimentos, emoções e, sobretudo, de aprendizagens que se fazem partilhadas com o outro não igual, não semelhante.

Nesse aspecto, a dimensão histórica e inacabada do ser humano resvala em aprendizagens sociais nas quais desafios ocorrem dentro de uma perspectiva em que a gnosiologia perpassa dimensões não somente cognitivas, de curiosidades ingênuas tornando-se curiosidades epistemológicas, como também perpassa eixos que envolvem a experiência, a estética e a ética.

1. Aprendizagens coletivas envolvendo noções e reflexões sobre a ação social

Souza (1999) ressalta, a partir de Paulo Freire, que o sujeito autônomo não é aquele livre de determinações externas; pelo contrário, ele defende que estas existem e que influenciam nossas posições e decisões. Contudo, a autonomia implicando uma capacidade de reelaboração de noções/ações possibilita que tais determinações sejam constantemente revistas em função de definições e de interesses.

No que se refere a esses interesses e definições, a autonomia se dá, nessa lógica, dentro de um complexo em que, coletivamente, identidades

são refeitas a partir de intenções de grupos que surgem com demandas, projetos e articulações, visando à intervenção no mundo por meio da união entre ação e conhecimento. A isso Souza (1999) denomina – especialmente dentro dos movimentos sociais, herdeiros/parceiros da perspectiva/concepção de Educação Popular freireana – de correntes de opinião transformando-se em forças sociais (SOUZA, 1999) numa tendência de humanismo muito aproximada da dimensão social.

Nesse sentido, entende-se a dimensão do ato educativo como social à medida que significados prévios são reconstruídos coletivamente esboçando/colidindo/confrontando com concepções anteriores, estas também erigidas coletivamente.

Assim, a Educação em Freire, envolvendo processos de imersão, inserção e emersão num dado contexto social (IDEM), conclama àqueles que nesse ato se envolvem a se comprometerem com uma atitude crítica ante esse mesmo contexto, atitude crítica esta que assume uma posição de denúncia diante de processos de marginalidade que determinados segmentos sociais, não domesticados espacial e temporalmente, sofrem e que expõem fissuras na sociedade institucionalizada.

Desse modo, a prática analítica e pedagógica que daqui surge evidencia a compreensão de dificuldades que envolvem possibilidades de confrontos entre diferentes tipos de representações de mundo por dentro de diferentes grupos. Essas dificuldades evidenciam o próprio ato pedagógico em si tendo em vista que exibem o conflito entre representações preexistentes a esse ato educativo e que serão questionadas a partir de sua execução, numa perspectiva de exame de conjuntura que incidirá na exigência de promoção de novas posturas.

A busca por solução de problemas vividos no cotidiano das pessoas, isso feito coletivamente e com a intenção de provocar intervenções, desloca a noção de aprendizagem, fazendo-a sair de uma dimensão meramente técnica/individual, na qual aprender implica processos cognitivos que envolvem competências relacionadas ao saber ler e escrever, por exemplo, para uma dimensão mais ampla, em que aprender implica atuar de modo a ir de encontro a repressões, explorações, terrorismos, etc.

Nesse aspecto, a própria ideia de saber é questionada na medida em que dimensões do conhecimento popular são incorporadas numa releitura

que envolve elementos desse saber articulados a outros, e não abandonados ou subalternizados a esses outros. Assim, o saber não sendo compreendido como patrimônio exclusivo dos círculos acadêmicos possibilita que interpretações acerca de contextos sejam feitas de modo que o respeito às diferenças do outro sejam acolhidas e não rejeitadas através de lógicas de superioridade/inferioridade de conhecimentos (SOUZA, 2007).

Destarte, as situações sociais são compreendidas dentro de complexos relacionais e, nesses complexos, a dimensão cultural é sublinhada e articulada a elementos advindos de posições de classe social. Desse modo é que um trabalhador urbano, uma trabalhadora urbana, um camponês, uma camponesa, por exemplo, são percebidos como sujeitos dentro de sistemas culturais que expõem opressões oriundas de relações econômicas, de gênero, de raça, de sexualidade, de religião/ou não religião, etc.

O ato educativo não se restringindo apenas à mera transmissão de saberes assume a postura de produção desses saberes, estes oriundos de confrontos de mundos que objetivam uma confluência possível entre diferentes e diferenças. A isso Souza (2007) denomina de "unidade na pluralidade", isto é, pluralidades ligadas entre si, porém, sem um eixo *apriorístico* centralizador.

O caráter não somente social, mas também político, que a dimensão educativa freireana instaura situa-se na possibilidade de que uma Educação deve ser popular à medida que deve se destinar aos setores não beneficiados socialmente, servindo de fundamento a inúmeras organizações populares que envolvam processos de ressocialização por meio de uma compreensão de realidade que incida sobre o diálogo entre várias instâncias de saberes e pela opção pelos setores mais precários.

Isso não significa dizer que a Educação nessa perspectiva deva se destinar somente aos menos beneficiados, todavia, implica que ela, embora não se resuma apenas a esses setores, deva não aceitar a exclusão desses socialmente, dialogando com eles e elaborando projetos políticos que ensejem reflexões e ações coletivas em prol deles.

Nessa dimensão educativa, então, os processos de aprendizagem criam condições de manifestação, comparação e confronto de pensamentos. Para Souza (1999), daí surge a possibilidade de que novas sínteses sejam elaboradas a partir de decisões estabelecidas coletivamente. Essas sínteses, para ele,

envolvem, sobretudo no campo dos movimentos sociais, transformações de demandas sociais em propostas e projetos (SOUZA, 1999).

Nesse sentido é que essa aprendizagem se faz coletivamente e garante, segundo ele, expressões individuais e coletivas, transformando os indivíduos em autores sociais através da publicização de suas concepções, denúncias, insatisfações e interesses. A dimensão pedagógica é fundamental para a produção da cidadania, essa cidadania, no entanto, deve ser reinterpretada através da defesa de um modelo de democracia que reordene relações e, sobretudo, posições/lugares de determinados segmentos sociais (IDEM).

2. Concepção democrática: a noção de cidadania numa perspectiva de transformação sociopolítica em Freire

Em a "A Democratização dos Movimentos Sociais Populares: uma comparação entre Brasil e México" (1999), Souza, citando o trabalho de O'Donnell e Schmitter, afirma que a democracia nesses autores é entendida como envolvimento nas decisões, no exercício da cidadania em seus direitos e deveres (SOUZA, 1999, p. 33). Discutindo sobre os conceitos de democratização e de liberalização nos mesmos autores, ele afirma que:

> A democratização é vista positivamente em relação à liberalização. Não se trata apenas de suprimir os "constrangimentos exercidos pelo poder", mas de promover a participação da pessoa na vida pública. Pois, segundo O'Donnell e Schmitter, a única forma de os direitos democráticos não serem formalidades inúteis são as garantias liberais. E de os direitos liberais não serem manipulados é o da participação democrática. (IDEM)

Ainda sobre isso, Souza (1999) prossegue, colocando que são os processos de socialização que devem possibilitar a consolidação democrática. Assim é que afirma que esta consolidação só se efetiva numa precária e contraditória relação entre dimensões políticas e sociais (IDEM).

Em Freire, a questão da democratização e da democracia é colocada de modo diferente, posto que, ao articulá-las com a dimensão da transformação, ele as articula igualmente com o combate ao sistema capitalista de modelo

neoliberal, estabelecendo uma contraposição às suas instâncias e concepções, inclusive as democráticas:

> A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado. Dificilmente um empresário moderno concordaria com que seja direito de "seu" operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização ou no desenvolvimento de algum curso de aperfeiçoamento técnico, esta mesma ideologia a que me venho referindo. Discutir, suponhamos, a afirmação: "O desemprego no mundo é uma *fatalidade* do fim deste século". E por que fazer a reforma agrária não é também uma fatalidade? E por que acabar com a fome e com a miséria não são igualmente fatalidades de que não se pode fugir? (FREIRE, 1996, p. 101-102)

Nesse aspecto, cidadania/democracia e democratização não implicam apenas participação nas esferas decisórias de poder. Cidadania nesse caso, sendo reinterpretada na perspectiva de transformação da realidade, sinaliza para a construção de um modelo contestador da política neoliberal que procure reconfigurar posições de sujeitos/grupos numa nova ordem que contesta a ordem capitalista existente.

Assim sendo, é por meio da intensificação da mobilização de segmentos excluídos, numa percepção de um ato educativo mobilizador, que se estimula a atuação de setores populares no sentido de mudança para um sistema político no qual seres coloniais passem ao *status* de seres nacionais.

Segundo Souza (2007), com isso, a Educação Popular deixa de ser pensada para os setores populares, passando a ser uma organização desses setores, afirmando sua cultura. Nesse caso, tais setores deixam de ser beneficiários de uma proposta educativa e passam a ser parceiros, coautores dela (SOUZA, 2007).

Dessa forma, ainda segundo Souza (2007), a noção de cidadania em Freire relaciona-se com uma proposta pedagógica que propõe:

a) um processo de desenvolvimento que se afigure como um imperativo;
b) tal proposta lança um novo olhar sobre o conceito de desenvolvimento, pois este não é mais entendido como desenvolvimentismo e sim como a necessidade

de se conhecer o contexto no qual se instauram os processos educativos em suas condições culturais e históricas (SOUZA, 2007).

Nesse processo, o trabalho educativo pretende ser realizado com o ser humano, e não sobre ou para ele, e a Educação é concebida como uma provocação em que se estimula:

a) uma reflexão do ser sobre si mesmo;

b) uma reflexão do ser sobre seu tempo;

c) uma reflexão do ser sobre suas responsabilidades;

d) uma reflexão do ser sobre seu papel no meio cultural (FREIRE, 1967).

A isso se soma o convite para uma Educação corajosa, compreendida como engajamento feito através de opções e de decisões tidas como autônomas na perspectiva de autonomia que aqui já se delineou. Essa Educação corajosa pauta-se pelo prisma da democratização não somente de bens, mas especialmente da cultura, numa procura do povo, de se ir ao encontro deste povo, este reitera-se compreendido como os não beneficiados pelo sistema:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista que inventou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 1996)

Nesse aspecto, a democracia ressalta-se, exige não somente participação de todos, mas compreensão de possibilidade de luta organizada pela qualidade de vida, isso como construção de uma outra cultura cívica que venha a redundar numa tomada de posição contra o modelo capitalista/neoliberal.

Assim, democracia não representa só um sistema, um regime com governo e eleições, mas é o aprendizado de decidir e agir coletivamente na construção de uma sociedade que, para Freire, deveria ter como prioridade a garantia dos direitos humanos numa convivência que prime pela pluralidade (SOUZA, 2007).

O sentido social e político dessa proposta educativa contrasta com tendências liberais que especificamente lidam com uma noção de sujeito abstrata e homogênea, transformando a Educação num processo de concorrências individuais em que contexto, cultura e interesses coletivos não se apresentam como questões relevantes.

Para Souza (2007) das noções de democracia e de cidadania freireana emergem alguns pontos de debate interessantes tais como:

a) o poder e o desenvolvimento integral do ser humano e da sociedade;
b) o fortalecimento da capacidade de gestão e de participação;
c) a não restrição do campo de ação social da perspectiva da Educação Popular em Freire à escola ou ao social tendo em vista que tal perspectiva interfere nas duas instâncias (SOUZA, 2007).

Dentre esses pontos levantados, o que envolve o campo da ação social, tanto nos espaços escolares como nos não escolares, permite vislumbrarmos a extensão do ato de educar em Freire. Nesse sentido, reforça-se, mais que um ato mecânico de aprendizagens de conhecimentos selecionados culturalmente por determinados grupos, a Educação nesse autor envolve um contato íntimo com os problemas sociopoliticamente vividos numa sociedade capitalista extremante desumana.

3. Atores sociais, movimentos sociais e construção de uma cultura pedagógica cívico-política: desafios contemporâneos à visão freireana

Segundo Paulo Krischke (2001) tanto mudanças de estratégias como de identidades de atores sociais se manifestam de modo diferente em diversos lugares, todavia, tais mudanças se relacionam com processos de crise e possibilidades de democratização da sociedade. Isso envolve dimensões da cultura cívica de um povo que interagem com o desafio da consolidação democrática em suas formas de organização e experimentação de lógicas da ação coletiva.

Nessa perspectiva, ou seja, de discussão/construção de uma cultura cívica democrática envolvendo lógicas da ação coletiva, o pensamento de Freire é muito relevante à medida que, em sua elaboração, impactos, transformações e formas de organizações populares são notadas e dimensionadas por meio da busca da compreensão e da constituição de aprendizagens e de identidades que ocorrem nesses processos de luta, dentro/contra um sistema desumano, como no caso, para ele, era o capitalista.

Assim, a relação de interdependência e a autonomia relativa de instituições representativas e suas formas de participação social são ressaltadas dentro de uma visão educacional na qual há interdependência entre ato educativo, ação social e atuação política. Desse modo, a representação política sendo conjugada à participação social assume fortes consequências para a consolidação democrática, esboçando críticas no campo da política a práticas coronelistas e clientelistas (IDEM).

Ainda para Krischke, o aparecimento de novas possibilidades para a participação de atores sociais não apenas via eleições, mas, sobretudo através da descentralização administrativa, evidencia lógicas da ação coletiva que coordenam lógicas de ação social e de representação política que colaboram com a consolidação do regime democrático no Brasil (IDEM).

Nesse aspecto, uma Educação voltada para o entendimento e engajamento nesse/desse processo torna-se um imperativo, tendo em vista que intensificar o campo educacional por meio de conexões que contribuam para a produção de um horizonte ético em que perpassem relações sociais, políticas, como defende Freire, colabora com a consolidação de uma nova cultura pedagógica e cívico-política (SOUZA, 2007).Sobre isso, Souza afirma:

> Entende-se, nesse caso, em oposição a essa ideia de escolarização como cumprimento de programas, a educação, repetimos, como uma atividade que promove o desenvolvimento da cultura, contribuindo para superação das negatividades e para o crescimento de todas e todos. Possibilita, assim, a promoção das positividades presentes em todas e quaisquer culturas, garantindo condições subjetivas e objetivas de humanização.
>
> Hipoteticamente essa é uma noção que, restabelecendo a substantividade da educação (uma visão integral do fenômeno

> social da educação e de sua prática intencional sem reduzi-lo à escolarização, mas incorporando a escola), pode fornecer condições que garantam o sucesso acadêmico das minorias sociais (minorias sociológicas) e possibilitem elementos para seu êxito social.
>
> Nessa perspectiva, a *práxis* pedagógica é a condensação/síntese da prática docente, da prática discente, da prática gestora permeadas pelas relações de afetos (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos na condução de uma prática epistemológica que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos, de acordo com opções axiológicas de determinados grupos culturais na busca de suas intencionalidades conformadas por meio de finalidade e objetivos. Nessa proposição, a única finalidade da educação é contribuir para a construção da humanidade dos seres humanos, em suas diversas feições... (SOUZA, 2007, p. 181-182)

Destarte, o estudo e o trabalho no campo da lógica de construção da ação social enfatizam problemas, conflitos, capacidade de negociar estrategicamente e, sobretudo, de representar interesses políticos numa tendência de expansão da esfera pública. As orientações se dando não apenas por critérios econômicos – ligados ao privilégio de objetivos materiais e relações instrumentais, numa organização mais verticalizada de poder - e sim de afetividade, colocam em cena relações de expressividade, orientações comunitárias e organização mais horizontal de poder.

Essa distinção aplicada contemporaneamente à distinção entre movimentos sociais "antigos" e "novos" salienta, por um lado, a diferenciação entre orientações e ações de caráter estratégico, e por outro, as orientações voltadas à afirmação de identidades/identificações (KRISCHKE, 2001).Nesse campo se cruzam, então, questões tanto particularistas como universalistas que variam no curso de situações concretas entre interlocutores, objetivos, recursos de cada ação, luta por participação e desenvolvimento da esfera pública (IDEM).

Como variações legítimas de caráter estratégico e identitário, o encontro/diálogo/conflito de problemáticas particularistas e universalistas esboçam múltiplas formas de identificação com lutas que envolvem, entre outras temáticas, questões de gênero, etnia, cultura, religião..., o que incita

mudanças de legislação e de gestão na esfera político-institucional com reconhecimento público de interesses.

A flexibilidade e diversidade de formas de ação estratégica e identitária revelam a presença de novos atores sociais e de outros campos de lutas que influenciam na consolidação de instituições democráticas com promoção e expansão de valores dentro destas. Nesse aspecto, o desafio que se esboça numa leitura freireana de cidadania é: como conciliar a expansão da democracia junto a valores não liberais/não capitalistas?

Sobre isso, Krischke (2001) salienta o resultado de estudos que revelam que processos de democratização na Europa Central e Oriental, assim como na América Latina, insistem na necessária correspondência entre consolidação da democracia e formação e desenvolvimento de uma cultura cívica. Isso promove como consequência a universalização dos valores da democracia por meio da elaboração de pautas intersubjetivas de comunicação, normas e comportamentos democráticos (IDEM).

No Brasil, a cultura cívica como uma das dimensões da ação coletiva interessa especialmente no que se refere à iniciativa e pluralidade social, isso tanto na vida de grupos quanto nas organizações sociais e na ação orientada à esfera pública (IDEM). A questão é saber se esse otimismo em relação à construção dessa cultura cívica, que envolve a construção de uma nova cultura política – esta passando pelo erigir de uma cultura pedagógica que dê conta de dimensões sociais e políticas, como defende Freire – exigindo da sociedade que ela seja regulada por ela mesma através de movimentos e de organizações sociais, encontra ressonância em conjunturas nas quais democracia e desigualdades sociais caminham juntas. Como salienta Freire:

> Uma das questões centrais com que temos de 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. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 79)

Em contextos como o brasileiro, no qual o capitalismo e o neoliberalismo encontram-se incrustados, pintando telas em que miserabilidade e cenários de abundância são justapostos, lutas de cunho material, econômico, não dão conta mais de recortes acerca do social, pois, quadros complexos de opressão e de marginalidade, oriundos de processos outros de exclusões que ocorrem e se relacionam com lutas históricas de gênero, raça, orientação sexual..., expõem fissuras externas ao sistema político/econômico em sua promessa de igualdade, liberdade e fraternidade para todos.

Contudo, em tal sistema (capitalista/neoliberal), embora lutas pela igualdade, especialmente econômicas, tenham redundado em grandes fracassos, sobretudo em países da América do Sul, tal modelo fora/é saudado por determinados segmentos em suas dimensões de liberdade associadas à defesa da pluralidade, da cidadania e da democracia. Já em países cujo modelo político adotado tenha sido o socialista, o fracasso ocorreu/ocorre na esfera da liberdade, tendo em vista que a problemática da desigualdade econômica tenha sido aplacada através de bons índices de desenvolvimento humano (como é o caso de Cuba, por exemplo).

Nesse sentido, a problemática que emerge dentro de uma proposta educativa que instiga atos, posturas revolucionárias sociais, como é a de Freire, é a de como conciliar processos democratizantes, em sociedades cada vez mais plurais, junto a modelos políticos que invistam no social. Assim, como fazer isso sem recair em trilhas liberais?

Esse é o desafio que está posto especificamente, quando percebemos que indicadores de aglutinação social não ocorrem contemporaneamente somente devido a desajustes econômicos, posto que, acontecem devido a outras formas de organização que evidenciam particularismos, os quais insistem em não negociar suas identidades em troca da satisfação de demandas meramente instrumentais.

Diante disso, a própria dimensão do conceito de popular deslocando-se, isto é, saindo de uma esfera mais econômica, ligada especificamente a necessidades básicas, e adentrando em esferas outras de necessidades relacionadas a noções de reconhecimento e expressividade de demandas reprimidas e oprimidas, implica no fato de que o debate sobre a diversidade deve perpassar todo eixo de discussão em torno de uma Educação comprometida com a promoção de cidadania no sentido que estamos tratando.

Considerações finais

A temática da dimensão social no pensamento freireano, podemos observar, está intrinsecamente relacionada à dimensão da autonomia em sua face dedicada à responsabilidade social de um ato autônomo. Outra característica que se liga consequentemente a essa dimensão envolve a questão da cidadania e a construção de uma nova cultura política que fortaleça a sociedade civil e, por tabela, o regime democrático.

O impasse que se esboça interliga-se ao fato de como fortalecer a sociedade civil, em suas organizações, e o regime democrático, indo de encontro ao sistema capitalista de modelo neoliberal vigente, postura esta que é veementemente defendida por Freire, sobretudo em seus últimos trabalhos.

Para alguns autores, como Habermas (1981; 2002), por exemplo, a questão da democracia passa pelo que ele denomina de "razão comunicativa", ou seja, uma razão que, de modo não instrumental e sim racional, combata o capitalismo através de deliberações feitas em torno de escolhas consensuais, livres de impedimentos ou de constrangimentos de qualquer ordem.

Para Laclau (2000; 2005) esse debate não deve prescindir do trato com a noção de contingência, o que implica uma concepção de sujeito não detentor de uma autonomia ou soberania que lhe confira liberdade de vontade, iniciativa e realização, isto é, a vontade dos sujeitos é resultado de processos sociais e históricos ligados à construção de posicionalidades. Nesse aspecto, autonomia e soberania são efeitos relacionais que demandam negociação, enfrentamento, o que possibilita permissões e vetos de certas coisas aos sujeitos (BURITY, 2010).

Assim, a ação não sendo concebida num lugar vazio, e sim relacional, pede a compreensão, por mais que as combatamos, de que há sempre posições constituídas com as quais se conta, luta, confronta... (IDEM). Desse modo, o combate ao sistema capitalista envolve a construção de lutas sociais construídas no interior desse próprio sistema de relações, envolvendo processos híbridos, de tradução de interesses e de demandas sociais que podem implicar negociações e/ou enfrentamento junto a esse próprio sistema (CANCLINI, 2008). Homi Bhabha (2007) também discorre sobre isso quando, citando o pensamento de Jameson elaborado a partir das impressões de Georg Lukács,

aborda as condições de eclosão das comunidades nas condições temporais e históricas da crítica pós-colonial:

> Não é tanto a oposição estado-sociedade civil, mas antes, a oposição capital-comunidade que parece ser a grande contradição que a filosofia social ocidental não consegue superar". Desta perspectiva, Partha Chatterjee, o estudioso indiano da condição subalterna, retorna a Hegel – crucial tanto para Lukács como para Jameson – para afirmar que a idéia de comunidade articula uma temporalidade cultural de contingência e indeterminação no cerne do discurso da sociedade civil. Esta leitura "minoritária" é construída sobre a presença ocluída, parcial, da idéia de comunidade que ronda ou duplica o conceito de sociedade civil, levando "uma vida subterrânea, potencialmente subversiva no seu interior, porque se recusa a ir-se". Enquanto categoria, a comunidade permite uma divisão entre o privado e o público, o civil e o familiar; porém, enquanto discurso performativo, ela encena a impossibilidade de traçar uma linha objetiva entre os dois. (BHABHA, 2007, p. 316)

Ou seja, a narrativa da comunidade, perturbando o discurso globalizado capitalista, irrompe não somente com esse discurso, mas também com o conceito de comunidade imaginada pela nação, alterando as identidades nacionais e o próprio sistema de modo contingente, num processo de tradução da tradição que se dá de forma indeterminada e imprevisível:

> A agência do conceito de comunidade "vaza pelos interstícios da estrutura objetivamente construída e contratualmente regulada da sociedade civil", das relações de classe e das identidades nacionais. A comunidade perturba a grande narrativa globalizadora do capital, desloca a ênfase dada à produção na coletividade "de classe" e rompe a homogeneidade da comunidade imaginada da nação. A narrativa da comunidade substancializa a diferença cultural e constitui uma forma "cindida-e-dupla" de identificação de grupo que Chatterjee ilustra por meio de uma contradição especificamente "anti-colonialista" da esfera pública. Os colonizadores se recusam a aceitar ser membro da sociedade civil de súditos; conseqüentemente, eles criam um território

> cultural "marcado pelas distinções do material e do espiritual, do externo e do interno". (IBIDEM, p. 316-317)

Nesse aspecto, a construção de trabalhos educacionais que visem à construção da cidadania para os desprivilegiados, entendendo estes numa perspectiva plural que não envolva apenas a dimensão econômica, numa concepção que busque um poder público alternativo ao das elites tradicionais e liberais no Brasil e na América Latina, como um todo, solicita na conjuntura atual a compreensão de processos de hibridizações e de traduções.

Essa discussão, não podendo mais ser assentada em princípios essencialistas e *aprioristicamente* determinados, mas sim em contextos relacionais que envolvam posições de sujeitos, articula práticas e valores alternativos que, no entanto, estão incrustados num sistema de valores capitalistas e isto não pode ser desprezado (BHABHA, 2007). Assim é que:

> A solidariedade afiliativa é formada através das articulações ambivalentes do domínio do estético, do fantasmático, do econômico e do corpo político: uma temporalidade de construção e contradição social que é iterativa e intersticial; uma "intersubjetividade" insurgente que é interdisciplinar; um cotidiano que interroga a contemporaneidade sincrônica da modernidade. (IBIDEM, p. 315)

Diante disso, uma dialética da negação cultural é acionada como negociação na qual "A tradução é a natureza performativa da comunicação cultural" (IBIDEM, p. 313). Como linguagem, tal tradução invoca posições, presentes em diferentes tempos e espaços, entre autoridades culturais e práticas performativas (IDEM). Assim:

> O "tempo" da tradução consiste naquele *movimento* de significado, o princípio e a prática de uma comunicação que, nas palavras de Paul de Man, "Põe o original em funcionamento para descanonizá-lo, dando-lhe o movimento de fragmentação, um perambular de errância, uma espécie de exílio permanente"... (IDEM)

Desse modo, em tal cenário, a luta por reconhecimento e respeito de setores excluídos, marginalizados, oprimidos, estimula a procura por caminhos que, partilhando de concepções freireanas, no entanto, as hibridizem a outras que busquem traduções num tênue/transitório e contingente equilíbrio entre democracia, cidadania, numa esfera política/pública de poder, quem sabe, socialista/capitalista...?

Assim, talvez o ato educativo e a *performance* social se encontrem com a inconclusão humana em sua dimensão mais radical, ou seja, a dimensão que compreende, como afirma Ernesto Laclau (2000; 2005), que sujeito e sociedade são projetos sempre incompletos, inacabados e que qualquer tentativa de fechamento destes é uma ilusão provisória, porém necessária, que nos permite, parafraseando o texto acima mencionado de Freire (1996), continuarmos "nosso sonho", nossa esperança de emancipação.

Referências

AMARAL JÚNIOR, Aécio & BURITY, Joanildo Albuquerque. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença:** perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

BHABHA, Homi. ***O Local da cultura.*** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BURITY, Joanildo Albuquerque. A Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/ago. de 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. 4 ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

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

_____. **Ação Cultural para a libertação e outros escritos.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e política**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

HABERMAS, Jürgen. **Historia y crítica de la opinión pública.** Barcelona: Gustavo Gilli, 1981.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo/; Cortez, 1989.

KRISCHKE, Paulo. Atores sociais e consolidação democrática na América Latina: estratégias, identidades e cultura cívica. In: VÁRIOS AUTORES. ***Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania:*** desafios para as Ciências Sociais. 3 ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-Cortez, 2001.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

_____. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.

SCHERER-WARREN, Ilse. ONGs na América Latina: trajetória e perfil. In*:* VÁRIOS AUTORES. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania***:* desafios para as Ciências Sociais. 3 ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina-Cortez 2001.

SOUZA, João Francisco de. **A Democracia dos movimentos sociais populares:** uma comparação entre México e Brasil. Recife: Bagaço, 1999.

_____. **E a Educação Popular:** *quê?* Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

PAULO FREIRE E OS DIREITOS HUMANOS: a prática pedagógica e a efetivação de uma Educação em Direitos Humanos

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

(PAULO FREIRE, 1997, p. 113-14)

Introduzindo a reflexão

A abordagem dos Direitos Humanos e de uma prática pedagógica que se coadune com uma Educação em Direitos Humanos encontra em Paulo Freire um campo fértil de reflexões e proposições que nos permitem desvelar elementos teórico-metodológicos indispensáveis à viabilização de práticas educativas capazes de contribuir para a instalação de um novo ethos educativo e social, firmado na dignidade da pessoa humana.

Refletir sobre esses Direitos e sobre as possibilidades de uma prática pedagógica capaz de materializar uma Educação em Direitos Humanos nos instiga a revisitar a vasta e complexa obra de Freire, no sentido de desvelar categorias-chave que se acham intrinsecamente relacionadas ao debate contemporâneo sobre esse assunto e sobre o grande desafio de tornar a Educação um espaço de formação, defesa e conquista desses Direitos, além de proporcionar a instalação de uma cultura de Direitos Humanos.

Na impossibilidade de trazer para este texto tudo aquilo que Freire diz relacionado à discussão desses Direitos, o que se traduziria em tarefa de fôlego maior, nos utilizaremos de fragmentos capturados de algumas de suas obras e que nos possibilitam apreender o quanto o pensamento de Freire se acha comprometido com a luta histórica de construção dos Direitos Humanos.

1. Direitos Humanos: reflexões acerca das contribuições de Paulo Freire

Antes de aprofundarmos a contribuição de Paulo Freire para a reflexão que intentamos fazer, é interessante situar o que estamos tomando por Direitos Humanos. Segundo teóricos inscritos no debate contemporâneo, a exemplo de Benevides (2000) e Genevois (2000), os Direitos Humanos são aqueles fundamentais a todos os seres humanos, indistintamente, sendo indispensáveis à vida humana, e inerentes, portanto, à própria natureza e à dignidade da pessoa humana. São, por conseguinte, naturais, universais e históricos (BENEVIDES, 2007). Genevois afirma que "se há vida, há direito" (2000), pois o direito à vida prescinde todos os demais direitos historicamente conquistados pelas lutas travadas pela humanidade.

Conforme Comparato (2006), os Direitos Humanos em sua totalidade, incluem

> Não só os direitos civis e políticos, mas também os econômicos, sociais e culturais; não apenas os direitos dos povos, mas ainda os de toda a humanidade, compreendida hoje como sujeito de direitos no plano mundial – representam a cristalização do supremo princípio da dignidade humana. (p. 5)

No plano das relações entre as nações, contemporaneamente, os Direitos Humanos ganharam força após a Segunda Grande Guerra Mundial, 1939-1945, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem que passou a se constituir como o instrumento balizador das relações internacionais entre os povos. O seu parágrafo de abertura é uma convocação poderosa à vivência dos princípios que estão no espírito do sistema dos Direitos Humanos moderno: "O reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo".

Como se observa acima, no domínio da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, os que participaram da elaboração daquela declaração de direitos universais deliberaram, ao mesmo tempo, pela vinculação da ideia de universalidade tendo a intenção de assegurar a sua dimensão global, isto é, inscrevendo-a para além das fronteiras nacionais.

O PNDH III – Programa Nacional de Direitos Humanos III (2007) em seu prefácio ratifica as concepções acima ao se referir aos Direitos Humanos como sendo aqueles inerentes à natureza da pessoa humana, devendo ser "respeitada a sua dignidade e garantida a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma livre, autônoma e plena".

Desse modo, o debate da universalidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos está ancorado em termos da existência ou não de uma natureza humana. Michael Perry, em texto publicado em 1997, inicia a abordagem fazendo referência a um documento da Igreja Católica: a Encíclica *Veritatis Splendor*, de autoria do Papa João Paulo II, que reitera o entendimento em torno do conceito de natureza humana com um ataque ao relativismo:

> Se de fato o homem é um ser indefinidamente maleável, totalmente plástico, sem quaisquer estruturas mentais inatas nem quaisquer necessidades intrínsecas de um caráter cultural ou social, então ele está sujeito ao 'comportamento formatável' pela autoridade estatal, pelo gestor corporativo, pelo tecnocrata ou pelo comitê central.

Observa-se assim a complexidade do debate acerca da tensão existente entre relativismo versus universalismo. É claro que não há a pretensão neste texto, nem tampouco o espaço permite uma abordagem mais acurada desse conflito, mas, ao mesmo tempo, é importante se compreender que, desde 1948, essa tensão aflora, sendo uma questão de princípio moral e ético. Esta questão se concentra no embate: se existe uma natureza humana que vai para além da dimensão imanente havendo, portanto, nela uma face transcendental, metafísica, idealista, ou se a humanidade é tão somente fruto das determinações culturais e que tem um fim em si mesmo, isto é, a sua materialidade resume-se ao corpo? Diante dessa polêmica, optamos por nos filiar à perspectiva universalista dos Direitos Humanos.

Retornando a Freire, vamos encontrar em cada uma das obras que ele nos legou reflexões que nos permitem pensar esses Direitos , em que pese não estarem, a todo tempo, se reportando diretamente a eles, como categoria de interpretação.

Ratifica o compromisso de Freire com os Direitos Humanos a sua própria história de vida, como pobre nordestino, a sua militância em favor

dos oprimidos, a sua condição de exilado político pelo regime ditatorial, tendo sido taxado como subversivo pela ousadia e firmeza de suas convicções contrárias a todo e qualquer ato de negação da dignidade humana. Seu próprio depoimento reafirma esse compromisso:

> Eu me lembro de que, quando eu estava nos meus dezesseis anos de exílio, tempo em que meu nome era proibido de sair no Jornal do Comércio, no Diário de Pernambuco, na Folha de S. Paulo, nem sequer podia aparecer na imprensa... Que coisa! Às vezes, ficava impressionado com o perigo que eu representava! Eu sabia... E me disseram que eu era perigoso. Vocês vejam como a liberdade é uma ameaça! A curiosidade da liberdade vira perigo! (2001, p. 162)

"Pedagogia do Oprimido", sua obra prima, é emblemática de seu compromisso com a libertação humana e, por conseguinte, com os Direitos Humanos, mostrando como a educação pode se tornar instrumento de reflexão sobre a situação de opressão e de possibilidades de libertação dos oprimidos. Libertar a pessoa humana de toda e qualquer forma de injustiça, quer seja ela social, política, econômica, cultural, é a grande questão posta por Freire como desafio posto a uma educação concebida como prática de liberdade, e, por conseguinte, portadora de uma radicalidade crítico-transformadora, caracterizada pela ousadia e pela coragem de colocar-se contrária aos processos históricos de dominação. A libertação dos indivíduos só será possível quando se conquistar a transformação da sociedade.

Para Freire, a pedagogia que se coloca na perspectiva do oprimido "tem de ser forjada com ele e não para ele como forma de recuperação de sua humanidade" (1987, p. 32). Partindo da premissa de que a pessoa humana está em permanente processo de sua própria criação e recriação, Freire contribui para o entendimento de que ela será capaz de se conscientizar de seus direitos na convivência com as outras pessoas e com o mundo, na busca incessante de ser mais, de busca de sua completude.

Padilha (2008) confirma o grande legado de Paulo Freire para a reflexão sobre os Direitos Humanos situando, dentre outras categorias que servem, segundo ele,

> Como indicadores de uma educação que nos ensina a lutar pelos nossos direitos e a tornar o processo educativo mais plenamente humano – enquanto criação cultural – são, por exemplo, a criticidade, a estética, a ética, o respeito aos conhecimentos e saberes dos/as educandos/as, a consciência do inacabamento da pessoa, a alegria, o diálogo, a esperança, a dinâmica entre liberdade e autoridade, o significado da compreensão da educação enquanto intervenção humana, entre outras categorias e ideias-chave que por tantos anos estiveram presentes em sua *práxis*, entendida enquanto ação transformadora. (p. 3)

Associa-se a essa contribuição dada por Padilha à apreensão de categorias freireanas que nos permitem refletir sobre os Direitos Humanos como utopia e como possibilidade; como ingrediente indispensável à construção de uma educação humanizadora, aquela apresentada por Rosas (2013) ao dizer que:

> Considera a perspectiva de educação libertadora, proposta por Paulo Freire como argumento ético de respeito aos Direitos Humanos e valorização da ação cidadã. Neste sentido, afirma ele: as conotações de **pluralidade** – expressa pelo respeito à diversidade de histórias e culturas humana –, de **transcendência** – que delimita a condição de incompletude de homens e mulheres em relações e que, por isto mesmo, se assumem em superação –, de **criticidade** – cuja consciência transita na busca da autonomia pessoal condicionada pelas ações que exprimem atenção e zelo em 'ser mais' coletivamente –, **consequência** – testemunho rigoroso de dignidade – e **temporalidade** – onde homens e mulheres certificam sua condição humana no tempo e espaço pela sua condição de trabalho, de produção –, vão expressar argumentos que reafirmam a esperança nos homens e mulheres de agirem orientados (as) à superação de atitudes contrárias à dignidade humana, à ética, com o respeito e valorização dos Direitos Humanos e cidadania. (p. 7-10)

Na verdade, uma incursão na literatura freireana nos mostra o quanto Paulo Freire tem contribuído para a afirmação e defesa dos Direitos Humanos, sinalizando caminhos que possibilitam perceber como o ato de educar pode se

colocar a serviço da construção de uma cultura de Direitos Humanos, a partir de uma leitura crítica da realidade social, em suas múltiplas dimensões.

Como já dissemos, a própria forma de viver, o seu testemunho como pessoa humana, a sua ação militante, conferem a Freire a autoridade de sua palavra e à luta incessante que empunhou em prol da afirmação da dignidade da pessoa humana. A defesa da liberdade, da justiça, da ética a favor da vida, da diversidade, do respeito à diferença e à tolerância encharcam suas obras que assumem nítido compromisso com a humanização do homem e do mundo. Seu pensamento, portanto, reflete uma radical e intransigente defesa da realização da vocação ontológica de ser mais com os outros seres humanos. Em "Pedagogia da Esperança", ele afirma:

> Ao falar do "ser mais" ou da humanização como vocação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista, de resto, sempre conservadora. Daí que insista também em que esta "vocação", em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos. (1992, p. 51)

Nesse sentido, o conjunto de princípios político-pedagógicos contidos no pensamento de Paulo Freire aponta para a afirmação dos Direitos Humanos, podendo ser tomados como elementos constitutivos de uma Educação em Direitos Humanos.

Em "Pedagogia do Oprimido", Freire afirma que através da educação será possível caminhar com os oprimidos no processo de reflexão de sua condição de opressão e de construção de uma ação libertadora. Libertação que é entendida como forma de emancipação da pessoa humana e, por conseguinte, como negação de toda e qualquer violação de Direitos Humanos. Nesse sentido, a sua pedagogia humanista e libertadora "deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação" (1987, p. 41).

Para Freire, o processo de emancipação humana passa, necessariamente, pela humanização tanto do opressor como do oprimido, um processo que se dá na medida em que o oprimido, ao reconstruir sua humanidade não se torna opressor do opressor, mas assume a tarefa de resgatar a humanidade de ambos. Diz ele que é aí que "está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores." (1987, p. 30). A emancipação humana na ótica de Freire se dá no fazer histórico cotidiano, nas práticas sociais e políticas comprometidas com o respeito à pessoa humana.

Conforme diz nosso mestre da utopia, a mudança é algo possível, constituindo os Direitos Humanos desafios a serem conquistados pela sociedade, contando com o grande contributo da ação educativa libertadora em todos os níveis, formatos e espaços.

> Essa educação para a liberdade, essa educação ligada aos Direitos Humanos tem que ser abrangente, totalizante; ela tem que ver com o conhecimento crítico do real e com a alegria de viver. E não apenas com a rigorosidade da análise de como a sociedade se move, se mexe, caminha, mas ela tem a ver também com a festa que é vida mesma. Mas é preciso fazer isso de forma crítica e não de forma ingênua. Nem aceitar o todo-poderosismo ingênuo de uma educação que faz tudo, nem aceitar a negação da educação como algo que nada faz, mas assumir a educação nas suas limitações e, portanto, fazer o que é possível, historicamente, ser feito *com* e *através*, também, da educação. (2001, p. 102).

A reflexão sobre a emancipação humana, segundo Freire, traz para o debate a questão do multiculturalismo, afirmando que o direito e o respeito às diferenças devem se constituir em elementos imprescindíveis ao debate dos Direitos Humanos. Ao abordar a questão da multiculturalidade (1997, p.156), diz Freire que ela representa uma temática que requer uma análise crítica quanto à sua constituição, afirmando que ela "não se constitui da justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade *conquistada,* no direito *assegurado* de mover-se cada cultura no respeito uma da outra (...)". Adverte ele que o grande desafio colocado à emancipação numa perspectiva multicultural é o de não se confundir uma justaposição de culturas como multiculturalismo.

A necessidade da invenção da unidade na diversidade é colocada por Freire, em "Pedagogia da Esperança", como um processo em construção que dá início à criação da multiculturalidade, "uma criação que, segundo ele, implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns", demandando uma ética fundada no respeito às diferenças. (1992, p. 79-80).

Souza (2001), notável educador freireano, ratificando a ideia de que a presença de uma multiplicidade de culturas ou pluriculturalidade não significa a existência de uma sociedade inter/multicultural, destaca a necessidade de um diálogo crítico entre essas diferentes culturas ou traços culturais como possibilidade de criação de "condições que contribuam com o surgimento de formas mais humanas de convivência e de crescimento pessoal de cada um dos seres humanos" (p. 12). Segundo ele a "pluri/inter/multiculturalidade crítica assume, na ótica freireana, o caráter de nova utopia social para o século XXI" (p. 13).

Referindo-se ao respeito às diferenças, Padilha (2008) ratifica as palavras de Freire dizendo:

> O homem não é o ser da guerra, mas do amor, da afetividade, da esperança e da utopia. Falta-lhe a abertura para aprender com a diversidade e buscar uma sociedade que consiga alcançar uma ética fundada no respeito às diferenças, isso significando conviver com elas e não se isolar nos guetos multiculturais que não enfrentam os desafios de uma radicalidade democrática para a convivência plena de direitos e de deveres, relacionam diretamente ao debate sobre Direitos Humanos, não pode prescindir do reconhecimento na sociedade e nos espaços onde a educação acontece, na presença da *multiculturalidade.* (p. 4)

Manfredo de Oliveira (2011), traduzindo muito bem o que pensa Freire a respeito da necessidade da reconciliação universal entre os seres humanos, afirma que a efetivação dessa reconciliação se dá

> Precisamente através do reconhecimento, traduzido nas relações interpessoais e nas instituições fundamentais da vida coletiva, que efetivem os direitos de todos, da dignidade incondicional

> de todo ser humano, que é portador, no universo, do valor intrínseco supremo enquanto ser racional e livre (p. 12).

Concordando com a ideia de que a diferença deve ser considerada tanto em relação às culturas, como entre as pessoas, vale trazer ao debate a reflexão sobre essa categoria feita por Hannah Arendt (2004) que reforça a necessidade de atentarmos para a questão da diferença. Quando essa notória filósofa do século XX trata da questão da pluralidade como condição da ação humana, parte do entendimento de que somos todos os mesmos, ou seja, humanos, não havendo, contudo, ninguém totalmente igual a outra pessoa que tenha existido, que exista ou que venha a existir. (p. 15-16). "Cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo", distinção que é indispensável à efetivação da condição humana da pluralidade, da possibilidade que tem a pessoa humana de viver sua distinção, sua singularidade entre iguais (p. 191). Segundo ela, se os humanos fossem todos iguais, não haveria a necessidade de uma ação ou de uma prática discursiva que possibilitasse o entendimento mútuo (p. 188).

Ainda em "Pedagogia da Esperança": um reencontro com a "Pedagogia do Oprimido", identificamos outros elementos relevantes para a discussão dos Direitos Humanos. Nessa obra, Freire, ao explicitar sua preocupação com a educação da classe trabalhadora, chama a atenção para que a sua formação se dê numa perspectiva pós-moderna e democrática, em que haja o reconhecimento do direito de saber como funciona a sociedade, de conhecimento dos direitos e deveres e do papel dos movimentos populares no processo de democratização da sociedade (1992, p.133).

Revisitando "Pedagogia da Indignação", publicado em 2000, vamos encontrar depoimentos que também ratificam a sua atenção para com os Direitos Humanos, ao evidenciar a necessidade de enfrentamento de toda e qualquer situação de violência e a necessidade de se lutar pela construção da paz que se coloca como imperativo da prática da justiça:

> A questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses políticos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes

> sociais. A luta pela paz, não significa a 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 falar pela paz é fazer justiça. (p. 60)

Freire considera que a tarefa primordial da educação libertadora "é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta" (p.43), de construção de uma ética contrária a qualquer manifestação de violência, sinalizando com isso para a defesa intransigente dos Direitos Humanos, inclusive os ambientais:

> De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. (p. 61)

Nessa direção, ele convoca homens e mulheres a lutarem pelos princípios éticos de respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida do Planeta, afirmando não crer numa forma de amorosidade entre os seres humanos, se estes não forem capazes de amar o mundo". Para Freire,

> Se a nossa opção está a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver a nossa opção. (p. 31)

A discriminação e os crimes de ódio como atos de violação dos Direitos Humanos, de intolerância às diferenças de toda e qualquer natureza tem ocupado espaço relevante nas discussões de Freire que nos convoca a assumir posturas de respeito, denunciando práticas de pseudotolerância, de discriminação velada, de manutenção de aparências de não discriminação, ou de uma falsa aceitação das diferenças entremeadas de sentimentos de culpa. Essa realidade é bem retratada por Freire quando diz em "Pedagogia da Esperança":

> Nas minhas relações com negros, com chicanos, com chicanas, com homossexuais, com *homeless,* com operários, brancos ou negros, não tenho por que tratá-los paternalistamente, transbordante de culpa, mas de com elas e eles discutir, debater, deles ou delas discordar como companheiros já ou como companheiros que poderão vir a ser, companheiros de luta, de caminhada.[...] Na verdade, os interditados, os renegados, os proibidos de ser não precisam de nossa "mornidade", mas de nosso *calor,* de nossa solidariedade e de nosso amor também, mas de um amor sem manha, sem cavilações, sem pieguismo, de um "amor armado", como o de que nos fala o poeta Thiago de Melo. (1992, p. 78)

Tal pronunciamento explicita claramente a sua posição contrária à discriminação de toda e qualquer natureza, seja ela de classe social, de raça, de gênero, ratificando a luta contemporânea em prol da afirmação e defesa dos direitos das pessoas que são alvo dessa discriminação, na perspectiva do respeito à diferença e ao pluralismo de ideias e de opções, inclusive de orientação sexual e de identidade de gênero.

Conforme já dissemos, na impossibilidade de recortar todos os fragmentos das obras de Freire que sinalizam para os Direitos Humanos, até porque no seu modo de pensar a vida, a pessoa humana, a realidade, as relações intersubjetivas, as práticas políticas, o exercício do poder parecem se confundir com os pressupostos que alicerçam a construção desses direitos, deixamos, aqui, registrada a definição dada por ele aos Direitos Humanos, contida em "Pedagogia dos Sonhos Possíveis":

> Os direitos humanos, direitos básicos, o direito de comer, de vestir, de dormir, o direito de ter um travesseiro e à noite colocar a cabeça nele, pois este é um dos direitos centrais do chamado bicho gente, é o direito de repousar, pensar, se perguntar, caminhar; o direito da solidão, o direito da comunhão, o direito de estar com, o direito de estar contra, o direito de brigar, falar, escrever; o direito de sonhar, o direito de amar; o direito de estar vivo, o direito de decidir, o direito ao trabalho, de ser respeitado. (2001, p. 94-95)

Freire considera que o reconhecimento dos Direitos Humanos consiste num processo que está, intrinsecamente, vinculado à utopia que tanto defende de uma sociedade justa e democrática. De fato, o processo de luta que vem sendo travado pelo reconhecimento dos Direitos Humanos não pode ser entendido fora do sonho de edificação de um modelo societário pautado pela justiça e pela democracia. Essa ideia é corroborada por Bobbio (1992), quando considera a impossibilidade de efetivação da democracia quando os Direitos Humanos são vilipendiados, o que nos leva à compreensão de que existe uma íntima e estreita relação entre a democracia e a instalação de uma cultura de Direitos Humanos.

De modo geral, ao se reportar a questões como justiça, ética, moralidade, respeito à diferença, participação, identidade cultural/multiculturalismo, igualdade de status e relações intersubjetivas mediadas pelo diálogo como possibilidade de libertação, Freire parece evidenciar aproximações com a denominada Teoria do Reconhecimento de Hegel, que foi revisitada, contemporaneamente, por Axel Honneth (1992), seu principal atualizador, bem como por Charles Taylor (1994) e Nancy Fraser (2003), embora com perspectivas teóricas diferentes.

O que denota a aproximação entre o pensamento freireano e a Teoria do Reconhecimento é o fato de esta última destacar a necessidade de reconhecimento recíproco nas relações intersubjetivas das minorias étnicas, raciais, sexuais e de gênero, da igualdade de status e a paridade participativa.

O conceito de reconhecimento adotado por esses teóricos não significa simplesmente a identificação cognitiva de uma pessoa, mas sim, a atribuição de um valor positivo à mesma, algo que se aproxima do que Freire chama de respeito. Assim, todo ser humano deve ter igual valor moral na sua humanidade como um bem nas suas diversidades.

Ressalte-se que esses três teóricos travam importante debate epistemológico no que diz respeito à temática do reconhecimento, cabendo a Nancy Fraser tratar o reconhecimento como uma questão ampla de justiça, incluindo-se aí, a distribuição de bens materiais e simbólicos produzidos pela sociedade, situando-se, assim, no campo da moralidade, ao passo que as discussões de Honneth e Taylor ficam mais no terreno da ética. Freire, por seu turno, além dos direitos civis e políticos, advoga, peremptoriamente, tanto

as condições objetivas, localizadas no plano da igualdade econômica e social, como as relações intersubjetivas que implicam o reconhecimento da alteridade, transitando tanto no plano da justiça como no da ética.

Cabe observar que tais teóricos da Teoria do Reconhecimento, acima citados, por se situarem no campo epistemológico do pós-estruturalismo, não se alinham ao discurso do universalismo contemplado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, se encontrando no campo do relativismo cultural. No entanto, à parte dessas questões teóricas, que não são apenas querelas menores, eles abraçam, amplamente, a luta pelo reconhecimento da dignidade humana.

Pelo exposto, podemos deduzir que Paulo Freire transita entre o campo do estruturalismo e do pós-estruturalismo[15] na medida em que incorpora em suas reflexões teóricas, categorias tipicamente pós-estruturalistas, a exemplo do multiculturalismo e da questão de gênero.

2. Paulo Freire e a prática pedagógica para a Educação em Direitos Humanos

A reflexão em torno da Educação em Direitos Humanos de forma mais sistemática e envolvendo diferentes instâncias sociais e políticas, sobretudo na realidade brasileira, veio ganhando corpo nas últimas três décadas, mais precisamente, no contexto da transição democrática, no período pós-ditadura militar, nos idos da década de oitenta, momento em que foram encampadas lutas em defesa e ampliação dos Direitos Humanos.

Dalmo Dallari (2000) situa como elemento relevante para a discussão da Educação em Direitos Humanos o entendimento de que esta deve assumir como premissa básica a formação da consciência de que a pessoa humana constitui o primeiro valor a ser tomado no processo educativo, assim como o respeito à sua dignidade e aos valores fundamentais que pertencem à humanidade toda.

Segundo Benevides (2000), a Educação em Direitos Humanos é aquela que visa a formar na perspectiva da criação de uma cultura de respeito à dignidade humana, processo que só será possível mediante a introjeção e vivência de valores considerados basilares para a efetivação dos Direitos

15. Não obstante sabermos da plasticidade de que se revestem esses dois campos teóricos, não havendo uma clara definição de suas concepções. Para maiores aprofundamentos, ver a obra de Giddens e Turner (1999).

Humanos: a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e o compromisso ético-político com a construção da paz.

Podemos inferir, a partir das contribuições de Benevides, que a instauração de uma cultura de Direitos Humanos, passa, necessariamente, pela adoção de práticas pedagógicas que permitam aos educandos, de forma compartilhada, adquirir atitudes indispensáveis à leitura crítica da realidade, à formação de hábitos e à vivência daqueles valores imprescindíveis à prática dos Direitos Humanos. Essas reflexões encontram respaldo em Genevois (2000), para quem

> Educar para os Direitos Humanos é, prioritariamente, criar uma cultura cujo embasamento seja o homem com dignidade, direitos e responsabilidades; é possibilitar a reflexão, desenvolver o espírito crítico e incitar o reconhecimento e a aceitação do diferente nos outros.

Uma análise crítico-reflexiva em torno da Educação em Direitos Humanos, de seus aportes teórico-metodológicos, nos leva a perceber que ela se acha impregnada do pensamento freireano, nas ideias por ele advogadas de que o ato de educar deve ser alicerçado na ética, na solidariedade, no respeito à vida. Sua concepção de educação para a humanização, para a libertação, para a emancipação aponta para a defesa dos Direitos Humanos, o que denota a estreita relação existente entre os seus princípios basilares e aqueles que norteiam a Educação em Direitos Humanos.

Solon Viola (2010) nos respalda em nossa compreensão ao afirmar que

> 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 freireano 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. (p. 3)

Nesse sentido, a prática pedagógica inscrita na concepção de educação

de Freire, pode muito bem ser apropriada pelo processo de implementação da Educação em Direitos Humanos. Aliás, podemos observar que muitos aspectos inerentes à prática pedagógica crítico-transformadora própria da Pedagogia Libertadora se acham contemplados nos recentes diplomas legais (planos, programas e diretrizes) relativos à Educação em Direitos Humanos, como expressão do avanço democrático e de afirmação da cidadania.

Para tanto, a prática pedagógica, no entendimento de Freire, deve contribuir para a construção da autonomia dos educandos, para a valorização e respeito de sua cultura, para a consideração de seus conhecimentos prévios, para o desenvolvimento de sua individualidade, em suas diferentes dimensões. Essa prática parte do princípio de que o ato de ensinar constitui um processo socialmente construído, superando-se a mera transmissão de conhecimentos, oportunizando-se aos educandos espaços de construção de conhecimentos, de saberes de experiência feitos. Nesse processo, educador e educando se encontram em permanente aprendizado, reafirmando isso o próprio Freire, ao dizer que "ninguém educa ninguém, os homens se educam mutuamente numa relação convivial".

Na análise aqui encaminhada, optamos, dentre a vasta obra de Freire, por "Pedagogia da Autonomia": saberes necessários à prática educativa, datado de 1997, por entendermos que ela, por dedicar atenção ao ato de ensinar e de aprender, à prática pedagógica, expressa as exigências postas por Freire para a viabilização de uma ação educativa crítica. Em seu prefácio, Edina Castro de Oliveira diz que "as ideias retomadas nesta obra resgatam, de forma atualizada, leve, criativa, corajosa, questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre educadores e educadoras" (p.10).

"Pedagogia da Autonomia" pode, assim, ser tomada como uma síntese feliz que Freire faz de seu próprio pensamento, nos alimentando e fortalecendo no desenvolvimento de uma práxis educativa, de uma prática pedagógica de transformação da realidade, de uma educação firmada nos Direitos Humanos.

Nela, Freire exprime a necessidade de estabelecimento do encontro ético-político entre o ato de ensinar e o ato de aprender, colocando educadores e educandos num processo permanente de aprendizagem mútua. Dela, podemos extrair lições que possibilitam pensar a Educação em Direitos Humanos como

forma de viver, como práxis social e política, como modo de pensar, agir e intervir na realidade, de forma crítica, consciente e solidária.

Dentre essas lições que, a nosso ver, podem pautar uma Educação em Direitos Humanos, tomaremos quatro delas.

A *primeira lição* diz respeito à necessidade de formação de uma *atitude ética*. De uma ética que deve ser vivenciada plenamente no cotidiano da prática pedagógica, perpassando as relações entre os sujeitos do processo educativo, a relação que estes estabelecem com o conteúdo, com a metodologia, com a avaliação, quer seja nas escolas, quer seja nas práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, expressando um modo próprio de viver e de agir. Mas é preciso ter cuidado ao tratarmos de ética, e é por isso que Freire nos alerta dizendo:

> Educadores e educandos não podemos na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro...Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. (p. 17)

Ainda falando sobre a ética que defende, Freire declara a sua indignação com uma educação reforçadora de práticas educativas excludentes, discriminatórias, preconceituosas e ratificadoras do *status quo* dominante, a serviço da conservação de valores apregoados por grupos dominantes na sociedade, afirmando a necessidade de assumirmos uma ética que se coloca a favor da vida, da justiça social, da solidariedade, da emancipação humana como uma prática educativa permanente:

> A ética de que falo é a ética que se sabe defrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética, inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (p. 17).

Ressalte-se que, para Freire, a ética se acha intimamente ligada à estética, pois "decência e boniteza caminham de mãos dadas" (p. 36), cabendo à prática pedagógica criar espaços que encorajem os educandos a se lançarem na aventura do conhecimento, possibilitando-lhes desvelar a beleza do ato de

aprender como forma de descoberta das coisas belas do mundo. É a ética e a estética como possibilidades de identificação de novos caminhos a serem trilhados pelo fascínio do "pensar certo", que significa fazer certo, pois não "há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo e ao mesmo tempo perguntar ao aluno se "sabe com quem está falando" (p. 38). Pensar certo e agir certo possuem, assim, uma natureza ética.

Dessa forma, o despertar ético-estético para o respeito aos Direitos Humanos pode se dar mediante a adoção de práticas pedagógicas potencializadoras de um processo formativo que permita aos educandos fazer uma leitura da realidade em que vivem, inclusive na escola, identificando atos de violência, de discriminação, de falta de respeito ao outro, traduzindo-se, muitas vezes, em formas veladas de agressões e de atitudes contrárias ao respeito humano.

A *segunda lição* que consideramos relevante para a implementação da Educação em Direitos Humanos se refere à prática do *diálogo*, colocando-o como condição do ser humano, no seu processo de vir a ser mais, frente à sua incompletude, à sua inconclusão. Freire alerta os educadores e educadoras de que:

> Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela com a viabilidade do diálogo. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. (p. 153)

Para Freire, educadores e educandos precisam aprender juntos a testemunhar a abertura aos outros, desenvolver uma atitude curiosa diante da vida e dos seus desafios como saberes necessários a uma prática educativa pautada na construção da autonomia e da emancipação humana, questão que se coloca como indispensável à criação de uma cultura de Direitos Humanos.

Nessa reflexão, é importante atentarmos para o fato de que a educação deve se constituir, em si mesma, em prática permanente de diálogo entre o educando e o educador no processo de ensino-aprendizado, tornando-se este

um processo de troca de experiências, de desenvolvimento da reflexividade, de aprendizado da prática da democracia, de exercício da cidadania, de criação e recriação do próprio ato de viver, situando educador e educando como sujeitos de construção de sua humanização e, por conseguinte, protagonistas de uma práxis educativa de transformação social.

A ênfase que Freire conota à dialogicidade como ferramenta pedagógica de instauração de um ethos educativo de emancipação e libertação e, portanto, de um olhar diferente sobre o ato de ensinar e de aprender, são explicitadas ao dizer:

> Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (p. 101)

Ao se dispor a ajudar o educador no processo de substituição de uma ação educativa centralizadora e autoritária por uma ação centrada na comunicabilidade, Freire nos leva a refletir sobre a relevância do diálogo na prática pedagógica cotidiana:

> A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. (p. 42)

Nessa perspectiva, "pensar certo" significa dispor-se ao diálogo, ao risco, à aceitação do novo, recusando-se o velho mediante a utilização de uma prática criteriosa de rejeição a toda e qualquer forma de discriminação, de incoerência entre teoria e prática, de falso testemunho, de uma visão alienada da realidade social.

A *terceira lição* que destacamos como elemento fundamental ao pensar e agir na Educação em Direitos Humanos diz respeito à *curiosidade*, como condição à produção do conhecimento, à possibilidade de exercício da criticidade, à formação do espírito investigativo e questionador dos

condicionamentos históricos, políticos e culturais. Curiosidade que deve ser elemento constitutivo do ato de ensinar e de aprender. Freire nos faz pensar que:

> Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (p. 95).

Afirmando que "o que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos" (p. 96), Freire situa a curiosidade no campo do pensar humano, da construção do saber, do ato de conhecer e re-conhecer. Assim,

> O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodologicamente perseguidora de seu objeto, quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se rigoriza, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (p. 97)

Ao explicitar o papel que ocupa a curiosidade numa prática pedagógica que visa à formação da consciência crítica e à formação de sujeitos construtores de novos conhecimentos, por se tornarem detentores da atitude de busca incessante de conhecimento da realidade, Freire nos possibilita visualizar essa categoria numa perspectiva epistemológica como uma chave importante na apreensão de práticas de negação dos Direitos Humanos e de afirmação de valores que se colocam a serviço da construção dos mesmos. Ao educador compete estar atento ao despertar permanente da curiosidade dos educandos, oferecendo-lhes situações metodológicas instigantes para tal, estimulando a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta.

Como *quarta lição*, destacamos aquela que nos fala que *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*, lição que se enquadra, com muita propriedade, na vivência da Educação em Direitos Humanos, ratificando, inclusive, as recentes lutas de movimentos sociais e de entidades da sociedade civil em prol da afirmação de minorias historicamente discriminadas.

A atitude de intolerância e de rejeição a toda e qualquer expressão de discriminação nos é ensinada através das palavras de Freire quando diz:

> A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. (p.40)

Esse pronunciamento de Freire, eivado de indignação e revolta, feito há cerca de quinze anos, se acha tão atualizado que parece estar retratando os dias presentes, marcados pela impunidade de atos de violação dos Direitos Humanos praticados, inclusive, pela nossa classe política, ainda marcada por uma cultura política firmada no jogo dos interesses privatistas, no clientelismo, no nepotismo, no descompromisso com as causas da população, com a coisa pública. Impunidade de atos de violência que hoje parecem se banalizar, tornarem-se algo que se torna normal, familiar, traduzindo-se num atentado explícito ao direito de viver e de respeito à pessoa humana.

> De fato, nosso país convive com a transgressão das regras da vida em sociedade, evidenciando, uma história marcada pela violência, decorrente do autoritarismo, da gritante exclusão social. O que assistimos em nossos dias é a exacerbação desse processo que se torna mais complexo, adquirindo novas configurações, resultantes da própria complexificação das sociedades contemporâneas. (COSTA & SILVA, 2010, p. 124-125)

Essas análises nos mostram o imprescindível papel da Educação em Direitos Humanos de uma prática pedagógica propiciadora da formação da atitude ética, de inconformismo e de denúncia dessa realidade, de anúncio da atitude esperançosa diante das possibilidades de mudança, da possibilidade de criação de espaços de transformação, de realização do sonho possível de transgredir a ordem excludente, discriminante e desrespeitosa e de instalar uma nova ordem baseada na solidariedade, na justiça e na amorosidade de que tanto nos fala Freire. Esse sonho, segundo o mestre da utopia "é assim uma

exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (1994, p.51).

Diante desse imperativo ético, cabe-nos atentar para as palavras de Freire:

> Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade. (p. 45)

É interessante percebermos que, mesmo diante do quadro de violação dos Direitos Humanos apresentado por nossa realidade, há sinais visíveis de avanços que apontam para a instalação de uma contracultura, marcada pelo respeito às minorias, para a afirmação da diversidade em suas múltiplas faces, fruto do processo de conscientização, de mobilização e organização de diferentes segmentos da sociedade civil e de setores da sociedade política, processo que vem resultando em ganhos efetivos de grupos historicamente discriminados, inclusive no plano jurídico-legal. Nesse processo histórico de construção de uma ética de respeito à pessoa humana, não se pode esquecer o papel que nele vem ocupando a luta de entidades sociais e educacionais que atuam diretamente a favor da criação de uma cultura de Direitos Humanos e de uma Educação em Direitos Humanos.

É nesse contexto, que surgem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em sua primeira versão em (2009) e, mais recentemente, no decurso do corrente ano, a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos, que materializam os esforços empreendidos por educadores brasileiros que se lançaram na luta, desde os anos oitenta, para a construção de uma identidade para a Educação em Direitos Humanos.

Confirmando a importância do pensamento freireano na construção da Educação em Direitos Humanos, podemos apreender nos quatro princípios considerados principais que a regem, segundo Candau (2000, p. 77), a presença de diferentes categorias freireanas:

> Compromisso com a vigência dos DH visando à construção da cidadania, da paz e da justiça;
>
> Compromisso com a educação em DH como meio para a transformação social, a construção da cidadania e a realização integral das pessoas e dos povos;
>
> Afirmação da dignidade de toda pessoa humana, grupo social e cultura;
>
> Respeito à pluralidade e à diversidade.

Também Carbonari (2009), ao definir os princípios fundamentais que devem orientar uma prática pedagógica voltada para a Educação em Direitos Humanos, reafirma a relevância da adoção de categorias freireanas, conforme podemos constatar:

> Aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências;
>
> Aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como congraçamento;
>
> Capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco;
>
> Postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para a sua superação – não somente punitiva;
>
> Disposição à corresponsabilidade solidária na garantia de promoção da vida de/para todos (p. 149).

Sintetizando a reflexão

Pelo exposto, podemos perceber que o grande contributo de Freire para a construção dos Direitos Humanos e de implementação de uma Educação em Direitos Humanos está no compromisso por ele assumido diante da pessoa humana e do desafio de transformação social, de negação intransigente de processos de violação desses Direitos. Seus ensinamentos possibilitam aos

educadores ensinar, mediante seu próprio testemunho, o respeito aos Direitos Humanos e a atitude corajosa de afirmá-los em qualquer circunstância.

A utopia tão bem advogada por Freire aponta para o desafio de universalização da justiça, da solidariedade, da paz, da igualdade na diversidade, do respeito à diferença, e, por conseguinte, dos Direitos Humanos, questão que se acha presente no pensar e no fazer a Educação em Direitos Humanos e que reafirma a ideia de que "os Direitos Humanos são a possível utopia para o século XXI, a base para uma ética planetária e a criação de uma cultura sólida e responsável" (Genevois, 2000, p. 15). As palavras do próprio Freire ratificam e fecham nossas reflexões:

> A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade de briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (2001, p. 99)

E esta Educação em Direitos Humanos só se efetivará na medida em que permita aos diferentes sujeitos do processo educativo, compreender que é

> A partir da dolorosa constatação da desumanização que os homens se perguntam sobre outra viabilidade, a da humanização. Se ambas são possibilidades, só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta pelos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (FREIRE, 1987, p.29)

Referências

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Trad. Roberto Raposo. 10. eEd. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata**; Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000.

_____. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: **Educação Em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BENVENUTO, Jayme. **Universalismo, relativismo e direitos humanos:** uma revisita contingente**.** Artigo elaborado para a aula inaugural ministrada no Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos (1ª turma), da Universidade Federal de Pernambuco, em 13 de março de 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: SEDH/MEC/MJ/UNESCO, 2007.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho – Rio de Janeiro, 1992.

CARBONARI, Paulo C. **Direitos humanos**: reflexões para uma agenda abusada. In BITTAR, Eduardo C. B.; TOSI Giuseppe (orgs.). **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança.** João Pessoa: Editora da Universidade, 2008.

COMPARATO, Fábio Konder. **Ética**: direito, moral e religião no mundo moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos, exclusão social e educação para o humanismo. In: **Direitos humanos, pobreza e exclusão.** PIRES, Cecília Pinto *et al (orgs)*. São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000**.**

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: **Lua nova.** São Paulo, 70:101/138, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de janeiro: Paz e Terra, 1989. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

_____. Direitos humanos e educação libertadora. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) **Pedagogia dos sonhos possíveis/** Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GENEVOIS, Margarida Pedreira Bulhões**.** Educação e Direitos Humanos. In**: Direitos Humanos, pobreza e exclusão.** PIRES, Cecília Pinto *et al*. (orgs). São Leopoldo: ADUNISINOS, 2000**.**

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: Editora UNESP. 1999.

HONNETH, Axel. **Reificación: um estúdio em la teoria del reconocimiento.** Traduzido por Graciela Calderón. Buenos Aires: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Ética da reconciliação universal como condição da paz verdadeira. In: **Filosofia, ética e educação:** por uma cultura da paz. CESCON, Evaldo; NODARI, Paulo César (orgs). São Paulo: Paulinas, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire**. Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n, 2, p. 23-35. jul-dez. 2008.

PEREIRA, Célia M. R. da Costa; NUNES, Itamar Nunes da. Direitos Humanos e Democracia: um desafio para as ciências sociais. In: **Direitos Humanos na**

educação superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas ciências sociais. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra *et al.* (orgs). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

ROSAS, Agostinho. **Direitos humanos e cidadania em Paulo Freire,** 2013. Disponível em:< http://forumeja.org.br/am/sites/forumeja.org.br.am/files/DH%20e%20Cidadania%20por%20Agostinho%20Rosas.pdf>. Acesso em 27/03/2013.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire:** contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP), 2001.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. In: GUTMANN, Amy (ed.). **Multiculturalism examining the politics of recognition**. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

VIOLA, Sólon Eduardo Annes. Verbete: Direitos Humanos. In: **Dicionário Paulo Freire.** Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski**.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PARTE III:
DIÁLOGOS COM AUTORES

EDUCAÇÃO POPULAR E SUJEITOS CONTRA-HEGEMÔNICOS: parâmetros histórico-sociológicos para um diálogo entre Paulo Freire e Ernesto Laclau

Rui G. M. Mesquita

Após um momento de (re)emergência e efetiva vitalidade, que podemos situar, grosso modo, nas décadas de 1970 e 1980, o movimento por uma educação popular no Brasil passa por um período de refluxo na década de 1990, que é concomitante à massiva hegemonia neoliberal e ao consequente arrefecimento da radicalidade contra-hegemônica dos movimentos sociais. Coincide com tal arrefecimento um processo, já em curso na década de 1980, de articulação entre educação popular e pública (Damasceno, 1989; Barroso, 2009; Cruz, 2009), que teve no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (fundado em 1987) um importante marco de referência (Gohn, 2009). No século atual, entretanto, o Brasil e a América Latina parecem vivenciar uma reemergência das perspectivas populares contra-hegemônicas de educação, especialmente no âmbito do movimento por uma educação do campo (CALDART, 2003; MOLINA, 2003; PAIVA, 2004).

O que há de qualitativamente diferente entre o primeiro e o último momento em tela? Quais os debates centrais do primeiro momento que, inconclusos, precisam ser retomados? Até que ponto a pedagogia crítica freireana, que exerceu centralidade político-epistemológica no primeiro momento, necessita de uma articulação com outras abordagens teóricas para se manter como tradição viva, capaz de dar respostas às demandas do momento atual? Como, finalmente, esse debate se articula com a questão da agência e da identidade de sujeitos emancipadores?

Essas são questões sobre as quais este ensaio se propõe a refletir. Ciente da complexidade do tema – que, remetendo à construção de uma agenda de pesquisa, não pode ser esgotado nos limites deste artigo –, galgarei os seguintes passos: 1) Analisar o processo de articulação entre educação popular

e pública, com vistas a identificar alguns dilemas nele implicados, salientando a interdependência entre os caminhos trilhados e as abordagens teóricas que conformaram suas escolhas (dialogo, ao longo do texto, com três das fontes constitutivas do pensamento freireano: a fenomenologia, o humanismo cristão e o marxismo); 2) Revisitar a teia interdiscursiva que serviu, nas décadas de 1970 e 1980, como ambiente para o que chamo de "narrativa petista". Objetivo, aqui, um passo essencial: qualificar a discussão acerca dos déficits epistemológicos que, em nossa opinião, obstaculizam hoje a construção de uma práxis radicalmente contra-hegemônica; 3) Vislumbro, por fim, através de um diálogo, em caráter inicial, proposto entre Paulo Freire e Ernesto Laclau, possíveis saídas para os impasses políticos e teóricos identificados nas novas demandas por Educação popular no Brasil.

Dilemas e encruzilhadas da educação popular no Brasil na década de 1980

A promulgação da Lei de Anistia, em 28 de agosto de 1979, configurou-se como um marco deflagrador do processo de "transição democrática" no Brasil. A volta dos anistiados (entre eles Paulo Freire) e a construção do Partido dos Trabalhadores (PT) são referências de um intenso processo de disputa política em torno do sentido a ser conferido à nossa então nascente democracia. É salutar ressaltar, para os nossos propósitos, que a existência de um ambiente político altamente radicalizado se estruturava em torno de uma questão que nos parece central na década em tela, a saber, o nível de externalidade desejável (e "necessário") que o movimento contra-hegemônico – que incluía o movimento popular e de bairros, as comunidades eclesiais de base, os "novos" movimentos sociais, o movimento sindical, partidos políticos de esquerda, etc. – deveria guardar em relação ao Estado. A esta questão, que doravante chamarei de "questão espacial", está vinculado, como veremos, um conceito caro ao campo da educação popular – e em especial ao pensamento de Freire que, já nos anos 1950, "sintetiza pedagogicamente o espírito da época" (PAIVA, 1980, p. 18) – qual seja, o de "autonomia" (FREIRE, 1987; FREIRE, 2002) dos sujeitos da emancipação.

Manter uma linha de *mediação* entre uma esfera pública estatal (que se abria como espaço concreto a ser disputado pela via institucional) e uma esfera pública não estatal (*ambiente político-organizativo* prenhe de valores comunitários que, correntemente chamado de "sociedade civil", articulava as diversas demandas e sujeitos no cenário político nacional) parecia ser um critério definidor da justa estratégia: aquela que propiciaria a manutenção daquela postura autônoma energicamente defendida pelo PT[16]. Esses valores comunitários (Leal, 2005), consubstanciados na Teologia da Libertação – narrativa que articula a tradição marxista e o humanismo cristão (LÖVY, 2000; MAINWARING, 2004) – pareciam factíveis de passar por uma ampliação indefinida, construindo assim, desde "baixo", um ambiente de expressão de uma "vontade coletiva" relativamente unificada; termo indicativo da enorme influência de Gramsci no Brasil (VIEIRA, 1999). Tal ambiente em expansão seria capaz de sugerir à *nação*, de maneira cada vez mais evidente, a *necessidade ética* do advento do Socialismo. Essa espécie de elã estratégico tácito – evidenciado eloquentemente na expressão de Cury (apud DAMASCENO, 1989, p. 235), que notava, no início dos anos 1980 "uma movimentação social lentamente se fazendo organização" – era parcialmente compartilhado por forças políticas de amplo espectro ideológico que, mais ou menos próximas ao PT, orbitaram em torno da força hegemônica desse partido e, consequentemente, absorveram (mesmo que em doses diferenciadas) os efeitos de suas escolhas políticas no que tange àquele grau desejado e "necessário" de autonomia.

Assim, disputas acerca do nível de organicidade entre movimentos sindical e popular, que se deram quando da construção da ANAMPOS (RUVIARO, 2006); querelas intermináveis como a do (des)investimento nos núcleos de base do PT (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1999); tensões entre o modelo são-bernadista de sindicalismo e aquele proposto pelo MOMSP, mais crítico à estrutura sindical vigente (MOSM-SP, 1986a; MOSM-SP, 1986b); tentativas de enquadramento/filiação do MST à CUT, para que se investisse prioritariamente na figura do assalariado do campo (e, portanto, na relação de trabalho assalariado) em detrimento da figura "camponês"

16. Essa estratégia foi nominada nas discussões internas e oficiais do PT de "estratégia da pinça", metáfora que alude à tentativa de se trabalhar com uma perna nos movimentos sociais e outra na institucionalidade democrática. Para uma leitura mais detalhada dessa questão, ver Mesquita (2009).

(STEDILE, 2005; Partido dos Trabalhadores, 1999), que encarnaria *resquícios de pré-modernidade*; e as possibilidades de radicalização da democracia, vislumbradas nas tentativas de construção de um poder local mais autônomo, via conselhos populares (MOSM-SP, 1986b; MOURA, 1989), são todos exemplos de como a radicalidade política na década de 1980 – chamada criticamente de "movimentalismo", na década de 1990, por Doimo, que via em sua " autorreferência" e " autoabrangência" um possível motivo para certa "arrogância" (DOIMO, 1995, p. 181) autoritária – passava pela demarcação (e apagamento) de fronteiras sociopolíticas definidas, em última instância, pelo tipo de relação que ia se estabelecendo entre demandas articuladas e instituições "democráticas".

A força material dessa relação (que foi sendo resolvida, diga-se, em detrimento do elemento de externalidade) pode ser percebida, como sugerem os exemplos acima, através das disputas em torno das estruturas organizativas que conformam os movimentos e espaços de representação política. Tal fato remete, por sua vez, a uma discussão mais ampla em torno dos modelos de democracia (PATEMAn, 1992; HELD, 2002), que guardam níveis diferenciados de afinidade funcional com determinadas formas organizativas dos movimentos e instituições. Defenderemos, ao longo do presente texto, uma relação de imbricação entre identidade e espacialidade, de forma que, como intuem cada qual a sua maneira, Laclau e Freire, as trajetórias identitárias não se forjem dicotomicamente em relação ao mundo.

Faz-se, assim, mister insistir no fato de que o movimento por uma educação popular no Brasil tinha suas demandas prioritariamente representadas pelo PT (STRECK, 2006; GOHN, 2009). Setores importantes desse movimento tinham em Paulo Freire, apesar do registro de duras críticas (nacional-desenvolvimentista, escolanovista, indutivista, espontaneista, não diretivo, neoanarquista católico), uma importante referência político-pedagógica (GADOTTI, 1995, p. 26-38). Freire, ao romper com as versões mais ortodoxas do marxismo, tensionava com o sujeito "classe operária" em favor de um sujeito mais concreto e inacabado, os "oprimidos". Esse deslocamento teórico, ao denunciar como bancária a ação pedagógica das vanguardas "revolucionárias" (FREIRE, 1987), procura promover uma articulação menos dogmática entre teoria e prática para guiar a ação contra-hegemônica.

Contestando a existência de verdades a serem depositadas nos oprimidos, Freire traz consigo a intuição construtivista do caráter estruturante da ação social. Tal entendimento, entretanto, evidencia um problema a ser resolvido: a ausência, no limite, de uma ciência mais "objetiva", capaz de indicar, com relativo grau de *segurança*, os caminhos a serem percorridos – tarefa que, bem ou mal, vinha sendo desempenhada pelo marxismo.

O humanismo freireano, às vezes com essa questão, e em flerte com o marxismo, aposta na existência de uma ética universal, que "condena a exploração da força de trabalho do ser humano" (FREIRE, 2002, p. 17). Mas sua ética, que se dirige a um ser inconcluso e não a um personagem ontologicamente designado a liderar a revolução socialista (a classe operária), é "inseparável da prática educativa", pois "a melhor maneira de por ela [a ética, RM] lutar é vivê-la em nossa prática" (FREIRE, 2002, p. 17). Coerentemente, sob influência de teorias interacionistas, de matriz fenomenológica, que remete à noção de construção de sentidos através de teias sociais de intersubjetividades, os oprimidos em Freire não são mais um sujeito constituído, que age *idealmente* sobre os impulsos identitários de uma materialidade fincada, em última instância, no setor produtivo. Distanciam-se, ainda que parcialmente, de uma lógica de imanência do social que, no marxismo, convive dicotomicamente com a lógica política emancipatória (LACLAU, 2000). Menos abstratos, os oprimidos freireanos são personagens de carne e osso, educandos-educadores que *realizam sua humanidade* no processo mesmo da práxis emancipatória – advindo daí o valor que é alçado à dialogicidade na "Pedagogia do Oprimido". Esse valor epistemológico do humanismo freireano, cotejando com a inexistência de verdades universais, credita importância a relações (que se materializam em situações e espaços concretos) mais horizontalizadas entre educador e educando. É, portanto, *no cotidiano*, no seio daquelas teias intersubjetivas, que é possível aos oprimidos se assumirem como sujeitos éticos: "sujeitos da procura, *da decisão*, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores" (ênfase nossa) (FREIRE, 2002, p. 19).

Essa "vocação ontológica para ser mais" (FREIRE, 2002, p. 20), entretanto, segundo o raciocínio que ora desenvolvemos, pode estar limitada pelos valores que circulam, hegemonicamente, nos microambientes estruturalmente condicionados onde se estabelecem aquelas práticas

educativas. Sendo assim, consideramos que a freireana "Presença no mundo" dos homens, a depender do lócus onde se materializa, pode ensejar diferentes potencialidades à tarefa de, com os outros, dialogicamente, assumirmo-nos como sujeitos "da decisão". Mais: a própria liberdade/autonomia de fazer valer valores éticos mais radicalizados, em favor, como queria Freire (2002), da *legítima raiva e indignação dos oprimidos*, em favor da "responsabilidade" dos sujeitos, em detrimento de quaisquer determinações genéticas (inclusive, poder-se-ia acrescentar, a *determinação* do sujeito desterritorializado e autocentrado do liberalismo), pode estar condicionada sobremaneira pelos ambientes político-pedagógicos.

É com esse entendimento que pretendo analisar a articulação entre educação popular (tomada como ação educativa que emerge em espaços não formais) e educação pública/estatal. Tento perceber como as escolhas políticas, que envolvem tensões de deslocamento/estabilidade das fronteiras do social, reverberam – para além do "mero" investimento *metodológico* (relações horizontalizadas entre educador-educando, por exemplo) – nos horizontes de possibilidade discursiva. Em tensão com a tradição interacionista/microssociológica, argumento a favor de uma estreita relação entre as possibilidades de construção do conhecimento/saber (situação gnosiológica em Freire) e a questão espacial acima pautada. Em outras palavras, o espaço político-cultural em que se insere a ação educativa revela-se uma dimensão analítica importante, no sentido de que é condicionante da relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, fornecendo o escopo da intencionalidade daquela ação (ato consciente, criativo e libertador) para dar *voz aos oprimidos*. Fornece, portanto, o *contexto de sua humanização*, interferindo no sentido político último que assume sua *vocação para ser mais*. Tal compreensão sugere um radical rompimento com a dicotomia sujeito-objeto, passo que, como tentaremos aprofundar mais adiante, não é completamente logrado pelas tradições humanista e fenomenológica. Utilizaremos então, como referência para o debate proposto, o conceito freireano de "inédito viável" (FREIRE, 1987).

Isso não quer dizer que os representantes do movimento por uma educação popular no Brasil não reconheciam a necessidade de desafiar o espaço escolar, ensejando um projeto que apontasse no sentido de uma escola pública

popular (PAIVA, 1982; DAMASCENO, 1989) – movimento que superava a mera presença tolerada de elementos populares no seio das escolas "públicas". Contraditoriamente, dizer isso se significava, por um lado, "romper com a hipocrisia liberal-burguesa da ultraespecifidade escolar" (DAMASCENO, 1989, p. 236) – o que, como quer Libânio (2005), implica a interdição da didática como campo meramente técnico – por outro, sugeria que o principal "instrumento" de politização do campo educativo eram os partidos políticos, em especial o PT (DAMASCENO, 1989, p. 234). O elemento contraditório reside, como veremos, exatamente na definição, pela escola e partido, dos receptores da ação político-educativa, ou seja, os sujeitos da emancipação que nos têm ocupado. Tal definição revela-se – argumento – em última instância, como um ato de representação política que, por sua vez, é constitutivo de identidades. Vejamos.

Apostar na construção de uma escola pública popular implicava, poucos duvidavam, o reconhecimento do seu *sentido classista* que, ao denunciar uma radical divisão no seio da sociedade capitalista, não se acomodava facilmente ao projeto republicano de uma escola universal para todos. No entanto, o significante *oprimido*, com sua maior fluidez, referenciado no interacionismo de matiz fenomenológico, mostra-se mais afeito – caso não se tome as "devidas" precauções – a ser enredado por uma lógica liberal *totalizante*, cuja força hegemônica se expressa nas regras (e lógicas) vigentes de representação política. A escola pode, nesse contexto, apresentar maior ou menor integração sistêmica na medida em que se dedique, prioritariamente, a construir trajetórias de vida individuais ou coletivas. O PT, em processo de inserção numa esfera política "autônoma", hegemonizada por valores liberais, tendeu, ao longo de sua trajetória, a rechaçar a representação classista em prol do investimento numa cidadania politicamente consciente, conformada pelo discurso ético-republicano (Mesquita, 2009). Esse movimento, que vai paulatinamente se processando ao longo da década de 1980 para se consolidar na década de 1990, promove uma equivalência, nem sempre percebida pelos analistas, entre cidadão (nesse caso desenraizado de quaisquer vínculos comunitários) e trabalhador (com perda do sentido coletivo – classista – deste significante).

Assim, ao ser alçado como "instrumento" a ser utilizado pela educação popular, o PT foi oferecendo resistência às formas organizativas mais

autônomas, e funcionando como um retentor (e não impulsionador) de uma "prática pedagógica cotidiana", capaz de ampliar "espaços de independência que sejam os vírus de uma sociedade socialista", conforme estratégia apontada por Damasceno (1988, p. 244). Assim, apesar do alerta de Paolo Nosella acerca do conselho de Gramsci, que recomendava balancear o "otimismo da vontade e o pessimismo da inteligência" (NOSELLA, 1989, p. 226), o que prevaleceu parece ter sido a confiança naquele partido-movimento, capaz de expandir sua ética humanista-cristã (comunitária) para os quatro cantos da sociedade. No justo afã de romper com a clássica noção de dualismo de poder presente na tradição marxista (COUTINHO, 1996), a narrativa petista, ambiente que acolhia o movimento por uma educação popular, perdia, paulatinamente, sua capacidade e construir espaços político-organizativos menos integrados à lógica liberal hegemônica nos espaços públicos de participação. Essa perda de potência dava o *tom* da *articulação* a se promover entre escola pública e popular.

Tal tom tem como indício um elemento estruturante central: trata-se da função do tempo na narrativa petista. Carlos Rodrigues Brandão, em artigo escrito originalmente em 1981, entende que "o povo", estando na direção de um "partido popular", deve "propor alternativas novas de educação" para "uma vez no poder, constituí-las" (BRANDÃO, 1989, p. 19). Não estou acusando Brandão de um pensamento estanque e mecânico, expresso no simples antes e depois de "assumir o poder". Chamo, entretanto, a atenção para o fato de que há aqui – mesmo que disso não se tenha normalmente consciência – certo *alargamento da temporalidade* que foi ganhando sorrateiramente espaço no ambiente narrativo petista. Ao se qualificar como substrato lógico de uma ação de representação política, essa temporalidade – valor caro à narrativa marxista – direciona em tese a ação, prioritariamente, para a *tomada do poder* – momento emancipador fundante em que se poderia, efetivamente, construir "uma nova educação, uma educação sob o controle de um *poder popular*" (Brandão, 1989, p. 21). Esse alongamento da temporalidade narrativa está, pois, em tensão com a implantação, no presente, daqueles "vírus" da sociedade socialista, que exige estruturas de poder locais mais autônomas. O rompimento com o dualismo da tradição marxista termina assim por implicar uma *internalização* da contra-hegemonia, uma vez que o espaço de construção de poder passa a estar

vinculado a uma estrutura partidária, cada vez mais verticalizada e sujeita ao peso dos valores liberais, hegemônicos na esfera política. Essa internalização permite, é verdade, sub-repticiamente, um *encurtamento da temporalidade narrativa*, mas esta ação no presente, uma vez internalizada, se dá nos limites estreitos do reformismo – que já não estranha, possivelmente, a forma escolar capitalista hegemônica, que se volta para a construção de indivíduos desterritorializados, ainda que com a intenção de torná-los seres "conscientes". A esfera pública não estatal, com grau significativo de externalidade, onde se poderia trabalhar, numa perspectiva antissistêmica, com um tempo narrativo mais imediato – terreno mais fértil para a emergência de sujeitos contra-hegemônicos – parece ter ido se configurando numa escolha não factível, *para além do horizonte discursivo e da possibilidade* de "escolha" dos oprimidos.

A crítica de Scott Mainwaring à cultura "basista" presente no movimento de educação popular sob a direção da Igreja Católica é particularmente esclarecedora em relação a esta questão. Mainwaring (1986) considera, referenciado em certa leitura de Gramsci, que os intelectuais e seus partidos desempenhariam papel fundamental na sistematização de informações e de problemas, no bojo de eventos políticos mais amplos: campanha contra a carestia; campanha pela anistia, etc.. O movimento popular não deveria, ainda segundo o autor, subestimar, por exemplo, a importância das eleições, pois os partidos políticos ofereceriam experiências políticas diferentes e igualmente importantes para as "classes" populares. O interessante é que, ao questionar o *basismo* no seio de uma tradição política em construção, Mainwaring, ao contrário do que possa parecer, não propunha uma mera superação de valores comunitários – como, por exemplo, o respeito à religião e à cultura do povo; a valorização de práticas radicalmente democráticas, na base das organizações, que seriam controladas efetivamente pelo povo; o clima humanizante e afetivo de companheirismo e amizade; etc... Tudo isso era visto como valores que deveriam ser mantidos, mediante *métodos* políticos democráticos, de modo complementar ao reconhecimento da importância do "agente externo" – elemento portador de conhecimentos e habilidades específicos, fundamentais para os "operários" no novo contexto de transição democrática.

Essa "necessidade", que não negamos, de "complementaridade" do movimento advém do fato de a identidade "popular", sendo relacional (Bakhtin,

1993), não poder apostar numa estratégia autorreferente, à espera do momento de universalizar suas "verdades", que seriam finalmente reconhecidas. Nesse ponto, concordamos com a crítica ao basismo do humanismo cristão levada a termo por Mainwaring (1986). Este autor, ao afirmar que em muitos momentos a medicina popular é uma má medicina e que as classes populares não têm uma teoria sistematizada da transformação social, nos lembra de que *a política é a arte da articulação* e que não se dá em vazio cultural. Mainwaring, entretanto, como Freire, parece ainda acreditar ser possível traçar a justa estratégia acima mencionada respaldado nos *métodos adequados*: promover efetiva educação política; aumentar a sensibilidade em relação aos valores populares; permitir práticas políticas participatórias e democráticas; desenvolvimento de líderes das classes populares (MAINWARING, 1986).

Essa *crença excessiva no método*, considerando possíveis variações, parece ter sido um eixo estruturante do projeto de articulação entre as escolas popular e pública. *Conformado por aquele alongamento da temporalidade narrativa, a aceitação da equivalência entre popular e público não se dá assim de supetão, mas mediante a gradual construção daquela equivalência entre trabalhador e cidadão – que, por sua vez, proporciona ações político-educativas imediatas (encurtadas), mas nos limites do liberalismo*. Marilena Chauí (1986) não por acaso adverte-nos acerca da disputa em torno do significante "popular", que pode ser absorvido pelo signo nacionalista da unidade social, escamoteando os conflitos de uma sociedade dividida em classes. Vanilda Paiva (1980), nesse contexto, investiga nada menos que o nacionalismo-desenvolvimentista – enriquecido pela radicalidade do isebianismo na década de 1960 (por ter se associado à defesa das reformas de base de Jango) – como uma das fontes do pensamento freireano. Assim, apesar de Freire ser acusado pela esquerda de " não diretivo", não escapa a Paiva a percepção de que sua pedagogia, utilizada por jovens cristãos "preocupados com a 'personificação' dos indivíduos" (1980, p. 26), serviu ao projeto de ampliação do número de *eleitores* (cidadãos politicamente conscientes), conforme interesses do governo nacionalista de Jango.

Esses exemplos nos permitem perceber, portanto, que a articulação entre "popular" e "público" enseja a possibilidade de ressignificação, numa perspectiva hegemônica, de valores caros à tradição popular (e não da mera

superação de suas reais carências, como vimos na discussão com Mainwaring). É difícil, nesse contexto, manter aquela "essência" do sujeito contra-hegemônico. A caminhada gramsciana (Gramsci, 1978) de "ocupação" de espaços estatais como estratégia de tomada do poder implica a conformação de espaços de representação política que, como vimos, limita o horizonte discursivo dos sujeitos. Hoje, com o privilégio do tempo, e no modelo "participativo" de democracia que terminamos por construir, dificilmente não veríamos como idílica ou, no mínimo, distante do factível a seguinte aposta no âmbito de nosso sistema público de ensino:

> Há que se construir a escola como lugar de convivência que possibilite o companheirismo, a busca conjunta de respostas, a comunhão na luta reivindicatória, o aprendizado coletivo do fracasso e do sucesso, a convicção de que se é agente de uma tarefa fundamental, a mística do pacto acordado entre os que dividem a caminhada de sua emancipação. (DAMASCENO, 1989, p. 243)

Parece-me inegociável a compreensão de que a forma escolar republicana não permite, definitivamente, que nos sintamos signatários de um *pacto entre os que dividem* (coletivamente, portanto) *a caminhada de sua emancipação*. Cumpre nos perguntar: o que se interpõe entre o momento em que esse trecho foi escrito e nosso tempo atual? O estranhamento frente à possibilidade de construção de sentidos coletivistas antiliberais na escola realmente existente é, no nosso entender, um indício da importância da dimensão espacial para a análise político-educacional. Diante disso, supomos que um aspecto relevante, no contexto das "novas" demandas por educação popular contemporaneamente no Brasil, que pode oferecer factibilidade às perspectivas coletivistas é o investimento em alternativas não capitalistas de ação econômica (ANDRIOLI, 2009; SANTOS, 2005A; TIRIBA, 2007). Essa possibilidade – que, ainda marginal, apenas se insinua em nosso horizonte discursivo –, por corresponder a uma politização da esfera econômica, representa uma ameaça às atuais estruturas organizativas verticalizadas dos partidos políticos nas democracias ocidentais, interpelados que estão pelo valor de "autonomia" da esfera política. Extrair o máximo de potencial político

dessa "novidade" depende, entretanto, da nossa capacidade de desconstruir (deslegitimar) a naturalidade da forma "partido". A esta tarefa me dedicarei na próxima seção, quando procederei a uma breve incursão no interdiscurso presente na narrativa petista. Isto feito, teremos traçado o caminho necessário – posto que, evidenciado empiricamente o caráter interdiscursivo das narrativas políticas, teremos indicado alguns parâmetros norteadores de um projeto teórico de superação da referida dicotomia sujeito/objeto – que nos possibilitará sugerir os termos iniciais do encontro entre Freire e Laclau.

Condições de Possibilidade do Discurso Petista: breve incursão no interdiscurso

O sistema hegemônico de significação ao qual a narrativa petista originalmente se referia encontrava-se desestabilizado. Configurava-se uma crise não apenas das forças de conservação (militares e seus aliados civis), mas também das forças opositoras ao regime: oposição consentida, partidos comunistas tradicionais e diversos grupos revolucionários que haviam aderido à luta armada. Esse contexto de crise disponibilizou aos sujeitos contra-hegemônicos um leque de tradições narrativas para dar *sentido e forma* às suas ações políticas. Isso remete ao que chamamos de *discurso mítico-ideológico*, que possibilita aos atores identificados com a narrativa em constituição formular, contextualmente, lógicas políticas alternativas que denunciam os "erros" cometidos no passado e apontam para projetos que lhes soam como o melhor, mais razoável e original caminho a seguir. Tal discurso não corresponde a uma unidade fechada (com essência própria), sendo da ordem do interdiscurso (MAINGUENEAU, 1993).

Os primeiros sinais de construção da narrativa petista corresponderam a um momento de radical externalidade em relação ao Estado, que delineavam os contornos de um espaço político-cultural relativamente autônomo ao sistema hegemônico de significação. Foi nas articulações envidadas a partir desse espaço que foi emergindo a narrativa petista. A *forma* que esta viria a ganhar – centralizada em um partido político radicalmente antagonístico, pluralista, participante do sistema eleitoral, de massas e com fortes raízes na classe trabalhadora – não estava dada. Às *escolhas* que foram sendo tomadas,

se contrapunham tanto alternativas políticas já consolidadas (partidos comunistas) como "novas" vozes e práticas dissidentes. Vale a pena referir-se, nesse contexto, ao abalo conjuntural ocorrido na relação entre a tradição de esquerda e as instituições democráticas na Europa das décadas de 1960-1970 (ELEY, 2005), pois esse abalo viria a influenciar significativamente o ambiente político do qual emergiu a narrativa petista. Vale também lembrar que o interdiscurso, sendo relacional, é construído desde situações contingentes (e das escolhas que se ensejam a partir de seus desdobramentos): embates, construção de alianças políticas ("táticas" ou "estratégicas"), ocupação de espaços institucionais e recuos "táticos" frente às forças políticas hegemônicas ("ocultação" de determinados valores e projetos para efeito de eficácia na disputa eleitoral), etc..

Procederei, assim, a um delineamento, ainda que em linhas bastante gerais, do contexto político europeu desde a segunda metade do século XIX, para que possamos entender os acontecimentos característicos dos anos 1960/1970. Vale frisar que não irei promover uma reconstrução exaustiva das narrativas de esquerda, tarefa que foge ao escopo deste ensaio e que, ademais, soa como impossível dado à infinitude do emaranhado interdiscursivo. Ressaltaremos tão somente aquelas questões que, a nosso ver, concorreram para processos decisórios relevantes do PT.

Na década de 1960, com os avanços tecnológicos na área de transporte e comunicação, as dimensões do globo terrestre diminuíram consideravelmente. Os acontecimentos mais importantes dessa década, que expressavam diferentes focos de antagonismo – no Ocidente e no Oriente –, puderam ser acompanhados sem maiores delongas em várias localidades do mundo (ELEY, 2005, p. 395). Esse "apequenamento" do mundo possibilita modificações significativas nas lógicas político-narrativas. São bastante conhecidos os efeitos do que René Rémond chama de "europeização do mundo". Não seria, para o autor, exagero dizer que "a colonização e as formas que se lhe aparentam mudaram efetivamente a fisionomia do globo", pois o mundo teria frequentado "a escola da Europa" e os povos, por bem ou por mal, teriam "tomado a Europa como modelo" de tal forma que modernização e europeização foram tomadas como sinônimos (RÉMOND, 1989, p. 201-202). Mas se passamos a viver um "mesmo" tempo-espaço, os modelos teóricos

evolucionistas e comparativos (GOHN, 2007) entraram em um momento de suspeição e mobilizaram esforços teóricos em que a América Latina – não estando um passo atrás e defasada em relação aos países "desenvolvidos" – não apenas se apresenta como parte constituinte de um sistema global, como se insinua, potencialmente, como laboratório de imaginação e de novos experimentos políticos (SCHULTE, 2006).

No contexto europeu, toda uma onda de antagonismos, que anuncia o surgimento de uma "nova esquerda" (ELEY, 2005, p. 388), nos ajuda a entender o raciocínio acima tecido. Isso porque tal onda evidencia uma desestabilização de dois pilares mundiais de sustentação hegemônica no período de Guerra Fria, a saber, o Estado de bem-estar social, representado pela socialdemocracia europeia, e o stalinismo, representado pelos partidos vinculados à III Internacional Comunista. No Brasil, tais pilares foram veementemente contestados pela narrativa petista, o que, diante da ausência de um "modelo" a ser seguido, constatava a "necessidade" (mítico-ideológica) de construir *novas articulações narrativas* para desenhar estratégias políticas que viessem a superar antigos "erros".

Santos (2005b, p. 235-250), nessa esteira, identifica na crise do sistema fordista "a revolta da subjetividade contra a cidadania, da subjetividade pessoal e solidária contra a cidadania atomizante e estatizante" (*ibid*, p. 248-9). O que Santos vislumbra é o ressurgimento de *valores comunitários* que haviam sido reprimidos pelos princípios do mercado e do Estado. Tal repressão havia sido corroborada pelo movimento operário em seu processo de integração ao Estado capitalista, via socialdemocracia. Como corolário, teria se construído uma *cidadania* restrita ao direito de voto e uma despolitizadora *homogeneização da sociedade civil*, tida tradicionalmente como o campo do *associativismo voluntário*. Aqueles valores comunitários, como vimos, seriam de importância fulcral para a constituição da narrativa petista e estariam no centro de sua articulação com as instituições democráticas.

Num contexto de questionamento da noção liberal de cidadania, a politização de espaços sociais como a *fábrica* e a *família* deram margem à publicização de valores narrativos reprimidos ao longo do tempo. Essa nova realidade possibilitava a *emergência de articulações narrativas* construídas por atores políticos que se rebelaram tanto contra o modelo de democracia

oferecido pelo Estado de bem-estar social, como contra uma ação partidária centralizadora e burocrática praticada pelo stalinismo. Anunciava-se, assim, todo um processo de (re)articulações narrativas que envolvia a ressignificação de valores marxistas, por um lado, e, por outro, a requisição de valores comunitários, caros ao movimento de educação popular no Brasil.

Uma característica importante da experiência da esquerda europeia nos anos 1960-70 era sua preferência por uma ação política direta, extraparlamentar (ELEY, 2005, p. 393). Forjava-se uma cultura política que respaldava a construção de "novas" estratégias contra-hegemônicas. O Movimento 22 de Março, na França, precursor dos levantes de 1968, por exemplo, adotando uma política de *frente comum* – que ia além das tradicionais divisões da esquerda –, ao mesmo tempo em que ocupava universidades, valorizava as decisões de *âmbito local* tomadas em assembleias gerais (*ibid*, p. 397). Empreenderam-se, nesse contexto, importantes revisões na tradição marxista pela via do eurocomunismo (CARRILLO, 1977), quando também emergiram valores narrativos afins ao anarquismo, como o de *autogestão* (COSTA, 1985) – e que estariam igualmente presentes na narrativa petista.

Dataram dessa época – na onda de reaproximação da Igreja Católica com o mundo moderno (LÖVY, 2000, p. 51-52) – movimentos cristãos de esquerda, como o socialismo católico francês. Depois de um longo período de resistência às transformações em curso na Europa, a Igreja – que se posicionara contra os ideais socialistas e democráticos ao longo do século XIX – finalmente se apercebeu de que não havia "evangelizado" a emergente classe operária (RÉMOND: 1989, p. 164-175). A partir do Concílio do Vaticano II (1962), e com o aparecimento de papados mais progressistas (MAINWARING, 2004, p. 23-4), a Igreja passou por importantes reformulações. Surgiu, entre 1960 e 1962, a Juventude Operária Católica (JOC), propugnadora do "cristianismo de libertação" dos padres operários da década de 1950 (LÖWY, 2000, p. 230-1).

Com isso, tornaram-se novamente *públicos* valores narrativos dos primeiros cristãos (*ibid*, p. 18). Lembramos que Thomas Münzer, líder dos anabatistas do século XVI, defendia "o estabelecimento imediato de um Reino de Deus na terra" (ibid, p. 19), o que remete a certa *dimensão positiva de política* característica dos socialistas utópicos e de certas correntes do anarquismo (que tem no já mencionado encurtamento da temporalidade narrativa seu elemento

estruturante). Tal dimensão da política remete àquela construção imediata de células – "vírus" – da futura sociedade. Nessa esteira, valores presentes na narrativa petista, como os de autonomia, externalidade e inextricável vínculo com as massas, tinham bastante afinidade com versões radicalmente democráticas e comunitárias da tradição socialista e do anarquismo, na medida em que negavam tanto a racionalidade da democracia representativa em crise (MAINWARING, 2004, p. 31) como a burocratização e o peso hierárquico do stalinismo.

É com tônica em valores afins àquela dimensão positiva de política que os militantes cristãos de meados do século XX estabeleceram equivalências entre cristianismo e socialismo. Marxistas, como Ernest Bloch, *conceituavam* o marxismo como próximo das "heresias escatológicas e coletivistas do passado" (*ibid*, p. 30). Chamamos a atenção para o fato de esses valores autonomistas advirem da tradição dos artesãos medievais numa sociedade em que, ainda no século XIX, apresentava forte predominância do *localismo rural* (RÉMOND, 1989, p. 124). Essas comunidades *pré-modernas*, com efeito, alimentavam uma *noção integrada entre tempo e espaço*, que, reforçando aquela dimensão positivo-local de política, não se afina com as *projeções "negativas"* – no sentido de privilegiar a destruição do Estado "burguês" pelos partidos operários revolucionários[17] – que voltam sua ação para o espaço público nacional. É como se a metanarrativa moderna sofresse irrupções de valores narrativos pré-modernos, mas estes tivessem que ser ressignificados em nova realidade. Nessa passagem, David Harvey (2002) nos ajuda a compreender melhor essa intuição:

> O progresso significa a conquista do espaço, a derrubada de todas as barreiras espaciais e a 'aniquilação [última] do espaço através do tempo'. A redução do espaço a uma categoria contingente está implícita na própria noção de progresso. Como a modernidade trata da experiência do progresso através da modernização, os textos acerca dela tendem a enfatizar a temporalidade, o processo de *vir-a-ser*, em vez de *ser*, no espaço e no lugar. (HARVEY, 2002, p. 190)

17. Analisando características centrais da "nova esquerda" das décadas de 1960-1970, Ruether diz que "a admiração a um Che ou a um Ho ou a um Mao [líderes das revoluções cubana, vietnamita do norte e chinesa, RM] entre os esquerdistas norte-americanos e europeus tem todo o aroma romântico de um heroísmo pessoal de uma cultura já passada" (RUETHER, 1971, p. 312).

Nesse contexto, as articulações narrativas de meados do século XX, promovendo uma espécie de "retorno" ao passado, revisitaram momentos cruciais de escolhas políticas feitas pela tradição marxista – que reforçavam a supressão do espaço local em benefício do alongamento (ainda que revolucionário) da temporalidade, conforme refletimos na seção anterior em relação ao PT. Essa tensão entre valores narrativos modernos e pré-modernos, que tem como pano de fundo o intercruzamento das dimensões positiva (construção de células da sociedade futura) e negativa da política (destruição do Estado burguês), viriam a desempenhar, em consonância com um processo de rechaço e construção de determinados espaços político-sociais e estruturas organizativas que lhes são afins, um papel decisivo na trajetória da narrativa petista.

No final do século XIX, com a implantação dos Estados-Nação na Europa, os socialistas inauguraram os partidos políticos de massa (RÉMOND, 1989; CERRONI, 1982; MANDEL, 1987; ELEY, 2005), conforme defesa de Marx e Engels na I Internacional Comunista em 1864. Marx entendia que a adoção de um "parlamentarismo socialista" não deveria negar, em essência, a cultura revolucionária da *tradição insurrecionalista* e conspirativa do ideal jacobino da *democracia local* (ELEY, 2005). Isso porque, para Marx, a identidade de classe se forjava nas relações de produção. A revolução apenas deslocar-se-ia do plano local para ser defendida, *publicamente*, como questão "política".

Marx, movido por uma visão totalizante de sociedade, que via no Estado capitalista o centro de uma estrutura de dominação, *promovia um deslocamento do fazer político da esfera econômico-local (sindicato, associações) para a esfera política nacional (partido)*. Sua escolha, entretanto, deve ser contextualizada, uma vez que ele tentava *superar* o caráter descontínuo e assistemático das "primeiras manifestações de ação e organização de classe independentes dos trabalhadores" (MANDEL, 1987, p. 69). Tal descontinuidade, quando contrastada com o processo de estruturação pelo qual passavam os Estados nacionais, ganhava um caráter geopolítico, sendo que as ações descontínuas e locais correspondiam ao caráter fragmentário da sociedade rural que estaria sendo dialeticamente superada (*ibid*, p. 70). À nova configuração social, que passara por intenso *processo de urbanização e integração*, deveria corresponder

um *arcabouço organizativo e estratégico* inteiramente renovado: os partidos políticos operários independentes e de massas. Perceba-se como o poder material e simbólico de uma configuração estrutural hegemônica (o Estado nacional capitalista) condicionou, relacionalmente, a estrutura identitária do seu outro antagonístico (os partidos socialistas de massas) – entendimento que aponta para o potencial explicativo da *abordagem espacial de hegemonia* que temos desenvolvido.

Os vínculos entre movimento operário e "socialismo", assim, longe de ser uma conclusão natural, foram politicamente construídos. As primeiras formulações socialistas partiram das *sociedades rurais* (RÉMOND, 1989, p. 101-2). As primeiras manifestações operárias são voltadas para o passado, como atesta o *caráter corporativo* do Estatuto dos Artífices redigido pelos operários ingleses (*ibidem*). Alimentava-se, nesse contexto, o desejo de superação de uma política imediatista, econômico-corporativa, pelas vias de um sentimento de *messianismo*, segundo o qual a classe operária deveria trabalhar "por toda a humanidade, e não apenas para a satisfação de suas limitadas reivindicações" (RÉMOND, 1989, p. 112). A superação da ação política corporativa, como se vê, não teria que se dar, obrigatoriamente (ou, ainda melhor, exclusivamente), pela constituição de partidos socialistas. Estes últimos não devem ser percebidos como uma *evolução tout court* do econômico-corporativo (local/rural) ao "político" que, nesse caso, passou a ser identificado como uma "esfera" do social (o espaço nacional e suas irradiações político-institucionais).

Marx não foi alheio aos perigos do movimento estratégico de nacionalização da política, radicalmente combatido pelos anarquistas. Ele alertou contra a tentação do profissionalismo, *componente cultural* chave de certa lógica burocrática, típica das democracias parlamentares capitalistas e procurou nunca depender financeiramente do partido (MARX, 1975, p. 152). Ele defendia que os partidos socialdemocratas, uma vez *alimentados por forças populares*, não se contaminariam com a *cultura individualista do Estado burguês*[18]. O que importa reter é que Marx e Engels foram vencedores de uma dura batalha que travaram contra um leque de outras forças políticas, que incluía a tradição conspiratória do blanquismo[19] – herdada pelo anarquismo

18. Tal contaminação seria, no século XX, o veredicto de Weber (1994) em relação a esses mesmos partidos.

19. Ideias políticas de Auguste Blanqui, que relacionava, em seu programa, a ditadura

de Mikhail Bakunin –, os democratas radicais, os socialistas utópicos, entre outros. Todas essas forças, de alguma maneira, não orientavam sua ação política para o *espaço público nacional*, materializado em instituições democráticas. Ao contrário – utilizando métodos diversos como o insurreicionismo, a conspiração, o vanguardismo ou o legado do associativismo e da cooperação em autoadministrações *comunitárias* dos socialistas utópicos (ELEY, 2005, p. 51-56) – se valiam da construção de *espaços político-culturais* com alto grau de externalidade, seja por seu caráter local ou clandestino.

Foi com a derrota dessas forças políticas que se instituíram as condições para que, mais tarde, um partido sistematicamente organizado – nos moldes bolcheviques – viesse a se tornar modelo na tradição marxista. Santos (2005) caracteriza o partido leninista como um "sujeito monumental", que substitui a classe operária como sujeito histórico. Considera, assim, que "a titularidade política do partido[...] tendeu a destruir a titularidade política individual da *cidadania*" (grifo nosso) (*ibid*, p. 242). Chamamos mais uma vez a atenção para a disputa travada pelo sentido do significante cidadania quando da articulação entre o nacional e o local. A democracia representativa liberal trabalha no sentido de anular o princípio comunitário, que é o que, segundo o autor, se anunciou como possibilidade para um projeto de emancipação nos anos de 1960.

Com efeito, de acordo com a teoria leniniana de partido, apenas uma vanguarda racionalmente organizada alcançaria com eficácia seus fins revolucionários (HELD, 2002, p. 173). Para os marxistas ortodoxos, o caráter eminentemente coercitivo (dicotômico) do Estado burguês tornava a participação parlamentar uma questão de "mera" *estratégia revolucionária*. A ação do partido, entendido, numa perspectiva negativa de política, como um *organismo unitário*, faria sentido desde que dirigida por uma *organização racionalmente estruturada* e *direcionada para a revolução*. Não devia, portanto, alimentar a ilusão de uma participação "genuína" nos *modelos representativos de democracia*, uma vez que o Estado burguês deveria ser destruído.

A democracia representativa, numa perspectiva marxista-leninista, ao não levar em conta a exploração econômica e relegar a economia à esfera

---

jacobina com a conspiração revolucionária. O blanquismo pertence a uma tradição extremamente antidemocrática e autoritária (Mandel, 1987; Eley, 2005).

do privado, seria eminentemente formal. Uma democracia verdadeiramente substantiva, social, apenas se materializaria, nessa estrutura narrativo-temporal, *a posteriori*, com a extinção das classes sociais. Isso possibilitaria, enfim, a integração do Estado à sociedade e o fim de toda dominação, quando o partido poderia se dissolver. *Há, pois, em coerência com uma chave de leitura dicotômica das metanarrativas emancipatórias iluministas, a tentativa de estabelecer uma relação estanque, de substituição e não articulada, entre os dois modelos de democracia*. Isso *pretensamente* facilitava a construção de uma linha de antagonismo na sociedade que alimenta a centralidade do conflito dualista (classe operária/partido X burguesia/Estado) na narrativa marxista. Como corolário, embora os sindicatos continuassem a promover sua luta econômica, animando as lutas concretas dos trabalhadores, entendia-se que isso, sem a interferência dos partidos revolucionários, se daria de forma eminentemente espontaneista (e *corporativa*) (LÊNIN, 2005, p. 161-230). Caberia então aos partidos elevar o "nível de consciência" dessas lutas articulando o econômico-corporativo ao "político", sendo este último lócus de uma atividade hierarquicamente superior à sindical.

Cumpre frisar o fato de que o traslado do lócus da ação para o âmbito nacional via partido privilegiava aquela *dimensão negativa* da política. O representante socialista, entretanto, encontra no parlamento uma cultura política cujos valores circulantes são bastante distintos das tradições socialistas. É nesse terreno que se travam as disputas em torno do estabelecimento de *unidades de representação política*: por um lado, tinha-se a *classe operária* no marxismo e, por outro, o *indivíduo*, entendido como universalidade abstrata nas instituições democráticas liberais. Esse foi um passo fundamental para que se perdesse o elo com o cidadão vinculado a uma subjetividade comunitária – valor que, como vimos, viria a tornar-se disponível para ressignificação ideológica, na década de 1960.

O liberalismo, ao contrapor a liberdade individual à ação burocrática estatal, incorpora em suas instituições democráticas uma lógica de funcionamento que – rechaçando a formação de espaços político-culturais com maiores graus de autonomia – *tende a desmontar/domesticar unidades coletivas de representação política*. A linha de antagonismo classe operária contra Estado burguês sofre assim abalos no sentido de sua integração, no

presente, como momento interno de uma "comunidade política" nacional onde o indivíduo se torna unidade político-analítica privilegiada. Abre-se espaço para a consideração, na tradição de esquerda, da promoção de uma articulação, até então não vislumbrada, entre os modelos de democracia social e política. Como corolário, a dimensão negativo-revolucionária dos partidos socialistas cede lugar à possibilidade de uma prática *positivo-reformista*, que passa a se construir de maneira articulada à democracia representativa.

A *estrutura organizativa* dos partidos políticos independentes de massas, classicamente concebidas como organismos negativo-revolucionários, foi, assim, constrangida a promover adaptações às instituições liberais. O intenso processo de burocratização pelo qual passavam as democracias ocidentais tendia a acometer também os partidos socialistas (WEBER, 1994, p. 256-7). Estes, sob os auspícios da II Internacional (1889) comandada por Engels, legalizaram-se e tornaram-se partidos efetivamente *de massas* (BOGO, 2005, p. 20-1). A estratégia de *destruição do Estado burguês* era assombrada pela tentação da via reformista.

Os socialistas experimentavam, nesse contexto, um "crescimento da curva de sucesso eleitoral" (ELEY, 2005: 145). A perspectiva reformista, para manter coerência narrativa com a tradição negativo-revolucionária do marxismo, se articulava com certa teoria das catástrofes, que preconizava a inevitabilidade das crises (revolucionárias) cíclicas do capitalismo (*ibid*, p. 146). Essa profissão de fé, que grassou na II Internacional Comunista, ficou conhecida como *quietismo*, pois estava sempre à espreita para, um dia, fazer valer o princípio revolucionário. Nesse contexto, a II Internacional – passando a ser composta exclusivamente por partidos (forma hegemônica de organizar a ação política) – derrotou, finalmente, a perspectiva anarquista, que se qualificara como expressiva força política entre 1870 e 1900 (RÉMOND, 1989, p. 114).

Foi só sob os auspícios da II Internacional que se reconheceu existirem "deveres com respeito à democracia política", passando-se de um "estágio de neutralismo para o de apoio às instituições democráticas" (*ibid*, p. 122). Pela lógica do quietismo, enquanto o momento do assalto ao poder não chegava, ao invés de se impor o mais radical *isolamento*, poder-se-ia levar adiante uma prática *positivo-reformista*. Experiências gregárias – num processo ideológico

de ressignificação de valores narrativos da cultura socialista comunitária – como o estímulo à construção de escolas e igrejas dos trabalhadores, a fundação de bibliotecas, clubes esportivos e teatros proletários passaram a ser prática corrente de muitos partidos socialdemocratas (*ibidem*).

Tais práticas construtivas não tinham o sentido contra-hegemônico desejado pelos anarquistas, limitando-se a "forçar" os limites da democracia liberal. Por essa via, antigos valores vinculados à tradição localista – que inclui certa valorização do "indivíduo" – foram vinculados à institucionalidade democrática, no bojo de uma luta pelo sentido do significante *cidadania*. A *prática local* não aparece mais como uma ação fragmentária das sociedades pré-urbanas. Ao contrário, funciona como momento interno de uma comunidade política nacional que "evoluía" para uma integração pretensamente plena do local ao nacional. É nesse contexto que podemos nos referir à narrativa eurocomunista, cuja "herança política mais ampla e insistentemente invocada é aquela de Gramsci" (ANDERSON, 2002, p. 16)[20]. Tal narrativa propõe a desdogmatização dos partidos comunistas, que deveriam sair de seus guetos e tomar parte ativa na luta por hegemonia política (CARRILLO, 1977, p. 13). O eurocomunismo tentava apresentar uma reação contra dois efeitos de uma leitura objetivista da sociedade: o isolacionismo e o reformismo. Ele, entretanto, segue uma tendência na tradição marxista no século XX que ressalta a importância dos condicionantes "superestruturais" da política.

Considerando-se todo um processo de complexificação e diferenciação social, que se materializava na emergência de uma pujante sociedade civil (BOBBIO, 1994; ANDERSON, 2002), as estruturas do Estado seriam então "muito mais complexas [e] mais contraditórias que as que foram conhecidas pelos três mestres do marxismo" (CARRILLO, 1977, p. 15). A perspectiva centrista do austromarxismo, prenunciando tal contexto, propusera, no início do século XX, soluções interessantes que – na contramão da socialdemocracia alemã – promoviam um "reformismo militante". Este, compatível com uma estratégia revolucionária, perseguia uma *compatibilização orgânica* entre ação parlamentar

20. O Partido Revolucionário Comunista (PRC), dissidência do PC do B que atuava como tendência petista, foi responsável pela publicação, durante quase toda a década de 1980, da revista Teoria Política, que era fortemente ancorada nas temáticas e conceitos do eurocomunismo. Autores como Gramsci e Lukács eram recorrentemente analisados à guisa de lançar luzes na experiência petista.

e mobilização das massas (MEHRAV, 1985). Deveriam, nessa esteira, levar a cabo táticas e formas de organização partidária que fossem compatíveis com uma estratégia de articulação entre as democracias social e política.

Os austromarxistas apostaram na construção do *poder local* – temática retomada pelo PT através da proposição do seu *modo petista de governar* (que substitui a perspectiva menos integrada de construção de conselhos populares "autônomos" em relação às instituições democráticas) – construindo um vigoroso programa de reformas nos municípios com maioria socialista (*ibid*, p. 264-5) – os chamados *municípios vermelhos*. O desafio que então se colocava era o de dar proeminência à estratégia de construção de uma "Áustria Vermelha" e, com isso, evitar alimentar ilusões reformistas na classe trabalhadora. Numa perspectiva positiva de política, os austromarxistas promoviam iniciativas culturais de "educação para o socialismo", que não deveriam esperar pela "tomada do poder" (*ibid*, p. 266).

Uma análise mais cuidadosa das escolhas envidadas pelo marxismo, quando contrastadas com a tradição anarquista, pode, nos termos aqui propostos, trazer elementos interessantes. Os anarquistas em geral concedem grande importância ao que Gaston Leval (2002, p. 16) chama de "espírito construtivo". Isso significa dizer que eles estão preocupados com a reconstrução da sociedade no presente e que aprenderam com Proudhon que ser socialista é ser, ao mesmo tempo, *demolidor e arquiteto* (*ibid*, p. 18). Anarquistas como Bakunin e Malatesta, nesse sentido, vinculavam claramente esse pendor construtivo do anarquismo com uma *inegociável preocupação com os meios* (estratégias) adotados para atingir determinados fins. "Enganando-nos na escolha dos meios, não alcançamos o objetivo contemplado, ao contrário, afastamo-nos dele rumo a realidades frequentemente opostas", diria Malatesta (2000, p. 11), em 1903.

Essa visão "extremada" dos anarquistas tem na própria "impossibilidade" de sua sustentação um apelo metodológico interessante. A maioria das experiências utópicas teria sido realizada num *contexto de pouco desenvolvimento das forças produtivas* (MANDEL, 1987, p. 53) e antes da existência dos Estados Nacionais com suas "instituições parlamentares sob o império da lei", que só se configuraram na década de 1860 (ELEY, 2005, p. 58). Essas transformações nas esferas da economia e da política

apontavam igualmente para a nacionalização da organização sindical (ibid, p. 63) e concomitante *perda de controle do processo produtivo* "para as forças impessoais do mercado capitalista" (*ibid*, p. 43). Os próprios *anarcosindicalistas, nessa esteira, não deixaram, mais tarde, de entender a inexorabilidade da nacionalização da luta – o que implicava a necessidade de rompimento com a prática corporativa. Mas eles resistiam à idéia de que a política teria que ser deslocada da esfera econômica*. Esse é um valor narrativo que encerra grande potencial antagonístico no contexto das democracias liberal-representativas. A maior ou menor disponibilidade pública desse valor narrativo depende, entretanto, da existência de um *terreno ideológico fértil*. As escolhas envidadas pelo marxismo contribuíram – e dizemos isso *a posteriori* –, como efeito não previsto, para o rechaço de tal valor e, portanto, dos espaços políticos nos quais porventura circulassem.

Essa possibilidade estratégica de se politizar a esfera econômica não alavancou, no Brasil, ao longo da década de 1980, publicidade suficiente para que viesse a ser parte ativa no processo de articulação entre espaços formais e não formais. Ao longo da década de 1990 e, com mais força contemporaneamente, tem-se despertado uma sensibilidade teórica e militante para a "novidade" dos "oprimidos" investirem politicamente na construção de relações não assalariadas de produção[21]. Tal investimento pode, potencialmente – na medida em que consiga alterar significativamente as lógicas de estruturação do social (e crenças epistemológicas correspondentes) –, servir de esteio material, no presente, para a construção de células da sociedade futura. Estas últimas funcionariam como espaços político-culturais que qualificam a intervenção "socialista" nos espaços públicos de participação, demandando novos paradigmas de políticas públicas num processo de radicalização da democracia realmente existente. No contexto de "novas" demandas, o movimento de Educação popular pode ganhar alento, uma vez que a politização da economia

21. Essa discussão sobre a politização da esfera econômica, devido a sua complexidade, remete à necessidade de artigo específico para ser devidamente aprofundada. Vale, entretanto, registrar sua imbricação com as mudanças políticas e sociais engendradas a partir do processo de reestruturação produtiva sob hegemonia liberal, particularmente a situação de informalidade a que é submetida parte significativa dos assalariados e da necessidade de se construírem alternativas para a reprodução de suas vidas. Talvez tenhamos aqui uma oportunidade histórica para promover uma ressignificação do conceito de classe para além das relações de assalariamento e, nessa esteira, repensarmos o princípio da união entre ensino e trabalho.

– ao construir um campo ético capaz de estranhar a extração de mais valia pelo capital – dê ensejo à construção de projetos popular-solidários. Um investimento estratégico maciço em tal politização torna mais factível se falar em situações gnosiológicas, pois se constituiria um ambiente político-cultural fértil para a experimentação de metodologias humanizadoras, que tenham como referência central o "ser mais" freireano. É na defesa desta tese que explorarei, na próxima seção, o encontro proposto entre Laclau e Freire.

Potencial político e epistemológico do encontro de Freire com Laclau

O pano de fundo proposto para esse encontro é o rompimento com o horizonte moderno de ciência. Para Laclau (1996) isso significa conceber a sociedade como sendo radicalmente heterogênea (o que vai além da mera noção de diferença, categoria tão presente no campo da educação), política, e romper com a crença moderna na existência de uma unidade ou razão fundante do social. Romper, portanto, com a existência de um sujeito que, reconhecendo (ou sendo encarnado por) essa razão, leva a cabo as "necessidades" que dela emanam. Essa politização do social dialoga, conforme vemos, com a recorrente insistência de Freire com a categoria de *liberdade* na medida em que nos caracterizaríamos como sujeitos "criadores de [nosso, RM][...] próprio mundo" (LACLAU, 1996, p. 26). Assim, Laclau, ao contrário do que se verifica na abordagem estruturalista, entende que, do *ponto de vista epistemológico*, não faz mais sentido falar de "totalidade" como fundamento do social e sim como horizonte de determinação, que se constrói politicamente, através de práticas hegemônicas constitutivas da objetividade social. Essa desestabilização do conceito de totalidade não desconsidera, entretanto, o peso da estrutura, de maneira que a superação da crença num sujeito emancipador *per si* "só pode ser o processo pragmático de construção de identidades sociais altamente sobredeterminadas" (ibdem). Concluímos daí que, *quanto mais se impõem os efeitos hegemônicos de uma totalidade social estabilizada, maior é a sobredeterminação dos sujeitos*. Tal totalidade – não correspondendo a uma lógica imanente ao social – precisa, conforme nossa abordagem espacial de hegemonia, ser desafiada para que se amplie o escopo de possibilidades das articulações narrativas contra-hegemônicas.

Note-se que há aqui uma coincidência apenas parcial com Freire. Enquanto o filósofo argentino aponta para uma radical ontologia do político, na qual as relações de poder são constitutivas do social, o filósofo pernambucano – apesar de também romper com a noção de sujeito universal, resistindo à dicotomização do homem (sujeito criador) com o mundo – não deixa de falar em "desvelar" as "autênticas inter-relações" entre os fatos (FREIRE, 1983, p. 29); ou em "superar a mera opinião que deles temos [dos fatos, RM][...] por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles" (FREIRE, 1976, p. 135). O que se configura, em minha opinião, é que o humanismo freireano rompe – com justeza – com a dimensão epistemológica de totalidade do estruturalismo, uma vez que esta, no limite, ao privilegiar as lógicas sincrônicas (sistema diferencial estável de significação) em detrimento da abertura dos processos diacrônicos, decreta a morte do sujeito (desumanizando-o). Não rompe, entretanto, com a dimensão ontológica de estrutura social, na medida em que se agarra à possibilidade de desvelar, através da observação de relações sociais "objetivas", uma razão imanente ao social. A realidade social em Freire ganha uma autonomia objetivante que naturaliza as fronteiras do social e, assim, obstaculiza a compreensão de que é através da desestabilização dessas fronteiras (que conformam uma totalidade social humanamente construída) que se pode diminuir a sobredeterminação das identidades sociais, ou seja, aumentar a capacidade criadora dos sujeitos da emancipação.

Tal perspectiva é pouco atenta, para retomarmos a discussão na seção anterior, à possibilidade de desafiar a naturalidade dos partidos políticos operários de massas como caminho inexorável e central de superação do corporativismo. O investimento que assinalamos de articulação entre educação e economia populares, no bojo de um projeto político mais amplo, se perde como um elemento estratégico importante, na medida em que não se percebe a relação entre o ato de desestabilizar as fronteiras (totalidade) do social e a capacidade política de se desvencilhar de relações de opressão que advêm da lógica estruturante dessa mesma "totalidade". Nesse contexto, o conceito freireano de "inédito viável", na medida em que remete à existência de *horizontes discursivos* legitimadores de determinadas ações, nos parece uma intuição poderosa, que, sendo articulada ao conceito de discurso de Laclau, pode ganhar significativo salto qualitativo. Pensaremos sobre essa articulação à

luz das reflexões construídas nesse artigo acerca das relações de representação política.

Freire, como vimos, criticava duramente as vanguardas revolucionárias por não perceberem que sua "liderança" não poderia ser exercida pela redução das "massas oprimidas" a homens de "puro fazer" (FREIRE, 1987, p. 146). Os oprimidos não deveriam, portanto, alimentar "a ilusão de que atuam, na atuação da liderança" (*ibidem*). Não é difícil aqui de perceber uma estreita sintonia com o basismo da narrativa petista, que propugnava um partido construído não *para* os trabalhadores, e sim ser *dos* trabalhadores, que se organizariam de forma *autônoma* e *transparente*. As lideranças, assim, deveriam proporcionar "às massas populares a práxis verdadeira" (*ibid*, p. 147), que se materializa num "quefazer" *dialógico*. É interessante perceber que, à maneira de Marx, que tinha na identidade de classe – forjada nas relações de produção – um salvo-conduto para atuar nos nascentes espaços públicos nacionais, Freire alimentava a crença de que a "liderança revolucionária" deveria encarnar uma "visão humanista" pré-requisito para fazer uma revolução "com as massas".

Esse valor narrativo humanista conformava seu *método dialógico*, que garantiria àquela *movimentação social*, ir *lentamente se fazendo organização*, conforme imagem captada por Cury. A inerente capacidade humana de *ser mais* iria, por suposto, ganhando amplitude, alargando as fronteiras do viável (horizonte discursivo), de maneira que a "práxis verdadeira" seria aquela que permitisse às lideranças *ser com as massas* e não de ir lhes impondo (depositando) suas palavras. Lembre-se, entretanto, que a medida desse alargamento de fronteiras do viável não depende, para Freire, de um voluntarismo subjetivista das vanguardas revolucionárias, mas de sua capacidade (científica) de reconhecimento das *autênticas inter-relações entre os fatos*.

Esse entendimento tem consequências políticas para a educação popular. Em "Pedagogia do Oprimido", Freire trabalha o conceito de "inédito viável" para expressar a abertura da História à construção do novo (diacronia). O significante "viável" que acompanha o termo "inédito" evidencia a existência de situações concretas ("objetivas"), que se nos impõem (o que é plenamente reconhecido, como vimos acima, por Laclau). Coerentemente, Freire defende a práxis como eixo estratégico da ação pedagógica transformadora, pois

só através dela (e não da nossa "consciência" ou desejo, que seria recair no subjetivismo pequeno-burguês) é que se poderia superar o que ele chama de "situação obstaculizante"; aquilo que limita o viável histórico. É nesses termos – desestabilizando estruturas, note-se, em nível marcadamente epistemológico – que Freire entende a inseparabilidade entre teoria e prática. A teoria, entretanto, teria a função de afastamento do concreto para superar a mera opinião e construir uma visão científica dos fatos (Freire, 1976). Serviria, assim, ao fazer perceber a interdependência dos fatos (razão imanente ao social), como *critério concreto para a ação*, pois enseja uma verdade que caracterizaria todo esforço científico sério.

Trata-se, no meu entendimento, do reconhecimento de uma "estrutura" no polo da ontologia que, ao tornar "objetivas" relações sociais objetivadas, efetivamente, no bojo de práticas hegemônicas implica, igualmente, certa desumanização dos sujeitos da emancipação. Isso porque, contraditoriamente a sua intenção intelectual, termina por reificar, isto é, imprimir vida própria, às ditas "situações obstaculizantes". Em outros termos, nos cálculos práticos de *viabilidade* da ação cultural para a liberdade, estão implícitas e naturalizadas lógicas sociais que limitam o horizonte de possibilidades discursivas (e o escopo da ação contra-hegemônica). Aumenta, portanto, a sobredeterminação dos sujeitos, nos ensina Laclau. Tal compreensão aponta para a possibilidade de se investir numa teoria que se desvencilhe da reificação de estruturas, seja no pólo epistemológico ou ontológico. Fazer isso significa abrir picadas metodológicas no caminho da superação da dicotomia entre homem e mundo (desafio assumido por ambos, Freire e Laclau). Significa também reconhecer, com os anarquistas, a importância fulcral dos meios para que se alcancem os fins – percebendo, inclusive, a recorrente necessidade de redefinir os últimos em função das escolhas que, conformando os primeiros, lhes são constitutivas. Isso nos sugere a possibilidade de pensar um tipo de humanismo altamente radicalizado, que é concreto, como queria Freire, mas é capaz de desessencializar um sujeito "humanizado". Essa possibilidade ganha alento na medida em que as "mediações" discursivas (o mundo; os meios) passam, como preconiza Laclau, a ser entendidas como constitutivas dos discursos e identidades.

Assim, a dialogicidade, método humanista imprescindível preconizado por Freire, fica enriquecida se incorporar a inextricabilidade da articulação

entre duas dimensões do discurso, a saber, linguística e extralinguística (LACLAU, 2005). Entendido, assim, o discurso (sistema de diferenças articuladas numa totalidade significativa) não apenas não pode ser reduzido aos pólos epistemológico e ontológico, como requer a consideração de sua mútua conformação. As identidades sociais transmutar-se-iam no bojo mesmo das práticas políticas. Os caminhos teóricos trilhados por Freire não parecem estar distantes dessa intuição. Ao discordar, por um lado, de uma subjetividade humana reduzida às condições objetivas de produção da existência humana (marxismo) e, por outro, de uma subjetividade transcendental, apartada das práticas sociais (fenomenologia em Husserl), Freire põe em suspeição a existência de identidades fixas. Isso o aproxima das correntes existenciais da fenomenologia (Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty), cujo principal mérito é exatamente a tentativa de integração entre sujeito e objeto (GIOVEDI, 2006). Toda consciência seria, assim, consciência de alguma coisa – não existindo uma razão pura (Kant) – e todo objeto o é, por seu turno, para alguma consciência. Não se poderia falar de objeto isolado, mas de fenômenos que, *relacionados*, conformam o mundo para a consciência.

Dá-se prioridade à experiência de vida no mundo cotidiano. O educador-revolucionário teria que estar lado a lado com os oprimidos e sua ação educativa haveria que, dialogicamente, considerar o "viável histórico". Sendo o meio, em nosso argumento, elemento constitutivo das identidades – e, portanto, da consciência e da maneira como o mundo se lhe configura –, é fundamental incorporá-lo nos cálculos políticos. Essa *abordagem espacial de hegemonia* nos permite perceber que a construção de espaços não sistêmicos, que desestabilizam o polo ontológico da totalidade social, é uma condição de possibilidade para a ampliação do *viável* na História. Através desse investimento, que pode alterar a lógica relacional entre os fatos (partes de uma totalidade social), vislumbramos reduzir o peso da sobredeterminação, aumentando a liberdade dos sujeitos da emancipação – que procuram se desvencilhar de uma "razão" que – em se pensando portadora de uma "verdade" – se revela, afinal, ela própria, uma situação obstaculizante.

Em outras palavras, para que possamos tirar consequências radicais da perspectiva fenomenológica, temos que impedir que as experiências interativas locais (sala de aula, cotidiano escolar) sejam absorvidas completamente por

determinada lógica relacional hegemônica em uma totalidade social. Tal entendimento para conformar, na prática, ações políticas emancipadoras, não pode abrir mão do princípio freireano da dialogicidade, que rejeita a imposição de esquemas epistemológicos quaisquer que sejam. Ao dizer isso, nós reforçamos o inquebrantável compromisso humanista de Freire com sujeitos éticos concretos (os "esfarrapados do mundo"), pois este valor nos parece essencial para a construção de práticas radicalmente libertadoras.

Esse encontro imaginado entre Freire e Laclau, que reconhecemos não ter passado de um breve aperto de mãos, não poderia – projetando o desejo intromissor de terceiros; elemento imprescindível à ativação de tradições políticas vivas – deixar de ser impactante aos dois. Freire, a meio caminho do rompimento com o paradigma moderno de ciência, saiu inculcado, considerando a possibilidade de estender o questionamento da dimensão epistemológica de estrutura – que desumaniza os sujeitos – para sua dimensão ontológica, como forma de liberar esse mesmo sujeito de uma *razão obstaculizante*, que oculta a origem contingente e política das lógicas sociais sedimentadas hegemonicamente. Ele começou a repensar, assim – questionando o modelo republicano de escola pública para todos – sua relação com a democracia, resolvendo incorporar a análise da relação entre espaços formais e não formais à questão identitária.

Laclau, por seu turno, intrigou-se com as marcas que o formalismo da sua teoria do discurso pode imprimir nas análises políticas concretas e decidiu prestar mais atenção na dimensão "afetiva" e "amorosa" que caracteriza o sujeito humanista em Freire. A concretude desse sujeito – começa a suspeitar Laclau – não pode ser reduzida a um lugar topológico de articulação discursiva. Combater a cultura individualista do Estado burguês, mais do que desconstruir sua naturalidade, requer uma inserção comprometida (e não dogmática) com valores e tradições políticas que têm cheiro, cor e sangue. O sujeito, assim, mais do que um sujeito da falta – que, não tendo essência, emerge em situações de instabilidade da totalidade social – seria o sujeito de tradição político-cultural, cuja liberdade não se caracteriza como simples efeito do deslocamento estrutural[22]. Laclau passou então a intuir que, na prática política concreta,

22. Vale lembrar aqui a crítica à teoria do discurso laclauniana formulada por Simon Critchley, para quem essa teoria sofre de um déficit normativo, pois deixaria em aberto "o espaço entre as coisas como elas são e as coisas como, ao contrário, deveriam ser" (CRITCHLEY,

o estar cristão "com as massas" é uma normatividade necessária, que não permite que a análise e a prática políticas se reduzam a relacionalidades lógicas (com ares de universalidade), que capturam o antagonismo na dimensão sincrônica (idealizada) das estruturas. A dialogicidade freireana ganha, assim, novas possibilidades, podendo se caracterizar como o elemento diacrônico indispensável para a construção de *externalidades* – dimensão constitutiva do antagonismo em Laclau.

Referências

ANDERSON, Perry. As antinomias de Gramsci. In SADER, Emir (org.). **Afinidades seletivas**. Tradução de P. C. Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANDRIOLI. Antônio Inácio. **Tecnologia e Agricultura Familiar:** o movimento agroecológico como espaço de educação. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 3 abr. 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi. 2. ed. São Paulo: Edunb/Hucitec, 1993.

BARROSSO FILHO, Geraldo. **Entre o futuro incerto e o passado indesejado:** a crise de sentido dos sistemas públicos de ensino. Recife: Bagaço, 2009.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

BOGO, Ademar. Introdução. In BOGO, Ademar (org.). **Teoria da organização política**: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

2004, p. 117). Na mesma linha, lembramos que um ponto central que faz Judith Butler (2000, p. 17) divergir de Laclau é quanto a seus enfoques "da teoria do sujeito dentro de uma análise da hegemonia e no status de uma análise "lógica" ou "estrutural" das formações políticas em relação a suas articulações culturais e sociais específicas".

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um plano popular de educação. In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteira**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

CARRILLO, Santiago. **"Eurocomunismo" e Estado**. Tradução de SILVA, R. R.. Rio de Janeiro/São Paulo: DIFEL, 1977.

CERRONI, Umberto. **Teoria do partido político**. Tradução de M. A. Nogueira e S. A. Kneip. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTA, Caio Túlio. **O que é anarquismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Carlos Nélson. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CRUZ, José Adelson da. O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária. **EccoS: Revista Científica**, v. II, n. 1, p. 57-75, São Paulo: 2009.

DAMASCENO, Alberto. Do popular na escola pública à escola pública popular. In: DAMASCENO, Alberto *et al.* **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

DOIMO, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ ANPOCS, 1995.

ELEY, Geoff. Forjando a democracia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. edi. Tradução de R. D. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GEBARA, Nádia. (2006), Os sentimentos da luta, **Revés do Avesso**, a. 15, pp. 68-74, abr./maio, São Paulo, Centro Ecumênico de Publicações e Estudos Frei Tito de Alencar Lima.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica/PUC-SP, 2006. Dissertação de Mestrado.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social e political theory**. Londres: Routledge, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 6. ed. São Paulo:Loyola, 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS: Revista Científica**, v. II, n. 1, p. 23-38, São Paulo: 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de A. U. Sobral e M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2002.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Tradução de T. Albero. Madri: Aleanza Ensayo, 2002.

LACLAU, Ernesto. Poder e representação. Tradução de J. Burity. **Estudos Sociedade e Agricultura**. n. 7, dez. , p. 7-28, 1996.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. edição. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, AS, 2005.

LEAL, Paulo Roberto Figueira. **O PT e o dilema da representação política: os deputados federais são representantes de quem?**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LÊNIN, V. I. O trabalho artesanal dos economicistas e a organização dos revolucionários. In BOGO, Ademar (org.). **Teoria da organização política**: escritos de Engels, Marx, Lênin, Rosa, Mao. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

LEVAL, Gaston. Concepções construtivas do socialismo libertário. In MINTZ, Frank (org.). **Autogestão e anarquismo**. Tradução de P. H. Coêlho. São Paulo: Imaginário, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo. In: LIBÂNIO, J. C. (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.

LÖVY, Michael. **A guerra dos deuses: religião e política na América Latina**. Tradução de V. L. M. Joscelyne. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de F. Idursky. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

MAINWARING, Scott. Igreja Católica, educação do povo e política. In: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

_____, Scott. **Igreja católica e política no Brasil (1916-1985)**. Tradução de H. B. O. Prieto. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MALATESTA, Errico. **Escritos revolucionários**. Tradução de Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Editora Imaginário, 2000.

MANDEL, Ernest. **O lugar do marxismo na história**. São Paulo: Editora Aparte Ltda, 1987.

MARX, Karl. (1975), O partido. In DANGEVILLE, Roger (org.). **O partido de classe**. Tradução de P. Simões. Porto: Publicações Escorpião, 1975.

MEHRAV, Perez. Social-democracia e austromarxismo. In HOBSBAWM, Eric J. (org.). **O marxismo na época da III Internacional**: a revolução de outubro; o austromarxismo. Tradução de C. N. Coutinho, L. S. N. Henriques e A. R. Coutinho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MESQUITA, Rui G. M. **Representação política e constituição de identidades coletivas**: estudo sobre a narrativa petista. Recife: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/UFPE, 2009. Tese de Doutorado.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Centro de Desenvolvimento Sustentável/UNB, 2003. Tese de Doutorado.

MOURA, Suzana. Conselhos populares: renovação do discurso ou discurso do futuro?. **Em Tempo**, a. XII, n. 230, outubro, São Paulo: Editora Aparte, 1989.

MOVIMENTO DE OPOSIÇÃO METALÚRGICA DE SÃO PAULO. **Resoluções do III Congresso**. Mimeo, 1986a.

MOVIMENTO DE OPOSIÇÃO METALÚRGICA DE SÃO PAULO. **Construir a CUT pela base**. Mimeo, 1986b.

NOSELLA, Paolo. Em busca da identidade política. In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. Estado e educação popular: recolocando o problema. In BEZERRA, Ainda (et al.). **A questão política da educação popular**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PAIVA, Vanilda. **A dimensão educativa do fazer militante no MST**. Trabalho apresentado na Anped. Disponível em <http://www.anped.org.br>, acesso em 15 ago. 2009.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Resoluções de Encontros e Congressos**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução de L. P Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RÉMOND, René. **O século XIX: 1815-1914**. São Paulo: Cultrix, 1989.

RUETHER, R. Radford. **El reino de los extremistas**: la experiencia occidental de la esperanza mesiánica. Tradução de C. S. Plou e A. F. Sosa. Buenos Aires: Editorial La Aurora, 1971.

RUVIARO, Valderi Antão. **A CUT nasceu no coração dos trabalhadores, morreu no colo dos patrões e está apodrecendo no governo capitalista de Lula**. Disponível em <http://www.sitiopolemico.com>, acesso em 27 jun. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção não capitalista. 2. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. edição. São Paulo: Cortez, 2005b.

SCHULTE, Christiane & HILDEBRANDT, Cornelia (orgs.). **Partidos de la izquierda y movimientos sociales en América Latina**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2006.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, João Pedro & FERNANDES, Bernardo Mançano (orgs.). **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sobre as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 11, n. 32, p. 272-284, mai/ago, 2006.

TIRIBA, Lia. Educação popular e pedagogia(s) da produção associada. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 71, p. 85-98, jan/abr, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 25, n. 1, p. 51-66, jan./jun. São Paulo, 1999.

WEBER, Max. O Socialismo. In R. E. GERTZ (org.). **Max Weber e Karl Marx**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

O HISTORICAMENTE POSSÍVEL OU A CONTRAPRODUTIVIDADE DOS INSTRUMENTOS: a polêmica Freire-Illich.

Gildemarks Costa e Silva

Suas melhores teses têm nos estimulado fundamentalmente em nossa prática e em nossa reflexão sobre educação. Por conseguinte, nos comprometemos criticamente no intento de ajudá-los a aprofundar seu pensamento (...).

(Peregrinos de lo obvio: o no tan obvio? William B. Kennedy)

Introdução

A educação contribui para a transformação social? A educação impede a transformação social? Como Freire e Illich veem a relação entre educação e transformação social? Que tipo de transformação social desejam Freire e Illich? O que propõem para alcançá-la? Em suma, qual o papel que a educação exerce na transformação social? Essas foram questões postas por Kennedy (1975) a Paulo Freire e Ivan Illich no seminário organizado em Genebra sobre "conscientização" e "desescolarização". E, com efeito, as questões apresentadas por esse autor são nucleares no que concerne à relação entre educação e transformação social, tendo em vista buscar as opiniões de Freire e Illich sobre o papel, positivo ou negativo, que a educação tem no processo de transformação social; ao mesmo tempo em que pontuam o cerne das aproximações e afastamentos entre as abordagens teóricas dos dois autores.

Assim, o objetivo deste texto é – ao explorar as aproximações e divergências no pensamento desses significativos educadores da história recente da educação latino-americana – identificar a forma como eles veem a relação entre educação e transformação social. Nesse sentido, acredita-se, neste texto, que a retomada da polêmica Freire e Illich sobre o problema da relação entre educação e transformação social pode contribuir para melhor compreender e esclarecer a verdadeira natureza desse problema, já clássico na

história da educação moderna. Não se trata de colocar um contra o outro, mas, ao contrário disso, perceber a abordagem desses autores, que tanto inspiraram reflexões fecundas sobre a educação em diferentes partes do mundo, como complementares, mesmo quando assumindo posições diferentes, visto que ambos compartilham de um pressuposto maior, que é compromisso com a crítica das condições de desumanização existentes em nossa sociedade. O debate estabelecido pelos dois politiza, cada qual a seu modo, a educação, evidenciando que a análise sobre a contribuição ou não da educação para transformação social não pode partir de um falso pressuposto de uma neutralidade inexistente da instituição escolar. E assim, neste texto, já se assume, de antemão, que as duas abordagens radicais desses educadores trazem contribuições fundamentais para se pensar o compromisso da educação com a transformação social.

Durante certo tempo, a cooperação acadêmica entre Freire e Illich foi intensa; ambos se conheceram quando da visita de Illich ao Rio de Janeiro e ao Recife em 1962 (FERREIRA, 2013). Freire participou do propalado seminário sobre educação ocorrido no CIDOC, Cuernavaca, México entre 1969 e 1970, e também esteve presente nos seminários sobre educação quando da presença de Illich na Fordham University em 1972, onde, sem dúvida, os dois travaram debates instigantes sobre as questões educacionais. Além disso, Freire visitou o CIDOC entre 1972 e 1973, tendo participado de palestras, seminários e debates sobre a educação com Ivan Illich.

> Durante dez anos Paulo Freire e Ivan Illich trabalharam um diálogo sobre educação. Ao final da década de 60, esse debate se centrou em Cuernavaca, onde periodicamente Illich reuniu um grupo de críticos e inovadores que, questionando uns aos outros, se voltaram a dramáticas análises do problema, buscando regras para a educação no mundo moderno.[23] (KENNEDY, 1975, p. 7)

Para o estudioso do pensamento freireano André Ferreira (2013) – no artigo intitulado "Freire Internacional: experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo", no qual analisa a recepção ao pensamento de Freire fora do Brasil – Illich foi um dos principais

23. As traduções das citações presentes neste artigo são de nossa responsabilidade.

responsáveis pela divulgação do pensamento de Paulo Freire fora do nosso país. De acordo com Ferreira (2013), Illich "divulga o trabalho de alfabetização realizado por Freire em uma entrevista à revista alemã 'Der Spiegel' (Nr. 09/1970)" (FERREIRA, 2013, p. 3), o que constitui um ponto de partida fundamental para o conhecimento das teses do defensor da "conscientização".

O confronto das posições assumidas por Freire e Illich não é simples. Embora alguns vejam os dois autores como se situando em um campo que possui ideias semelhantes, há, por outro lado, um conjunto de autores que apresentam os dois como possuindo análises, ideias e propostas diferentes para os problemas educacionais. Tem sido comum, estudiosos de um e de outro procurarem demarcar significativas diferenças, especialmente no que concerne ao papel da educação na transformação ou não da sociedade. Alguns situam Illich como "reprodutivista" e Freire como alguém que, supostamente, atribui um papel quase onipotente para a educação na transformação da sociedade. Nesse debate em torno do papel da educação na manutenção ou transformação social, destaca-se a compreensão dos autores sobre a instituição escolar. Puiggrós (2010) aponta que, enquanto Illich considera a escola uma "das vacas sagradas da modernidade", Freire jamais teria atacado a escola.

> Deve assinalar-se que Freire jamais atacou a escola, senão que direcionou sua crítica para a relação pedagógica entre educadores e educandos de uma maneira mais geral, quer dizer, com categorias aplicáveis não somente aos docentes e aos alunos escolares, bem como a todos os sujeitos sociais vinculados por meio da educação. Freire insistiu na necessidade de ensinar e na valorização do docente, em propostas que se dirigiram à educação de analfabetos e de adultos. (PUIGGRÓS, 2010, p. 11)

Assim, no que se segue, tomando como objeto a reflexão dos autores sobre a relação educação e transformação social, procura-se destacar algumas das principais aproximações, bem como algumas das fundamentais diferenças. Nesse contexto de análise dos dois autores, é importante ter a clareza de que ambos demonstraram nas suas obras uma profunda insatisfação com a atual condição humana. Os dois procuraram, em suas obras, denunciar a opressão a que está submetida boa parte das pessoas que vivem na atual sociedade.

A seguir, explora-se o problema da relação entre educação e transformação social no pensamento de Freire e de Illich com base na releitura do texto "Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich", publicado em 1975. Esse livro, que contou com a contribuição, além dos dois autores do título, de William B. Kennedy, Heinrich Dauber e Michael Huberman, é fruto de um seminário promovido em Genebra. O seminário, de certa forma, procurou retomar os diálogos de Cuernavaca entre Freire e Illich, interrompidos, em muito, em função da condição de Paulo Freire como Consultor do Conselho Mundial das Igrejas. Como Freire estava morando em Genebra, na época, procurou-se aproveitar a visita de Illich à Suíça quando da celebração do 50º aniversário da Escola Internacional de Genebra para continuar o debate entre os dois.

Este texto tem a seguinte estrutura: inicialmente, apresenta-se o problema da relação entre educação e transformação social no pensamento de Freire; na sequência, explora-se a compreensão de Illich sobre o mesmo problema; na terceira parte, desenvolve-se a hipótese de que a diferença entre ambos mostra um dilema do campo pedagógico, o qual envolve duas concepções diferentes da humanidade do ser humano, bem como dois tipos de utopias.

O historicamente possível

Aqui, apresenta-se a compreensão de Freire sobre a relação educação e transformação social. Como mencionado, busca-se suporte, basicamente, na obra "Diálogo Freire-Illich", de 1975, mesmo sem desconsiderar outros textos do autor.

A análise de Freire sobre a educação procura demarcar o espaço para a aproximação entre educação e política; não há, nesse caso, a possibilidade "ingênua ou astuta" de uma separação entre esses dois fenômenos. A interligação proposta por Freire terá, como se observará a seguir, uma implicação direta para se pensar o papel da educação na manutenção ou transformação social. Nesse sentido, Freire alerta que a separação entre a educação e o poder que a estabelece – que é, ao mesmo tempo, uma separação da educação do contexto em que se insere – tem como consequência a redução da educação ao domínio das "ideias ocas", valores abstratos, tornando-a um processo de repetição de padrões de comportamento.

> A verdade é, sem dúvida, que a educação não é a que forma a sociedade de um determinado modo, mas esta, tendo se formada a si mesmo de uma certa maneira, estabelece a educação que se adequa aos valores que orientam a essa sociedade. (FREIRE, 1975, p. 30)

Freire não abre espaço para uma compreensão mecânica dessa relação, porém, ao reconhecer que a sociedade estrutura a educação em função dos interesses daqueles que estão no poder, compreende que ela passa, nesse contexto, a ser um fator fundamental para a preservação dos interesses daqueles que estão no poder. O autor da "Pedagogia do Oprimido", nesse caso, não se alinha à tese ingênua daqueles que identificam a educação como "a mola fundamental" da transformação da sociedade, pois compreendê-la como a "mola fundamental" seria uma inadequada compreensão do ciclo educação-sociedade. Freire, ao se afastar dessa tese ingênua, identifica que os defensores de tal posição se concentram apenas em uma etapa da relação educação-sociedade, qual seja, aquela que percebe a educação como instrumento de preservação da sociedade.

> É como se os que sustentam esse ponto de vista, coincidissem em que se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que mantém. Esquecem que o poder que a criou nunca permitirá que a educação se volte contra esse próprio poder. (FREIRE, 1975, p. 31)

Não há espaço, portanto, no pensamento freireano para uma posição ingênua que estabelece apenas a educação como ponto de partida para uma profunda transformação social; pleitear esse processo seria esquecer que os interesses daqueles que estão no poder estão presentes no próprio instrumento. Freire, nesse caso, almeja uma transformação radical e profunda do sistema educacional apenas na medida em que há uma transformação radical e profunda da própria sociedade (FREIRE, 1975). Porém, e aqui talvez se situe um dos pontos de afastamento em relação ao pensamento de Illich, Freire encontra espaço significativo para uma atuação da educação em favor de processos de transformação social, mesmo em condições sociais adversas. Baseado no pressuposto de que na "história se faz o historicamente possível e não aquilo que

se deseja", Freire encaminha sua reflexão pedagógica para a busca de alternativas e possibilidades de ações, mesmo em uma situação histórica particular que venha a ser considerada adversa, como a que existe em nossa sociedade.

Com o pressuposto que aponta para a possibilidade de compromisso da educação com a transformação social, Freire busca afastar-se de duas posições, as quais soam ao autor como equivocadas: a) o pessimismo imobilizador, por um lado; b) o conveniente oportunismo, por outro.

> O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas – nas quais se encontra o educador – lhe impeçam de participar mais ativamente no processo de transformação revolucionária da sociedade, não significa que seu limitado esforço carece de valor, já que esse esforço é o historicamente possível para ele. (FREIRE, 1975, p. 31)

Portanto, Freire estabelece uma compreensão da educação que se compromete com determinadas transformações sociais, as quais são limitadas pelo próprio contexto e pelos interesses da sociedade, presentes na própria configuração do pedagógico, visto que "na história fazemos o historicamente possível, e não aquilo que desejaríamos fazer" (FREIRE, 1975, p. 31). Freire politiza, portanto, o trabalho do educador, e, embora não estabeleça a crítica aos próprios pressupostos que justificam esse trabalho, abre espaço para uma atuação positiva em favor da transformação social, uma atitude diferente da clivagem pessimismo-oportunismo. Reside nisso, talvez, quando se busca pensar a relação educação, escola e transformação social, a principal diferença entre Freire e Illich.

A compreensão freireana de que a educação é um fenômeno humano, criado pelos seres humanos, não abre espaço para a possibilidade de eles perderem o controle sobre tal instrumento. Freire identifica na educação um processo permanente, ligado ao próprio inacabamento do ser humano enquanto seres humanos e seres históricos, mas também seres de busca. Ele amplia, portanto, a compreensão da educação apontando-a, nesse caso, como uma teoria do conhecimento, fruto do próprio processo de busca que caracteriza o ser humano, visto que, nesse processo, o ser constrói a habilidade de conhecer sua realidade e de saber que sabe algo sobre ela.

> Portanto, em lugar de negar a existência da educação, eu a critico: posso ser utópico, porém devemos sê-lo, e incluo-me na busca de outro tipo de educação. (...) E o que me preocupa muito mais é tratar de entender as situações concretas em que a educação é destrutiva, com o propósito de buscar logo caminhos de transformá-la em uma educação melhor. (FREIRE, 1975, p. 86)

Em síntese, Freire, portanto, não identifica a escola como um instrumento que, em sua própria concepção, está totalmente comprometida com práticas de manutenção social. Definindo a educação como ato de conhecer e expressando a compreensão, enfatizada antes, de um comprometimento da educação com a transformação da sociedade, ele demonstra que o foco de sua posição não se encontra nos métodos e técnicas, mas no caráter político da educação, o qual o afasta da tese da neutralidade, porém, não o leva nem ao pessimismo nem ao oportunismo.

Um instrumento da Sociedade Industrial

Na sequência, apresenta-se a relação entre educação e transformação social no pensamento de Illich. Antes dessa apresentação, contudo, procura-se mostrar que, embora não tenha nascido na América Latina, Illich constrói o seu pensamento em função de problemas latino-americanos; as "teorias da desescolarização" nascem, em muito, em função dos problemas postos para a educação e a sociedade latino-americanas.

Zaldivar (2012), no texto *"Las Teorias de la desescolarización: cuarenta años de perspectiva"*, ao analisar a geração de autores que 40 anos atrás publicaram trabalhos conjuntos com foco na crítica das instituições educativas do século XX, demonstra que, entre esses pensadores, Illich teve uma contribuição fundamental. Tais autores lançaram reflexões e propostas pedagógicas no início dos anos 70 que tinham como foco a crítica às instituições escolares e, em certo sentido, acabar com o predomínio da escola nas sociedades ocidentais (ZALDIVAR, 2012). Assim, para eles, longe de visualizarem a escola como um instrumento que poderia ajudar a conduzir a transformação social e cultural, passaram a concebê-la como um obstáculo central para barrar qualquer tipo de transformação significativa, seja social ou cultural (ZALDIVAR, 2012).

Como enfatiza esse autor, embora as críticas às instituições educativas já existam desde que se organizou a escola em conformidade com a tradição moderna, a "desescolarização", enquanto corrente crítica de pensamento pedagógico, possui características que permitem situá-la de forma histórica e teórica. Primeiro, o próprio termo "desescolarização" é um neologismo que aparece pela primeira vez em um livro de Illich (ZALDIVAR, 2012); e, segundo, a geração de autores que trabalharam nessa corrente de pensamento teve a cidade de Cuernavaca, no México, especialmente no CIDOC (Centro Intercultural de Documentação), que foi também coordenado por Illich entre 1963 e 1976, como um espaço de referência para discussão, reflexão e intercâmbio de ideias (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002), conforme foi mencionado no tópico anterior sobre a presença de Freire no CIDOC. Localiza-se aí o "epicentro geográfico" das teorias da "desescolarização", tendo sido fundamental para o pensamento crítico das modernas instituições da segunda metade do século XX (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002).

Como enfatiza o primeiro autor:

> Assim, em 1963, sobre a direção de Valentina Borremans e a coordenação acadêmica de Illich, se constituiu um espaço *sui géneris* cujo objetivo era documentar as transformações no campo da cultura, da política, da religião, da tecnologia e da educação que estavam acontecendo nos anos sessenta na região da América Latina. (ZALDIVAR, 2012, p. 32)

O CIDOC surgiu, na América Latina, voltado para pensar os problemas da América Latina. Saliente-se, ainda, que, a partir de certo período, o CIDOC se tornou um espaço de referência internacional para onde vinham os intelectuais e políticos considerados de vanguarda de todo o mundo, mas não perdeu o foco na América Latina e na análise crítica das instituições modernas, como a escola (ZALDIVAR, 2012; MITCHAM, 2002).

Apenas para finalizar essa referência ao enraizamento do pensamento de Illich na América Latina, Nassif (1981) no texto "Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)", ao comentar "as teorias da desescolarização", enfatiza que essa corrente pedagógica teve uma difusão especial na América Latina e, a partir dessa região, propagou-se para todo

o mundo, especialmente em função da celebridade de Ivan Illich, o mais representativo e mais combativo dessa corrente (NASSIF, 1981). Como enfatiza Nassif, "(...) nenhum dos seus criadores é latino-americano, porém foi na América Latina o âmbito de seu nascimento, e seu foco de irradiação a partir do Centro Intercultural de Documentação (CIDOC)" (NASSIF, 1981, p. 72). Como se observa, o contexto do desenvolvimento do pensamento de Illich é a América Latina, embora a partir dessa região tenha se propagado para todo o mundo, visto que questiona algumas das "grandes certezas" da Modernidade (MITCHAM, 2002).

Sobre a crítica de Illich à educação, ela se dirige fundamentalmente para os instrumentos pelos quais a educação é produzida. A análise da escola, enquanto um instrumento de efetivação da educação na sociedade moderna, emerge, nesse caso, como o foco da análise de Illich, aliada à crítica contundente que o autor aplica a outros instrumentos da sociedade moderna. Essa perspectiva de análise situa o pensamento do autor mais próximo de uma filosofia da tecnologia aplicada ao educativo do que de alguém que se insere na perspectiva da filosofia da educação, como é o caso de Freire. Illich, na sua análise, identifica na instituição escolar um enraizamento com o modo de produção industrial, o que fortalece a ideologia que busca ver a educação como uma mercadoria.

Vislumbrando a educação como um Fariseu, Illich não a compreende fora da tradição cristã. Isso é algo que seria inconcebível fora da base ideológica de uma natureza que necessita passar por um processo de redenção, que constitui um ritual aplicado por uma determinada sociedade; agora já não se nasceu mais com o pecado original, mas com a estupidez original que necessita de algum tipo de tratamento institucional organizado de forma sistemática, ampla e pública. "E este tratamento é melhor descrito como escolarização" (ILLICH, 1975, p. 39/40).

Illich não tem, contudo, no tocante ao papel da escola na transformação da sociedade, o mesmo "olhar utópico" proposto por Freire. Ele está convencido de que a relação dialética entre o indivíduo, o grupo e o seu meio ambiente, ou seja, entre a pessoa e a situação, só é possível até o momento em que a intervenção tecnológica no meio ambiente se mantém dentro de certos limites. Essa situação é o que Illich denomina de Contraprodutividade.

Em uma de suas últimas aparições públicas, já próximo de sua morte, no Colóquio "Desfazer o Desenvolvimento para Refazer o Mundo", organizado em Paris, em 2002, planejado, entre outros, pelo "Le Monde Diplomatique" e pela UNESCO, e que buscou reunir especialistas de diferentes nacionalidades e formações, com o objetivo de discutir "o modelo econômico da globalização" e, muito especialmente, "a ideologia do progresso", Illich, na sua intervenção, cujo título foi o "Desenvolvimento ou a Degradação da Harmonia em Valor", mostra o quanto esse conceito está presente em sua análise do moderno processo de desenvolvimento tecnológico. Como assinala o autor:

> Procurei demonstrar a contraprodutividade do desenvolvimento, não apenas a da 'supermedicalização' ou dos transportes, que aumentam o tempo que gastamos para nos deslocarmos, mas, sobretudo, a contraprodutividade cultural, simbólica. Hoje, dezenas de livros falam dos pés como instrumentos de locomoção subdesenvolvidos. Ficou difícil explicar que os pés são também instrumentos de enraizamento, órgãos sensitivos, como os olhos e os dedos. (ILLICH, 2009, p.9)

De fato, para Latouche, a contraprodutividade representa um tema central do pensamento de Illich (LATOUCHE, 2012). Para esse autor, esse conceito tem origem provável na filosofia ou teologia do autor, a partir de uma releitura do adágio escolástico *a corrupção do melhor engendra o pior*. Basicamente, em Illich, a ideia de contraprodutividade aponta que, além de um determinado limiar, os efeitos positivos do início previstos para uma dada instituição (seja uma invenção social, seja uma invenção técnica) tornam-se negativos. Isso seria o que estaria acontecendo, de acordo com Illich, com vários instrumentos, tais como o sistema de saúde, a escola, os transportes, o crescimento, o desenvolvimento (LATOUCHE, 2012).

Esse conceito de contraprodutividade, quando aplicado na análise de nossas tecnologias, denota que elas passaram da medida e já se encontram fora daquilo que é suficiente. Nesse caso, para Illich, as escolas, em vez de desenvolver aprendizagens, tornam as pessoas estúpidas; os hospitais, em vez de curar, deixam as pessoas doentes; as prisões, em vez de recuperar, fomentam

a violência; os sistemas de transportes, em vez de agilizar a locomoção, criam os engarrafamentos.

Algo que ilustra bem esse conceito de contraprodutividade é a suposta mobilidade que o automóvel permite, visto que, cada vez mais, ela é ilusória. Caso se pense no que ocorre nas grandes cidades do mundo, percebe-se que o excesso de veículos permite ao caminhante "bípede" uma vantagem (LATOUCHE, 2012). Atualmente, em cidades como Pequim, o automobilista não ultrapassa 8km/h em média (LATOUCHE, 2012), algo que se aproxima da velocidade do pedestre, isso sem desconsiderar o tempo que o dono do automóvel dispende em oficina, bem como o tempo de trabalho para compra de combustível, pagamento de impostos, seguros, multas, pedágios, etc.

Nesse caso, para Illich, juntamente com o progresso e a aceleração vem o próprio aprisionamento. Aquela tecnologia que visa a libertar culmina por marcar o fim da liberdade, do lazer e da independência humanas. A partir de certo nível não é mais possível a intervenção; ora, o fato de a educação, na sociedade moderna, se efetivar basicamente pela escola – esta é sinônimo de educação em nossa sociedade – ultrapassa os limites da ação política possível. "Em um certo sentido, uma sociedade que crê na tecnologia – ilimitada, tecnologia utópica – reduz a cada um a ser sua ferramenta, e uma vez que cresce além de certa dimensão, então a política, ou a dialética, deixam de ser efetivas" (ILLICH, 1975, p. 82).

Illich identifica apenas uma possibilidade para a ação política na sociedade, trata-se da aceitação das limitações do desenvolvimento da tecnologia, implicando aceitar que, a partir de "certa velocidade", aquele desenvolvimento passa a agir contra os fins iniciais. Caso se assuma o pressuposto da não limitação do desenvolvimento tecnológico, o potencial de luta contra a transformação é colocado a serviço do poder tecnológico, dos interesses que a sociedade mantém. Nesse caso, não importa se a escola está em uma sociedade socialista ou capitalista, ela possui as mesmas limitações, as quais não se resolvem apenas com a mudança "no dono dos instrumentos", mas dos próprios instrumentos, visto que os interesses estabelecidos, quando da configuração desses instrumentos, estão inseridos nos mesmos. "E isso significa que a restauração da dialética requer primeiro a aceitação de uma estrutura limitada – limites que são

postos pelas condições técnicas, até certo ponto, porém não determinadas por elas ao final" (ILLICH, 1975, p. 82).

O autor de "Sociedade sem escolas" emerge bem menos otimista do que Freire, visto que a crítica, agora, não busca melhorar o próprio instrumento, mas mostrar a sua própria inviabilidade na sociedade moderna, posto que o instrumento escola, sinônimo de educação, atingiu tal nível de desenvolvimento que impede a ação política transformadora. Illich compreende que a transformação da educação em tecnologia elimina a possibilidade da ação política. "Uma vez que estamos em tal mundo [mundo tecnológico] uma das conclusões concebíveis é a anulação da possibilidade de uma política dialética. Não quero parecer catastrófico, porém posso ver que essa situação está chegando" (ILLICH, 1975, p. 84).

Da percepção da contraprodutividade dos instrumentos tecnológicos, incluindo nisso a escola, Illich aponta para a limitação desta e da educação na transformação social. Nesse sentido, o autor da tese da "desescolarização da sociedade" direciona o seu trabalho para a busca de "critérios negativos" dentro dos quais os instrumentos educativos devem ser mantidos, pois, somente assim se previne a ação destrutiva da educação na sociedade. Illich defende a identificação de "critérios negativos", porém, não como regras prescritivas.

> (...) Faço uma distinção entre caminhar e ser transportado, curar e receber cuidado. Assim, curar é o que perseguimos, porém isso pode ser feito de forma pessoal ou a um nível frio e institucional, em um hospital, que tem todo tipo de fatores profissionais – muitas vezes necessários, porém de alguma maneira separados da ideia de dar cuidado. Do mesmo modo, distingo entre aprender e ensinar e a instituição educativa". (ILLICH, 1975, p. 86)

Nesse caso, Illich retira o sentido da educação, pelo menos por meio da escolarização, pois, devido ao fato de ter se tornado contraprodutiva ter se tornado ferramenta, a educação ultrapassou os seus limites naturais.

Para finalizar esse tópico, convém apresentar a seguinte questão: seria, então, Illich um pessimista, conforme insinuado por Freire? O crítico das tecnologias da sociedade industrial se defende: o objetivo deve ser tomar consciência dos pequenos passos, os quais devem ser assumidos por cada um.

Nesse sentido, Illich considera "esquizofrênica" a possibilidade de visualizar esses pequenos passos como uma grande estratégia planejada de luta por justiça social e liberdade. Ele situa essa "esquizofrenia" como algo alimentado pelos interesses daqueles que estão no poder; eles alimentam essa ideia de que é possível construir, especialmente por meio da escolarização, a justiça social e a liberdade; trata-se, na verdade, de um ritual e um mito que não resistem a uma análise cuidadosa dos dados.

Considerações finais: um dilema e dois modelos de utopia

Para concluir essa retomada dos pensamentos de Freire e de Illich sobre a relação entre educação e transformação social, procura-se levantar a hipótese, no que se segue, de que as distinções apresentadas antes nos dois autores sobre a forma como veem a educação e sua relação com a transformação social ocorrem em função da existência de um mundo que parece - mesmo quando visto a partir do prisma pedagógico - dividido entre um imaginário próximo daqueles que pretendem que a técnica continue indefinidamente, o que coloca em perigo o mundo e o ser vivo; e um outro daqueles que, ao contrário, consideram que é necessário encontrar, o quanto antes, o senso dos limites (LEMARCHAND, 2009). Como nos lembra Lemarchand (2009),

> reconhecer essa nova divisão social equivale a considerar que, em outros termos, se confrontam diferentes concepções da humanidade do homem, das quais são portadores, respectivamente, os promotores das utopias tecnológicas e aqueles que tentam frear ou impedir a sua livre realização. (LEMARCHAND, 2009, p. 64)

Por isso talvez seja o momento de retomarmos, cada vez mais, dentro do campo pedagógico aquilo que Lemarchand (2009) denomina de "sabedoria do caracol" como sendo uma ação política revolucionária necessária ao nosso tempo. Uma espécie de releitura, pelo inverso, das teses de Marx sobre Feuerbach.

Nesse sentido, merecem atenção as palavras de Rui Canário que, ao comentar as diferenças entre as ideias de Paulo Freire das de Ivan Illich, enfatiza

que Freire constrói o seu pensamento sem pôr em questão os princípios que norteiam o pensamento da modernidade, tais como a crença absoluta no papel da escola, no progresso, em uma dada noção de ciência; e mais, a crença numa certa ideia normativa que alia progresso e mudança social. Para Canário, Ivan Illich, ao contrário de Freire, põe tudo isso em causa, tanto a escola, enquanto uma tecnologia, quanto aquilo que lhe está agregado, o papel que o Estado e a escolarização possuem de acordo com certa ideia de progresso (CANÁRIO, 2012).

Em apoio à análise apresentada antes e com base nas impressões de Rui Canário, aquilo que talvez os pensamentos de Illich e de Freire demarquem é a existência, no que concerne à relação entre educação e transformação social, de duas espécies de utopias. Nas palavras da filósofa Olga Pombo, a primeira espécie é constituída por aquelas que conjugam os verbos no futuro, assim "será", "amanhã será" são utopias descritivas que acreditam que de alguma forma possuem o caminho para a justiça social e para a liberdade. Essas utopias são prometeicas e têm por base a crença no progresso, e é com base nessa crença que a sociedade do futuro é idealizada. Para a autora, Ivan Illich não pertence a esse grupo, mas sim aos que, em vez de dizer "será", afirmam que "poderia ter sido", "poderia vir a ser". Para essas utopias, em vez de uma crença em um progresso linear, construído pela tecnologia, elas possuem aquilo que Olga Pombo denomina de "profunda sensibilidade à alteridade". "As coisas são assim, mas poderiam ter sido outras, ou podem ainda vir a ser de outra maneira" (POMBO, 2012).

Assumindo uma posição semelhante, Richard Kahn, ao enfatizar que a pedagogia necessita se voltar mais para o pensamento de Illich, aponta que, tal como Marcuse, Illich procura uma espécie de antídoto ao desenfreado prometeísmo social. Para Kahn, o pensamento do autor representaria, nesse caso, um desafio tanto às atuais formas tecnocráticas de reprodução social, quanto às versões de pedagogias críticas que se opõem à tecnocracia educacional com base no argumento da justiça social, tais como aquela expressa por Freire. Kahn descreve essa situação como um dilema que atinge a educação: de um lado, o fortalecimento e o desenvolvimento cada vez maior de diversas formas de tecnicismo pedagógico; e do outro, a adoção de ideias prometeicas enquanto alternativas ao mencionado tecnicismo.

De fato, Kahn (2012), ao situar o pensamento de Freire como eclético do ponto de vista político e, ao mesmo tempo, portador de certa ambiguidade ideológica, enfatiza, no contexto da análise da relação entre educação e transformação, que Freire tem emergido nos últimos anos como uma das alternativas críticas ao tecnicismo pedagógico. Seria, contudo, uma alternativa que estaria eivada de prometeísmo social, pois defende um tipo de engajamento que identifica a escola como uma possível fonte/espaço de resistência e luta pela emancipação humana, o que não deixa de ser uma organização do futuro em função de um maior desenvolvimento da produtividade da sociedade tecnológica e de consumo de onde, supostamente, quer se distanciar (KAHN, 2012). Acredita-se, portanto, que esse dilema entre uma busca da prescrição de certas condições para a construção da justiça social e da liberdade, por um lado, e o tecnicismo pedagógico, por outro, é o que constitui a clivagem que permite entender o afastamento do pensamento de Illich em relação ao de Freire, visto que o autor da contraprodutividade considera

> a educação uma máquina oca do Ocidente – a igreja mais herética que jamais existiu -. Evito falar aos jovens pelo terrível perigo da infantilização da população do mundo inteiro, devido às políticas que estão sendo levadas a cabo por todos os governos neste momento, pelas organizações internacionais e possivelmente também pelas igrejas, de ampliar a terapia educativa a todas as pessoas, e minha única razão para vir aqui era para fazer soar o alarme, falar contra a expansão social da 'criancice'. (ILLICH, 1975, p. 05)

Esse dilema entre um cinismo técnico-pedagógico e um otimismo revolucionário prometeico teria levado, por um certo tempo, ao esquecimento de outras formas de compreender a relação entre educação e transformação, tal como aquela desenvolvida por Ivan Illich e sua defesa do desenvolvimento do ser humano Epimeteu (KAHN, 2012). Em Illich tanto o "progresso" da sociedade industrial quanto o "progressismo" social dos emancipadores prometeus estão sendo questionados (KAHN, 2012; MITCHAM, 2002). Assim, talvez se possa pensar a distinção entre os pensamentos de Freire e de Illich, a partir dessas duas concepções de ser humano, a Epimeteu e a Prometeu.

Embora este artigo se aproxime mais de uma hipótese de trabalho do que de uma apresentação exaustiva do tema, a apresentação anterior das posições de Freire e de Illich mostram que talvez seja necessário problematizar, cada vez mais, a efetivação da educação por meio da tecnologia da escola; também talvez seja o momento de, em vez de acrescentarmos mais ações ao "progresso tecnológico" já existente, examinarmos as possibilidades de estabelecermos limites a esse desenvolvimento. Nesse caso, talvez "a revolução" no momento não seja "a locomotiva do progresso", mas "a freada antes da catástrofe". Talvez seja o momento de os exilados da modernidade, nas palavras de Gorz, exercerem uma ação política crítica suscetível de mudar o curso, supostamente inexorável do progresso tecnológico. Como escreve Lemarchand (2009), para aqueles que aspiram a encontrar ou a reinventar um mundo habitável, no qual possam satisfazer seu desejo de liberdade, a ação política crítica que denuncia os limites do progresso tecnológico constitui uma força motriz capaz de se prevenir da vulnerabilidade crescente na qual o processo produtivista mergulhou atualmente toda a humanidade.

Talvez a sabedoria a se alcançar no momento seja aquela expressa pelo caracol. Como mostra Latouche, o caracol constrói a delicada arquitetura de sua concha, acrescentando, uma após a outra, as espiras cada vez maiores e depois para bruscamente a construção. A partir daí, ele passa a encaracolar-se em voltas decrescentes, porque uma única espiral ainda maior daria à concha uma dimensão 16 vezes maior e, em vez de contribuir para o bem-estar do animal, ela o sobrecarregaria. Todo o aumento da produtividade serviria apenas para remediar as dificuldades criadas por esse aumento da concha além dos limites fixados por sua finalidade; e isso, em vez de levar a processos de libertação, culmina em condições de sujeição.

Referências

CAYLEY, David. **Ivan Illich in conversation.** Toronto/CA: House of Anansi Press Inc., 2007.

DUSSEL, Enrique. **'Conscientisation' in the pedagogy of Paulo Freire**. Mimeo. 13p. 2013.

FALBEL, Aaron. **The mess we're in:** how Ivan Illich revealed to me that the American Dream is actually a nightmare. In: MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The challenges of Ivan Illich**: a collective reflection. New York: State University of New York Press, 2002. pp. 129-141.

FERREIRA, André. **Freire internacional:** experiências constitutivas e alguns modos de recepção ao pensamento freireano no mundo. Mimeo. 13p. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. **Diálogo.** Buenos Aires/Argentina: Ediciones Busqueda/CELADEC, 1975.

ILLICH, Ivan. **Libertar o futuro**. Lisboa/PT: Dom Quixote, 1973.

_____. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. **Obras reunidas**. Vol. I. México: FCE, 2006.

_____. **Educação e liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

ILLICH et all. **Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2009.

KAHN, Richard. Critical Pedagogy taking the Illich Turn. **The International Journal of Illich Studies.** Disponível em: <http://www.academia.edu/195390/Critical_Pedagogy_Taking_the_Illich_Turn >. Acesso em: dezembro de 2012.

KENNEDY, William B. Peregrinos de lo obvio: o no tan obvio? In.: FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. **Diálogo.** Buenos Aires: Ediciones Busqueda/ CELADEC, 1975.

LATOUCHE, Serge. O desenvolvimento representa o problema e não o remédio para a mundialização. In: ILLICH et all. **Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo**. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2009.

_____. **Pequeno tratado do decrescimento sereno**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Será o decrescimento a boa nova de Ivan Illich? **Cadernos IHU Ideias**, a. 10, n. 164, 2012.

LEMARCHAND, Frédéric. Sociedade Epidêmica: o risco da queda geral dos limites. In.: In: ILLICH et all. **Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo**. Vargem Grande Paulista/SP: Editora Cidade Nova, 2009.

MITCHAM, Carl; HOINACKI, Lee. **The Challenges of Ivan Illich**: a collective reflection. New York: State University of New York Press, 2002.

NASSIF, Ricardo. **Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)**. Disponível em: <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/1/25681/26Sistema%20educativocap2.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire:** educación para la integración iberoamericana. Buenos Aires: Colihue, 2010.

SUISSA, Judith. Anarchism, Utopias and Philosophy of Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 35, n. 4, 2001.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo. Las teorias de la desescolarización: cuarentas años de perspectiva. **Social and Education History**, v. 1, n. 1., Barcelona, Espanha.

PARTE IV:
APLICAÇÃO DA PEDAGOGIAFREIREANA

ECOS FREIREANOS NO CIBERESPAÇO: o pensamento pedagógico de Paulo Freire como subsídio teórico da Educação a Distância (EaD)

Marcelo Sabbatini

A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem.

Paulo Freire, **Educação como prática da liberdade** (1967, p. 89)

Introdução

Foram muitas mudanças em pouco tempo: o reconhecimento, inclusive de base legal, de que se trata de uma modalidade equivalente à educação presencial, sua adoção como ferramenta de promoção da democratização do conhecimento e de interiorização do ensino superior, sua emergência como bem valioso no mercado de serviços educacionais, tudo amparado por um cenário dinâmico e favorável de difusão das tecnologias de informação e comunicação na sociedade como um todo. Como resultado, ocorreu um crescimento explosivo na oferta de cursos, em todos os níveis e modalidades, através da educação a distância (EaD).

Porém, em que medida, tal como é proposta e efetivada através de distintas iniciativas em curso hoje no Brasil, a educação a distância alcança os objetivos de inclusão social ao qual se propõe? Ou pelo contrário, qual sua perspectiva de reprodução das estruturas de poder e de manutenção das práticas mais tradicionais que a educação jamais foi capaz de formular? E até mesmo anteriormente a esses dois pontos, seria possível educar através da Internet? Como ficaria a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem se na EaD, por definição, existe um distanciamento físico, temporal, psicológico, entre o agente da educação e o educando? Estes são alguns dos questionamentos que ainda hoje repercutem no debate suscitado pelo crescimento dessa modalidade

em nosso país. Diante desse cenário, podemos nos perguntar: qual seria a posição crítica de Paulo Freire em relação à educação a distância, no momento em que vivemos?

Antes de iniciar esta análise, algumas considerações precisam ser feitas. Em primeiro lugar, deveríamos nos perguntar: qual a relação de Paulo Freire com a tecnologia, especificamente com sua aplicação à educação? Apesar de ter coexistido em seu tempo de vida com grande parte das tecnologias que se propõem a transformar/salvar/revolucionar a educação, são poucos os registros do educador pernambucano em relação à tecnologia educacional.

Um primeiro indício surge através de um paradigmático encontro: Paulo Freire, mentor da educação libertária, e o norte-americano Seymour Papert, pioneiro da informática educativa e do construcionismo, isto é, do construtivismo piagetiano através da tecnologia. Em determinado momento, frente às afirmações de caráter revolucionário que Papert apresenta, Freire reage a uma perspectiva instrumental da tecnologia: "Por que não é só no ato de operar o computador, que eu entendo a razão de ser do computador" (FREIRE & PAPERT, 1996). Mais do que isso, o teórico brasileiro discordou da posição determinista do futurista colega de que a tecnologia levaria à desescolarização. Em sua visão, diante da cultura global mediatizada em expansão, seria cada vez mais importante fazer uso crítico da tecnologia, incluindo aí a conscientização acerca dela, na resolução dos diversos problemas, sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira[24].

Mas a questão da tecnologia não se limita a uma ferramenta de impacto cognitivo, como é o foco da informática educativa. Nesse sentido, os meios de comunicação de massa – num princípio, a televisão e o rádio, mas ampliando-se no contexto atual à Internet e às redes sociais – vêm sendo apontados pela comunidade acadêmica como ferramentas de democratização da educação.

24. É interessante notar que a apropriação do legado de Paulo Freire no contexto da tecnologia educacional e da educação a distância ultrapassa o âmbito teórico. Um sistema eletrônico, criado em 2009 pelo Ministério da Educação, cuja finalidade é realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, foi batizado justamente de "Plataforma Paulo Freire", em homenagem ao educador pernambucano. Cabe notar que, embora não se limite a ela, a modalidade de educação a distância tem sido amplamente utilizada na oferta dos cursos de nível superior, com destaque para as licenciaturas, para os docentes da rede pública de educação básica.

A esse respeito, um levantamento bibliográfico recente identificou um posicionamento coerente de Paulo Freire a respeito da tecnologia, ou seja, a princípio positivo, porém, sem abandonar um questionamento crítico: "Faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a serviço de quem e de quê, a informática estará na educação brasileira" (CALADO, 2001, p. 27, *apud* DE SOUZA & DE LIRA, 2010, p. 9).

Na mesma linha de pensamento, uma citação bastante conhecida estipula que "divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado" (FREIRE, 1978, p. 37), uma vez que tanto ciência como aplicação tecnológica poderiam estar à serviço das necessidades humanas.

Contudo, o resgate mais consciencioso sobre a relação entre Paulo Freire e a tecnologia educacional é realizado pelos norte-americanos Richard Kahn e Douglas Kellner (2007). Conforme notam os autores, ainda que a obra de Freire tenha alcançado repercussão internacional em temas como a alfabetização, consciência crítica e democracia radical, houve um interesse menor na "quarta plataforma principal do programa freireano", isto é, no desenvolvimento econômico através da tecnologia. Num de seus últimos escritos (1995), Freire retorna a esse sentimento dúbio, ao identificar a revolução tecnológica como um dos pilares do capitalismo, em que pese seu potencial de modificação da realidade.

Considerando-se um "homem da televisão" e um "homem do rádio", Paulo Freire acreditava no poder da cultura mediada pela tecnologia de informação e comunicação em moldar as identidades individuais e culturais, além de alterar a natureza da produção do conhecimento. Já como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, nos anos 1990, Freire reconheceu a importância dos computadores para a escola, no sentido de serem ferramentas para impulsionar a educação rumo ao futuro e ajudar na superação do subdesenvolvimento nacional. Na tônica geral, Paulo Freire assumia uma posição dialética, baseada na tradição marxista, de compreender a tecnologia tanto como um potencial aparato de dominação, como de instrumento para a liberação e a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, as forças tecnológicas necessitariam ser politizadas, para atingir os objetivos de seu projeto humanístico (KAHN & KELLNER, 2007).

Já Blikstein (2008) entende as tecnologias digitais como "ferramentas emancipatórias" para mobilizar e empoderar os estudantes, numa "estética freireana". A "adaptatividade camaleônica" dessas tecnologias permitiria formas inovadoras e diversas de trabalho. Numa perspectiva de diversidade epistemológica, contribuiriam para um ambiente em que encontrassem sua própria voz no caminho da emancipação.

Unindo esses dois questionamentos, o do uso da tecnologia educacional mais além de uma visão puramente instrumental e o do caráter ideológico, social e político que é atribuído à tecnologia em si, é que nos propomos, então, a analisar o pensamento pedagógico de Paulo Freire em relação aos discursos teóricos tecidos ao redor da educação a distância.

Cabe aqui considerar uma opção metodológica. Mais do que buscar as implicações do pensamento pedagógico freireano para a EaD, a partir de seus escritos, num trabalho de especulação teórica[25], buscamos evidências deste pensamento na literatura acadêmica da área. Em outras palavras, buscamos analisar a apropriação das concepções educativas da filosofia libertária de Paulo Freire no campo da EaD, e, a partir daí, retroceder à teoria original. Tal perspectiva encontra-se de acordo com uma de nossas linhas de pesquisa[26],

---

25. Uma resposta a esta pergunta residiria nas ações dos herdeiros mais diretos do legado freireano: "O setor de Educação a Distância do Instituto Paulo Freire (IPF) trabalha na perspectiva da pedagogia freireanae contempla as particularidades das Tecnologias de Informação e Comunicação, em especial a Internet. O diálogo, como elemento fundante desta proposta crítica, é a base metodológica que impulsiona o pensar problematizador e transformador pelas TICs (...) A Educação a Distância (EaD) praticada pelo IPF é considerada como o encontro não presencial entre sujeitos que dialogam e constroem relações, conhecimentos, práticas e situações existenciais, problematizando-as, para realizarem intervenções na realidade em que se estão inseridos. Suas atividades envolvem o uso de ferramentas e plataformas livres, em especial a plataforma da UniFreire, por meio da qual são desenvolvidos a maioria dos encontros de formação, que podem ser presenciais ou totalmente a distância" (INSTITUTO PAULO FREIRE, s. d.)

26. Este levantamento pode ser considerado uma etapa do projeto de pesquisa "Fundamentos sócio-filosóficos da educação e educação a distância (EAD): uma cartografia de relações,oposições e contribuições", financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), sob o processo 402074/2011-4. Nesse sentido, o objetivo é identificar as contribuições das teorias clássicas da política, filosofia, sociologia e antropologia da Educação, abrangendo aqui a obra de Paulo Freire, para a teorização da educação a distância. Como nota metodológica, utilizamos a mesma base de textos reunidas para esta pesquisa de objetivo geral, de acordo com um enfoque qualitativo que priorizou a leitura em profundidade de textos significativos e ilustrativos dessa perspectiva. Dessa forma, não foi feita uma busca específica na produção científica e acadêmica que simplesmente citassem Paulo Freire, o que teria levado a um número maior de contribuições, mas com a consequente falta de especificidade.

dedicada a identificar as contribuições dos fundamentos teóricos das Ciências da Educação, essencialmente em suas dimensões filosóficas e sociológicas, para um campo marcado pela fragilidade teórica e pela ascendência da prática, como é a EaD no Brasil. Mas qual a real dimensão do impacto do pensamento de Paulo Freire nesta área?

Paulo Freire na literatura científica da EaD

Um primeiro passo para a análise da contribuição do pensamento de Paulo Freire à temática da educação a distância é situar, quantitativa e qualitativamente, o uso de seu referencial na producação científica da área, através dos levantamentos bibliográficos, bibliométricos e meta-análises. Dessa forma, em um estudo de "estado da arte" sobre usos do computador na educação escolar, que analisou 107 trabalhos científicos no período de 1997 a 2007, ele surge como um dos autores mais citados, na medida em que seus textos "que partem de sua definição de educação popular, na qual os homens são sujeitos de sua própria educação" (PEIXOTO & ARAÚJO, 2012, p. 257).

De forma similar, segundo o levantamento realizado por Marcos Silva (2012) na produção do Grupo de Trabalho (GT) 16 – Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Comunicação, Paulo Freire é o autor mais citado (junto a Pierre Lévy, teórico da cibercultura), em 34 trabalhos apresentados ao longo de uma década. O fato de Paulo Freire não ser uma referência específica da área de EaD, evidenciaria, portanto uma certa fragilidade de bibliografia específica na área. Dando continuidade a sua análise, Silva identifica a presença de autores característicos da educação presencial, Freire e Vigotsky, proporcionando "o denominador comum mais ou menos definido da mediação dialógica e da construtivista sociointeracionista" (p. 108), incluindo "interação ativa e conexões sociais entre os participantes, aprendizagem colaborativa, significado construído socialmente, compartilhamento de recursos entre os alunos e expressões de apoio e estímulos trocadas entre os alunos" como subsídios para a educação mediada tecnologicamente.

Apesar desse protagonismo, numa perspectiva crítica também seria importante considerar a incompatibilidade entre as perspectivas da

educação tecnológica e as da educação proclamada por Paulo Freire. Assim, o uso da tecnologia, mesmo em suas vertentes mais tradicionais (ensino por correspondência, rádio, etc.), foi incorporado no pensamento pedagógico de autores como John Dewey, Célestine Freinet, Anísio Teixeira e Roquete Pinto, de forma que:

> Não há dicotomia radical entre presencial e a distância, enquanto concepções antagônicas de educação. Afora o reducionismo que uma opção reduzida à lógica binária comporta, colocar-se a questão se, por sua natureza, a EaD seria bancária ou dialógica, pressupõe que o meio vá determinar a relação pedagógica" (LEMGRUBER, 2008, p. 77).

Dito de outra forma, não existiria nada inerentemente à modalidade (presencial ou a distância) que a tornasse uma pedagogia opressora ou libertadora por si só. Seria muito mais a forma de efetivar esses projetos que levaria a uma abordagem ou outra:

> Sem a pretensão de aprofundarmos a questão, diríamos que a "modalidade" a distância pode "educar" desde que ela seja fundamentada e desenvolvida como um processo dialógico-dialético, fruto de uma intensa relação entre educador, educando e o mundo. Estamos tratando de uma educação libertadora, entre as várias "educações" que existem. Por isso, de imediato, cursos a distância que não incluem possibilidades de interação suficiente para que o diálogo entre estudantes e professores se realize, por exemplo, não poderiam estar relacionados a esta compreensão, que tem o educador Paulo Freire como expoente (CARVALHO, 2012, p. 4).

Na ausência de uma contraposição, quais seriam as aproximações entre uma linha e outra de pensamento? Uma primeira resposta reside no sentido atribuído ao fazer educativo. Mais que a mera existência da tecnologia, é o "trabalho coletivo e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de práticas educativas compartilhadas por diferentes atores, o estímulo do espírito de colaboração e da criatividade, além de favorecer condições de construção de conhecimento, com base na investigação e na solução de problemas" (LÜCK,

2008, p. 261) que se encontram no bojo dos argumentos em prol da educação a distância em sua atual configuração.

Similarmente, há uma aproximação entre a EaD e o legado freireano no sentido da "importância de entender o aluno como agente do processo pedagógico, de entender o diálogo como elemento fundante da relação pedagógica, de entender a valorização do saber do educando, são elementos que estreitam os laços ideológicos entre Paulo Freire e a EaD." (AQUINO, 2003, p. 6). Similarmente,

> Existe uma ligação entre a pedagogia de Paulo Freire e a proposta da EaD colaborativa em Ambientes Virtuais. Ambas buscam formar sujeitos por meio do diálogo, das interações, da autonomia, da participação e da conscientização (...) Entender o aluno como agente do processo pedagógico, promover o diálogo como elemento imprescindível da relação pedagógica, valorizar o saber do educando, aproximam o pensamento freireano da educação à distância interativa e colaborativa (RIBAS, 2010, p. 9).

Nessa linha de pensamento, tanto as proposições de Freire como a adoção da EaD como instrumento de democratização da educação estão alinhadas em prol de uma sociedade mais justa. Mas como isto ocorreria?

Dialogicidade e cooperação

Na crítica da chamada "educação bancária", precursora das formas de doutrinação e de dominação do homem sobre o homem, encontramos na obra de Paulo Freire o diálogo, ou a dialogicidade, como um elemento fundamental. Como ato de humildade e de fé nos seres humanos, como ato de confiança, como forma de mediatizar o mundo, como superação do pensamento ingênuo, o diálogo é a base da "verdadeira educação" no pensamento freireano.

Mas em que medida o diálogo, potencializado pelas tecnologias de informação e de comunicação, é apropriado nessa lógica, quando se trata da educação a distância? Como ponto de partida, um levantamento da produção científica dos programas de graduação e de pós-graduação buscou

relacionar a prática dialógica freireana com a construção do conhecimento na aprendizagem *online*, com

> A compreensão de que as práticas dialógicas com referenciais freireanos estão contribuindo para a construção do conhecimento na educação on-line, sustentando a conexão com o outro que não se limita a meros contatos, mas envolve o existenciar-se em ambientes digitais de ensinoaprendizagem. Dessa forma, tem ocorrido a superação de concepções pedagógicas arcaicas pautadas na transmissão de conteúdos. Nesse sentido, a dimensão colaborativa, que emerge da multiplicidade de intercâmbios na educação *online*, evidencia propostas voltadas à construção coletiva do conhecimento e não apenas aos avanços cognitivos individuais dos educandos. Existe uma preocupação clara por parte dos autores referenciados neste trabalho com a formação da consciência crítica na educação *online* (RAMACCIOTTI, 2010, p. 79).

A dialogicidade, então, aparece como uma das principais justificativas da modalidade EaD, segundo seus praticantes Para Carvalho (2012), a aproximação entre o pensamento de Freire e o corpo teórico da EaD justifica-se pelo "que existe de incomum" tanto na proposta de uma pedagogia libertadora quanto da educação a distância, em comparação com a pedagogia tradicional. Em outras palavras, dialogicidade e conscientização por um lado; interatividade, pelo outro.

Em linha similar, o professor Marcos Silva, teórico de destaque no campo da educação *online*[27], identifica a contribuição teórica de Paulo Freire para seu modelo proposto de "sala de aula interativa", na tentativa de superação de uma concepção mecanicista do ensino-aprendizagem (a "pedagogia da transmissão"). Embora reconheça que o teórico pernambucano não tenha

27. Como nota Almeida (2003), "educação *online*, educação à distância e *e-learning* são termos usuais da área, porém não são congruentes entre si". Enquanto a educação à distância se caracterizaria pela separação entre professor e aluno, podendo ser mediada através de diferentes tecnologias, a educação *online* usaria primariamente a Internet como meio de interação. Essa diferenciação é ampliada por Silva, que vê no termo educação à distância um reducionismo, abrangendo "quaisquer iniciativas de ensino não presencial e perde-se a oportunidade de diferenciar a modalidade feita tradicionalmente, à base de meios unidirecionais que separam docentes e cursistas, da modalidade que cresceu com a internet e ganha mais recursos de interatividade" (2012, p. 96).

tratado em sua obra do conceito de interatividade, tal qual é concebido no campo da aprendizagem mediada pela tecnologia, Silva afirma tratar-se de uma "referência essencial", na medida em que a crítica da educação bancária enfatiza a passividade e a incapacidade de o aluno criar, justamente o oposto do que acontece nos ambientes interativos (REVISTA PAIDÉI@, 2008).

Mais além, Maria Lucila Pesce propõe, então, o conceito de "dialogia digital":

> A dialogia digital também preconiza a necessidade do mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento. A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os docentes em formação é outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador imponha-se às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da dialogia digital deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Em contraposição às concepções neoliberais contemporâneas, com a superficialidade e aligeiramento das relações humanas e a valorização da planificação e dos bens materiais, essa dialogia digital incorporaria o conceito de educação como atribuição de sentido à vida, como idealizada por Paulo Freire. Dessa forma, buscaria a aproximação de sujeitos, numa "perspectiva crítico-reflexiva pós-formal", com repercussões positivas para os processos formativos.O distanciamento entre professor e aluno, por sua vez, também teria repercussões nas relações pedagógicas, estimulando um diálogo permanente entre ambos e entre os grupos constituídos. Dessa forma, existiria uma aproximação entre essa modalidade e uma abordagem cooperativa da educação, marcada pelo princípio da autogestão:

> Dentre as características citadas concernentes à abordagem cooperativa e potencialmente presentes na modalidade de EAD, o diálogo pedagógico constitui-se no elo mais fino de ligação. Como já mencionamos anteriormente, este aspecto definidor da abordagem pedagógica cooperativa deve constituir-se em busca constante nos programas a distância, pois, tal como um divisor de águas, este princípio rompe com as estruturas convencionais de ensinoaprendizagem que têm no mestre o proprietário do conhecimento. O conhecimento, nessa perspectiva, deve ser considerado como um processo a ser construído, não como um dado exterior ao sujeito cognoscente. O conhecimento resulta da trajetória social e histórica dos indivíduos, durante toda a existência; está ancorado, pois, nos contextos aos quais estejam vinculados. Em outras palavras, o conhecimento constitui-se da capacidade humana de construir significados, na busca de dar significação ao mundo real (D´AVILA, 2003, p. 283).

Em suma, o conceito freireano de dialogia tem sido utilizado como argumento contrário a uma visão puramente instrumental da educação a distância, na qual o professor é reduzido a um mero facilitador. Esta ausência de participação crítica no processo dualístico de construção do conhecimento seria característica da figura do tutor, prevalecente em grande parte dos modelos de EaD em operação no mundo (KOP & HILL, 2008).

Entre a dimensão pedagógica da práxis educativa e o contexto mais amplo da educação como instituição social, o diálogo seria um caminho para que os oprimidos alcançassem aquele que é outro elemento comum da obra de Paulo Freire e da produção científica em EaD: a autonomia.

Autonomia, emancipação e cidadania

O sentido sociopolítico-pedagógico que Paulo Freire atribui à educação possui um fim: o reconhecimento da condição histórica do sujeito e de seu grupo, visando à libertação das amarras que determinam sua opressão. Tal emancipação, entretanto, somente ocorreria com homens e mulheres ativos, plenos de suas consciências e esperançosos da capacidade de intervenção no mundo. Em outras palavras, autônomos. É

neste conceito tão caro à sua obra que encontramos uma ponte entre Paulo Freire e a EaD:

> A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos (ZUIN, 2006, p. 946).

Nesse sentido, a tecnologia viria ao socorro de uma "educação autêntica", pela construção coletiva do conhecimento através de comunidades virtuais nas quais a história, a cultura e os valores do educando seriam não somente reconhecidos, mas utilizados como elementos motores desse processo.

Um exemplo real (e atual) dessa linha de pensamento pode ser encontrado no projeto político-pedagógico da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fundamentada sobre o conceito dos "temas geradores" da perspectiva freireana. Nesse caso, esses temas foram escolhidos a partir do contexto dos receptores do curso, o semiárido nordestino, em todas suas vertentes (geográfica, cultural, histórica, etc.). O objetivo de alcançar a autonomia do educando seria realizado, então, a partir da perspectiva do diálogo e da colaboração:

> O PPP aborda uma perspectiva de aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa como estratégia para a construção da autonomia individual, com ênfase no referencial coletivo. É um paradoxo interessante abordado no projeto, a partir do reconhecimento de que a modalidade necessita do desenvolvimento da autonomia, e para alcançá-la é necessário o referencial do grupo social, uma vez que a metodologia de referência é a dialógica freireana. O diálogo é mantido ao longo do processo de aprendizagem e a função do tema gerador não é apenas motivar ou iniciar a problematização sobre o assunto. Ele é utilizado para a organização curricular e as disciplinas são escolhidas seguindo dois eixos norteadores:

> a apreciação das questões surgidas, a partir do tema gerador, e as indicações explicitadas nas diretrizes curriculares do MEC (CARVALHO, 2009, p. 162).

Da mesma forma, e tomando o "gancho" da formação de professores, a metodologia freireana aplicada à EaD assume um compromisso político, ao estabelecer uma contraposição à hegemonia dominante, através de uma pedagogia libertária:

> (...) torna-se um desafio desenvolver uma metodologia de formação de professores mediada pelos diálogos nos círculos de cultura no ciberespaço tal como nos propomos com essa pesquisa. Implica criar uma força contrária à tendência hegemônica dominante. Em suma, é considerar a docência numa perspectiva emancipadora, o que implica que devemos ser um guia amigável (Gramsci), em função de uma pedagogia criadora-autônoma (Castoriadis), amorosa-dialógica (Freire) e reflexiva (Gur-Ze'ev), que é o fundamento da democracia, com uma concepção de técnica que ultrapassa os ditames tecnicistas (Kellner) e que comporta um devir heterogêneo, onde o respeito ao diferente deve estar presente em uma pedagogia realmente crítica. (MORAES, 2006, pp.8-9).

E também recorrendo ao aporte teórico de Freire, defende-se

> (...) uma perspectiva emancipatória da educação, os processos de formação (...) precisam estar comprometidos com o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente associada a uma atitude coletivo-reflexiva, que focalize a própria prática pedagógica. Quando as práticas formativas emancipatórias se articulam aos contextos de trabalho, mudanças significativas na educação podem ser observadas, colaborando para a (re) construção de uma sociedade mais democrática (CUNHA, & VILARINHO, 2009, p. 137).

Também cabe notar que o contexto mais amplo, além da realidade local de uma comunidade – globalização, rápidos avanços tecnológicos, multiculturalismo, etc. – encontra-se diretamente relacionado com a ideia de

autonomia. Nesse sentido, o crítico do tecnicismo Douglas Kellner se apropria da ideologia freireana, ao defender que a tecnologia deve ser apropriada em prol da libertação humana, da democracia e da justiça social. Para isso, seria preciso abandonar as posições extremas da tecnofobia e da tecnofilia, evitar o determinismo tecnológico e, ao mesmo tempo, reconhecer as limitações e vieses do uso da tecnologia.

> Uma re-visão da educação demanda um exame meticuloso e uma crítica das instituições escolares dominantes, das práticas pedagógicas, dos objetivos e fins do ensino. (...) Uma re-visão compreende tanto olhar criticamente para o passado e o presente, como imaginar um futuro diferente. Implica também reconstruir a educação, utilizando a teoria consolidada para guiar as práticas pedagógicas inovadoras e para, fundamentalmente, reestruturar as instituições educativas (...) Numa perspectiva histórica, é possível compreender agora a educação moderna como uma preparação para a civilização industrial, com uma mínima cidadania numa democracia representativa passiva (KELLNER, 2004, pp. 10-11).

Contudo, essa concepção da educação como submissão à autoridade deixaria de ter sentido numa sociedade pós-industrial? Se na teoria, o novo cenário exige uma força de trabalho "alfabetizada tecnicamente e sensível culturalmente" além de formada por cidadãos bem informados e participativos capazes de renovar a democracia, também existem indícios de uma "docilidade" por parte dos indivíduos, nos vários aspectos da vida, colocando-os sempre a serviço do capital. Para escapar desse paradoxo, seriam necessárias relações mais igualitárias, democráticas e cooperativas, incluindo aqui as relações pedagógicas.

Como se vê, em contraposição à concepção hegemônica, a fundamentação teórica da educação a distância assume elementos da educação emancipadora, reflexiva e democrática proposta por Freire. Sintetizando, essa concepção crítica entende que o desafio das práticas em EaD é superar a tendência hegemônica, a partir de uma "pedagogia realmente crítica".

Contraposição ao tecnicismo

Como vimos, a apropriação do pensamento de Paulo Freire pelos autores envolvidos na EaD se volta a uma abordagem sociocultural, entendendo o fenômeno educativo como um ato político e social abrangente. Nesse sentido, as relações pedagógicas teriam como fim último a superação das relações de dominação, através da conscientização e do objetivo último de emancipação humana.

Especificamente, as teorizações no campo da EaD situam o pensamento de Paulo Freire como oposição à tendência tecnicista da educação, corrente da tradição de educação liberal iniciada a partir do século XIX. Baseada numa concepção filosófica realista, o tecnicismo coloca os objetivos do processo educativo na preparação de indivíduos capazes de atuar na sociedade capitalista e assume critérios internos de organização, planejamento eficiência e produtividade moldados nas organizações industriais e por uma inequívoca vocação mercantilista e empresarial (PRETI, 2001).

No plano da mediação pedagógica, o tecnicismo situou (ou melhor, situa, dado à detecção hoje de um "neotecnicismo") a "transmissão" do conhecimento de uma realidade preexistente como núcleo central do processo e para a qual a tecnologia educacional seria de grande auxílio. Na prática,

> Ainda assim, há experiências em EAD na formação de profissionais que, apesar de utilizar ambientes *online* de aprendizagem, ainda demonstram que a modalidade acontece presa aos conceitos de currículo e outras que marcaram a pedagogia num determinado momento histórico, valorizado por numa visão instrucionista, esvaziando de sentidos e significados a utilização das tecnologias na educação. É dessa forma que estamos preparando o indivíduo para ter acesso às redes de comunicação, ao conhecimento disponível? Como desenvolver autonomia, colaboração, criticidade e interatividade a partir desses novos suportes? Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre o conceito de educação que permeia os projetos e cursos de EAD que estão em andamento: é a velha educação bancária tão propagada há décadas, ou é uma outra educação que vai formar cidadãos mais participativos em seu entorno? Em minha

> caminhada de trabalho na formação de professores para/com o uso da tecnologia na educação, percebo que já não há mais tempo nem espaço para modelos instrucionistas, cientificamente defasados, simplificadores e mutiladores dos processos de construção do conhecimento e da própria dinâmica da vida, já tão fortemente criticados pelas diversas correntes pedagógicas (ARAÚJO, 2007, p. 516).

Na mesma linha, Godoy (1997, *apud* MATTAR, 2007, p. 113) conceitua a expressão "EBAD – Educação Bancária A Distância), associando o processo educativo mediado tecnologicamente com as transações literalmente bancárias realizadas através da Internet, numa prática antidialógica.

Portanto, observa-se uma dicotomitização em relação à implementação da educação a distância, ora calcada nas práticas tradicionais (instrucionistas, autoritárias, reprodutoras do conhecimento), ora numa perspectiva que valoriza a interatividade e a cooperação mútua. Qual prevalecerá? Se as características do contexto político e econômico de nosso tempo, marcado pela complexidade, apontam para o modelo que privilegia pensadores independentes, críticos, etc., a própria predominância da ideologia de mercado se volta aos princípios tecnicistas:

> Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento [de uma fronteira entre usuários que podem modificar as aplicações da tecnologia e aqueles que somente as consomem] remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em "pacotes tecnológicos", informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas. A aposta nas TIC, nas condições em que tem sido produzida, pode se (con)fundir com a centrada nos materiais ditos "auto-instrucionais", para usar uma expressão cara ao tecnicismo dos anos de 1970. Concebidos como auto-explicativos, dispensam a mediação pedagógica propriamente dita. No máximo, requerem tutores que permitam aos "clientes" tirar dúvidas derivadas das "suas" dificuldades de leitura. Na medida da sua disponibilidade, estes materiais apontam para a secundarização do ensino, em nome de uma aprendizagem dita "autônoma" ou seguida de outra adjetivação positiva. Em outras

> palavras, o binômio ensino-aprendizagem pode ser apagado pelo estabelecimento de uma relação direta, muitas vezes automática, entre TIC e aprendizagem, no "mercado educacional", sintagma que, por conta da tendência discursiva à comodificação, pode nem mais provocar estranhamento. A cadeia de simplificações pode ser extensa: as TIC, os pacotes e os tutores no lugar do trabalho docente, a ausência de discussões coletivas, o aligeiramento que descaracteriza a formação, a derrama de diplomas e certificações, a prática apartada da pesquisa, a suposta posse das respostas no lugar do encaminhamento de questões formuladas a partir das situações concretas vividas pelos sujeitos que ensinam e aprendem etc. Portanto, diante da disponibilidade cada vez maior das TIC , cujos interesses comerciais parecem poder permanecer intocados, e de propostas que cada vez mais se expandem, como o credenciamento dos programas de pós-graduação a distância, é preciso formular perguntas que permitam redimensionar a sua recontextualização educacional: TIC para quê? Para quem? Em que termos? (BARRETO, 2008, pp. 931-932).

Finalmente, as novas perspectivas teóricas sendo exploradas pela emergência da informação/comunicação/interação através das redes digitais também se ampara numa crítica à educação tradicional. Como argumenta Bell (2011, p. 100), "as teorias da aprendizagem baseadas somente na premissa de que os alunos são ensinados pelos professores, geralmente numa sala de aula, não proporcionam um quadro adequado para pensarmos e agirmos no mundo digitalmente saturado e conectado em que vivemos". Citando a "teoria radical da educação" de Freire, a aprendizagem também ocorreria em situações e ambientes não dotados de uma intencionalidade explícita de processo educativo, além de não poder ser dissociada das relações de poder que se estabelecem no contexto mais amplo.

Um ícone para a EaD?

Como vimos, a educação humanística e problematizadora de Paulo Freire, na vertente da dialogicidade, da educação vista como uma preparação para a cidadania e para a autonomia, mesmo na crítica do tecnicismo,

tem encontrado reverberações positivas na produção acadêmica em EaD. Contudo, nas palavras de Ana Beatriz Carvalho (2009, p. 176), existe uma diferença "entre o dito e o feito no uso das tecnologias na educação a distância". Qualquer proposta freireana para a modalidade, diante do enfoque instrumental e tecnológico frequentemente atribuído a esta, deverá levar em conta essa premissa, além de

> Refletir sobre esta dificuldade não como uma incompatibilidade entre o usuário e a máquina que precisa de "capacitação" ou "treinamento", mas sim, nas concepções de aprendizagem que estruturam o uso destas tecnologias e sua transposição para a prática pedagógica. O uso destes dispositivos tecnológicos não substitui ou invalida a necessidade de uma estratégia cuidadosamente elaborada pelos professores envolvidos no processo. O que se observa atualmente, de forma generalizada, é que os projetos político pedagógicos dos cursos a distância propõem uma linha de atuação sócio-interacionista, construtivista, centrada no aluno etc, mas muitas das estratégias utilizadas no uso destas tecnologias estão profundamente impregnadas de aspectos que remetem a propostas diametralmente opostas. Esta mistura de concepções pedagógicas não é característica da educação a distância; o presencial sofre a mesma ambiguidade. A questão é que a inserção da tecnologia na aprendizagem, por razões relacionadas com a sua própria estrutura (cartesiana, fixa, mecânica), acaba por remeter sua prática aos conceitos mais conservadores da aprendizagem (CARVALHO, 2009, p. 176).

Como observação subjetiva, nos foros de discussão acadêmica dedicados à educação a distância, parece haver um consenso, e um certo descontentamento, em relação à barreira cultural que os projetos devem vencer, no sentido de superar o ensino centrado no professor e a passividade dos aprendentes. Como bem nota Maia (2008), os altos níveis de interação praticados através das redes sociais pela juventude dos "nativos digitais" não teria reflexo nos ambientes virtuais de aprendizagem, espelhos da educação tradicional quanto à apatia e à falta de motivação.

Nesse sentido, pode-se dizer que os ideais pedagógicos do movimento da educação a distância sofrem de mal parecido à educação como um todo:

> Apesar da contribuição de ilustres teóricos contemporâneos, como Piaget, Vigotsky, Perrenoud, Nóvoa, Edgar Morin, Schön e Paulo Freire, só para citar alguns, sobre como se dá a construção do conhecimento, (…)tal contribuição não foi suficiente para provocar a superação do atual modo de organização do trabalho pedagógico, ao qual se impõe uma revisão das práticas tradicionais de ensinar e de aprender, a despeito de louváveis progressos alcançados aqui e acolá (LÜCK, 2008, p. 259).

Já para Preti (2001), essa contradição entre as propostas e a implementação dos projetos de educação a distância ocorre também no nível discursivo, no qual os processos dialógicos e a perspectiva construtivista, com o aprendente como centro do processo, constituem a tônica geral. Na prática, as ações se enquadrariam num modelo fordista, burocratizado, sem identidade regional, com a marginalização da dimensão humanizadora da educação.

Voltando então às proposições do pensamento freireano quanto à educação a distância, podemos nos questionar: em que medida tais ideais são/estão/serão operacionalizados, frente às barreiras culturais e organizacionais do mundo real?

> Governos buscam o atendimento às pressões sociais por mais educação, empresas buscam novas oportunidades de negócios, escolas buscam se adaptar aos novos tempos. Os discursos, entretanto, se confundem. Essa confusão não é acidental. Educadores como Paulo Freire, John Dewey e Seymour Papert, entre outros, são também visionários, utopistas, têm projetos para a educação e para a sociedade. Como afirma o educador Fernando Almeida, além de toda a consistência e rigor teóricos, eles têm um discurso poderoso que seduz, encanta e apaixona. Entretanto, o que vemos ultimamente é que esses discursos têm sido paulatinamente esquartejados, mutilados, maltratados. Sua porção apaixonante tem sido usada como estratégia de marketing por empresas e gurus do ensino eletrônico e sua porção complexa, de difícil implementação, tem sido, muitas vezes, esquecida (BILKSTEIN & ZUFFO, 2003, p. 29).

Mais especificamente, na questão da emancipação e da autonomia,

> A questão tecnológica na Educação carece de ser analisada levando-se em conta os fins subjacentes às sociedades do controle. Obviamente, a impressão de autonomia pode ser gerada por uma possível participação possibilitada por um meio tecnológico qualquer. E o problema é exatamente este: a autonomia pode ser apenas uma ilusão, das mais bem sucedidas, se os fins inerentes a um projeto ético-político não são explicitados quando se organiza um programa educacional (CARVALHO, 2004, s.p.).

E de forma algo não menos pessimista,

> Hoje, depois de décadas de importância amplamente reconhecida, podemos verificar que o empenho de Freire gerou pouca modificação na prática pedagógica. Os professores, mesmo tendo lido este mestre, continuam guardiões e transmissores da cultura, transmissores de pacotes fechados de informações em sala de aula presencial e a distância. Educam para arquivar o que depositam nas mentes dos seus alunos. É curioso notar que, mesmo havendo uma percepção crescente de que os professores precisam investir em relações de reciprocidade para construir conhecimento, poucas modificações efetivas podem ser verificadas em sua prática docente. Isto ocorre porque não desenvolveram uma atitude comunicacional que favoreça as participações e a dialógica como condições sine *qua non* da aprendizagem. Observo que falta uma atitude comunicacional que não apenas atente idealmente para a participação e para a dialógica, mas que, também, as promova concretamente no cotidiano da sala de aula presencial e a distância. Essa atitude supõe técnicas e estratégias específicas, mas antes de tudo requer a percepção crítica de uma mudança paradigmática em curso na cibercultura (REVISTA PAIDÉI@A, 2008, p. 10).

Dado à lacuna entre teoria e prática, como alcançar os ideais de transformação, de quebra de paradigmas que tanto Paulo Freire, em seu tempo, como o movimento da EaD, nos nossos, preconizam? Talvez um primeiro passo seja o próprio reconhecimento dessa situação, de forma crítica, situando

a própria educação a distância no contexto de seu lugar histórico, para utilizar a terminologia de Freire:

> Analisando a evolução tecnológica cada vez mais acelerada, percebemos que, como educadores, estamos defasados em relação às mutações do mundo moderno e suas respectivas demandas educacionais. Temos falhado não apenas pela dificuldade que temos em encontrar ou propor soluções que permitam um maior acesso à esses novos recursos por parte da maioria da população economicamente desfavorecida e marginalizada, mas, sobretudo, pela ausência de um modelo adequado de formação do professor para o uso competente dessas novas tecnologias nos ambientes escolares. Estamos falhando por falta de metodologias mais adequadas e epistemologicamente mais atualizadas, inspiradas em paradigmas que facilitem a operacionalização dos trabalhos na direção construtiva e criativa que almejamos. Estamos falhando porque não estamos formando, adequada e oportunamente, as novas gerações para enfrentarem os desafios atuais, já que estamos educando com metodologias cientificamente defasadas, usando tecnologias que camuflam velhas teorias a partir de propostas que continuam vendo o aluno como um mero espectador, um simples receptor de estímulos, um eterno copiador e reprodutor de informações (MORAES, 2002, p. 3).

Portanto, diante do impasse, podemos indagar: será que o pensamento pedagógico de Paulo Freire se limitará a um ícone, isto é, uma imagem que apresenta semelhança com o objeto que pretende representar, mas sem alcançá-lo? Ou suas proposições podem efetivamente servir de inspiração, de premissa, de guia para os projetos que venham a se consolidar no campo da educação a distância? Relembrando o próprio Freire, esse caminho passa necessariamente pela adoção de um espírito crítico:

> Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias. As ideologias veiculadas de forma sutil pelos instrumentos chamados de comunicação. Minha briga, por isso mesmo, é pelo aumento de

> criticidade com que nos podemos defender desta força alienante. Esta continua sendo uma tarefa fundamental de prática educativo-democrática (FREIRE, 2000, p. 48).

Com isto, esperamos que a pedagogia freireana não sirva somente como um ícone legitimador no discurso das ações, estudos e pesquisas neste campo. Em outras palavras, que citar Paulo Freire e seus conceitos associados não se limite à distância entre desejo e ação, mas que possa orientar os projetos político-pedagógicos, nos diversos níveis e modalidades educativas, em busca de uma tão desejada mudança paradigmática.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini. Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. **Educação e Pesquisa** [*online*], v. 29, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=en&nrm=iso> Acesso em 18 nov.2010.

BLIKSTEIN, Paulo. Travels in Troy with Freire: technology as an agent of emancipation. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/967-social-justice-education-for-teachers.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013. In TORRES, Carlos Alberto; NOGUERA, Pedro (eds.). **Social justice education for teachers: Paulo Freire and the possible dream** [*online*]. Roterdã: Sense, 2008. pp. 205-244.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Educação para a autonomia: um diálogo entre Paulo Freire e o discurso das Tecnologias da Informação e Comunicação. Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2003. In: **Anais** [*online*]. Disponível em <http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/4066990953dd6e4e03256f9c004dbde8/$file/nt000a3742.pdf >. Acesso em 17 nov. 2009.

ARAÚJO, Maristela Midlej Silva de. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação** [*online*], v. 12, n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a10v1236.pdf>. Acesso em 9 set. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na Política Nacional de Formação de Professores a Distância: entre a expansão e a redução. **Educação e Sociedade** [*online*], Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, pp. 919-937, out. 2008. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>. Acesso em 12 set. 2012.

BELL, Frances. Connectivism: its place in theory-informed research and innovation in technology enabled learning. **International Review of Research in Open and Distance Learning** [*online*], v. 12.3, march 2011. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>. Acesso em 12 mar. 2012.

BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, Marcos (org.) **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003. Disponível em: <http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BlikseinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>. Aceso em 11 set. 2011.

CARVALHO, Alex Moreira. Educação a distância: esboço de uma análise ético-política. **Revista PUC Viva** [*online*], n. 24, 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r04.htm>. Acesso em 12 set. 2012.

CARVALHO, Ana Verena; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Paulo Freire e EaD: campo de múltiplas relações. In: 13° CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2 a 5 de setembro de 2007. **Anais...** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007104611AM.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

CARVALHO, Jaciara de Sá. A formação para a cidadania na educação superior a distância: para além do direito ao acesso. In: **ESUD 2012 - IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Recife, 19 - 21 ago. de 2012.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A Educação a Distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais** (Tese de Doutrado). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CUNHA, Marta Lyrio da Cunha; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, pp. 133-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2579&dd99=pdf>. Acesso em 21 set. 2011.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Pedagogia cooperativa e Educação a Distância: uma aliança possível. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, pp. 273-285, jul./dez., 2003.

DE SOUZA, Avanisia Maria; DE LIRA, Jaqueline Alves. Concepções Freireanas sobre as TICs e a Educação a Distância. In: 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Recife, 2-3 de dezembro de 2010. **Anais**...Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Avanisia-Souza.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos [*online*]. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996. Disponível em: <http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire/Controle?op=detalhe&tipo=Video&id=37>. Acesso em 2 jun. 2013.

GODOY, P. Educação a distância ou ensino a distância. Educação a Distância – EAD (comunidade do Orkut, 5 jan. 2007).

KELLNER, Douglas. Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of Education. **E–Learning** [online], v. 1, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.wwwords.co.uk/rss/abstract.asp?j=elea&aid=1771>. Acesso em 12 mar. 2012.

KOP, Rita; HILL, Adrian. Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? **International Review of Research in Open and Distance Learning** [*online*], v. 9, n. 3. oct. 2008. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>. Acesso em 12 maio 2011.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Rio de Janeiro: **Revista do SINPRO** [online], v. 02, p. 42-9, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em 12 maio 2012.

LÜCK, Ester Hermes. Educação a distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. **Educação** [*online*], Porto Alegre, v. 31, n. 3, pp. 258-267, set./dez., 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4480>. Acesso em 3 nov. 2010.

MAIA, Carmen. Na rede sim, na educação não. **Revista Fonte – A Educação e as Novas Tecnologias Digitais** [*online]*, Belo Horizonte, dez. 2008. Disponível em: <www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_carmemmaia.pdf>. Acesso em 14 jun. 2010.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. pp. 112-119.

MORAES, Maria Candida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. (org) **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: Unicamp - Nied, 2002.

MORAES, Raquel de Almeida. Aula virtual e democracia: uma pedagogia crítica no ciberespaço. I,: **4º Seminário Nacional ABED de Educação a Distância,** Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc004.pdf>. Acesso em 12 abr. 2012.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de. As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR On-line** [*online*], Campinas, n. 26, p. 183–208, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

_____. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: 27ª Reunião da ANPED, Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2011. **Anais...**Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0812.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

REVISTA PAIDÉI@. Entrevista com os professores Marcos Silva e Edméa Santos. **Revista Paidéi@** [*online*], Santos, v. n. 1, 2008. Disponível em: <http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=31&path[]=22>. Acesso em 2 jun. 2013.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação e Sociedade** [*online*], v. 33, n. 118, pp. 253-268, jan.-mar. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

PRETI, Orestes. A formação do professor na modalidade a distância:(des) construindo metanarrativas e metáforas. **Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia** [*online*], Brasília, v. 82, n. 200/201/202, pp. 26-39, jan.-dez., 2001, Disponível em: <http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead_rbep_200.pdf>. Acesso em 3 nov. 2010.

RAMACCIOTTI, Angélica Santos. **A prática de diálogo em Paulo Freire na educação on-line, uma pesquisa bibliográfica digital: aproximações**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/139/FPF_PTPF_07_0002.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

RIBAS, Isabel Cristina. Paulo Freire e a EaD: uma relação próxima e possível. In: 16° CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 31 de agosto a 3 de setembro de 2010. **Anais...**Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010090204.pdf>. Acesso em 2 jun. 2013.

SABBATINI, Marcelo. Arapuca, mina de ouro ou futuro inevitável? Análise de conteúdo do discurso sobre a educação a distância (EaD) na mídia generalista e setorial do ensino privado. In: XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, 3 a 7 de setembro de 2012, **Anais** [*online*]...São Paulo: Intercom, 2012. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2039-1.pdf>**.** Acesso em 2 jun. 2013.

SILVA, Marco. Educação a Distância e Educação Online (EOL) nas Reuniões do GT 16 da ANPED (2000 -2010). Teias [online], v. 13, n. 30, pp. 95-118, set./dez. 2012. Disponível em:<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1362&path%5B%5D=969>. Acesso em 2 jun. 2013.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a Distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, pp. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>. Acesso em 12 maio 2012.

Sobre os autores

André Gustavo Ferreira da Silva possui Mestrado em Filosofia e Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE). Desenvolve projetos de pesquisa em Filosofia em Educação (Educação e Liberdade no MERCOSUL) e História da Educação (Educação Popular em Pernambuco). É um dos Editores da Revista Fronteiras da Educação do dFSFE/UFPE. Associado do Centro de Paulo Freire - Estudos e Pesquisas.

Aurenéa Maria de Oliveira é licenciada em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora adjunta II da UFPE, Centro de Educação, Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (Núcleo de Teoria e História da Educação) e pesquisadora dos grupos de pesquisa "Subjetividades Coletivas, Processos de Resistência e Inovação Política em Práticas Educacionais" (UFPE/FUNDAJ), "Pós-Estruturalismo, Política e Construção das Identidades" (UFPE/FUNDAJ) e do grupo "Religiões, Identidades e Diálogos" (UFPE/UNICAP), todos inscritos no CNPq. Tem experiência na área de Sociologia, Educação, História e Ciência Política com ênfase nas discussões sobre tolerância/intolerância, inclusão e exclusão social, multiculturalismo e diferença, atuando principalmente nas temáticas que envolvem Currículo, Educação e Ensino Religioso, Educação e Infância e Educação, Gênero, Sexualidades e Movimentos Sociais. É associada à ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e à ABdC (Associação Brasileira de Currículo). Trabalha com a metodologia da Análise de Discurso e com a Teoria do Discurso.

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi docente

da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), técnica e diretora de diretoria da Secretaria de Educação de Pernambuco. Atualmente é professora adjunta IV do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (dFSFE), com atuação nas áreas de Filosofia, História, Economia da Educação, Introdução à Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica e Teorias da Educação. Tem desenvolvido estudos e pesquisas nas áreas de planejamento educacional, financiamento, gestão da educação e direitos humanos. É membro do Centro Paulo Freire, Estudos e Pesquisas, do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania (NEPEDH) da UFPE e do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

Gildemarks Costa e Silva é Mestre em Educação pela UFPE. Doutor em Educação, área de História, Filosofia e Educação, pela UNICAMP, com Estágio de Doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). É professor Adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco, onde ministra a Disciplina Fundamentos da Educação para estudantes de Licenciaturas Diversas da UFPE. Nos últimos anos, tem demonstrado interesse nos Fundamentos Epistemológicos da Educação, no Tema da Tecnologia enquanto objeto filosófico e, mas especialmente, nas obras de Ivan Illich. É membro do Conselho Editorial da Revista Filosofia e Educação da UNICAMP, bem como é um dos Editores da Revista Fronteiras da Educação do dFSFE/UFPE.

Junot Cornélio Matos, cearense de Juazeiro do Norte, casado e pai de duas filhas, tem Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrado em Filosofia Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.É Professor Adjunto do Departamento de Fundamentos Sócio Filosóficos da Educação (UFPE). Trabalhou na Universidade Católica de Pernambuco (1988/2010), tendo sido Professor Titular do Curso de Filosofia, do quadro permanente do Mestrado em Ciências da Linguagem e atuado na gestão universitária. É integrante do banco de avaliadores institucionais do INEP. Tem três livros publicados, participou da organização de três outros. Publicou diversos capítulos de livros e vários artigos sobre Filosofia da Educação e Ensino de Filosofia. Participa da Cátedra Paulo Freire (UFPE) e

está como vice-coordenador do Núcleo de Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania e líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação.

Marcelo Sabbatini é doutor em Teoria e História da Educação – Universidad de Salamanca (Espanha) e Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. Realizou pós-doutorado realizado no Programa de Extensão Rural e Desenvolvimento Local – POSMEX da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente é professor Adjunto II do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor pesquisador da Universidade Aberta do Brasil (UAB-Capes) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC-UFPE. É membro da comissão editorial da Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana – EMTEIA e da Revista Fronteiras da Educação do dFSFE/UFPE.

Rita Ribeiro Voss é antropóloga, formada na PUC-SP e doutora em Educação pela UFRN, com pós-doutorado realizado também na PUC-SP. Atualmente é professora efetiva do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação (dFSFE), no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e desenvolve projeto de pesquisa com um grupo artístico da Ópera de Lyon, França. Seus interesses de pesquisa relacionam-se a modelos cognitivos que emergem da arte, da literatura, das religiões, dos mitos, das sociedades tradicionais e das narrativas de si como contribuição para responder a questões da educação contemporânea. É membro do COMPLEXUS, Núcleo de Estudos da Complexidade (PUC-SP), do BUTUCA – Grupo de Pesquisa Subjetividades Coletivas, Processos de Resistência e Inovação Política em Práticas Educacionais (UFPE) e do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (UNESP).

Rui Gomes de Mattos de Mesquita possui mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2005) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). Foi assessor da Prefeitura do Recife (2003-2006), desenvolvendo projeto de atendimento a jovens em

situação de risco, em uma interface entre Educação, Política e Cultura (Que História é essa?). Tem experiência docente na área de ensino de Sociologia, Fundamentos Sociológicos da Educação, Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação Popular, Educação e Movimentos Sociais. Coordena o Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPQ "Subjetividades Coletivas, Processos de Resistência e Inovação Política em Práticas Educacionais", atuando principalmente nos seguintes temas: representação política, democracia, identidade, movimentos sociais, narrativa, educação popular e currículo. É professor adjunto no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE desde novembro de 2009 e da Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (UFPE).

PAULO FREIRE EM DEBATE

INFORMAÇÕES GRÁFICA**S**

TIPOLOGIA: Minon Pro

Editora Universitária UFPE

Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 - Várzea
Recife / PE CEP: 50.740-530 Fax: (0xx81) 2126.8395
Fones:(0xx81) 2126.8397 2126.8930
www.ufpe.br/editora - livraria@edufpe.com.br - editora@ufpe.br

Paulo Freire em debate é uma publicação dos professores do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE. O livro é um tributo ao pensador pernambucano que repensou a educação do ponto de vista de um humanismo comprometido com a transformação social, alimentado por certo ideal iluminista de racionalidade, pela defesa da ruptura com o paradigma educacional que reproduz a relação opressor-oprimido e pela proposição de uma formação para a autonomia do sujeito, que em sua obra adquire a dimensão de protagonista de mudanças sociais. As ideias freireanas nos orientam a pensar uma ética de civilização, de um ponto de vista crítico, pois ela só será construída quando afrontarmos e enfrentarmos as relações hegemônicas que sustentam e consolidam as desigualdades sociais.

No entanto, a riqueza de seu pensamento e de suas proposições é arredia a sínteses simplificadoras. Ao contrário, instiga, leva ao debate e ao aprofundamento de problemáticas muito atuais da educação contemporânea, que é, em suma, a proposição deste livro sobre a vida e obra de Paulo Freire.

978-85-415-0309-9