

COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Revista do Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP - Ano
XXVI - n. 2 - Jul/Dez 2021

Dossiê 100 anos de Paulo Freire



Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Comunicação & Educação / Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. — 2021 São Paulo: CCA-ECA-USP, 2021 — 27 cm

Semestral.
ISSN: 0104-6829
e-ISSN: 2316-9125

1. Comunicação 2. Educação I. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Departamento de Comunicações e Artes.

CDD – 302.2

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Profa. Dra. Brasilina Passarelli

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Chefe: Profa. Dra. Claudia Lago

Vice-chefe: Profa. Dra. Maria Cristina Mungjoli

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Adilson José Ruiz (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Adilson Odair Citelli (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Albino Canelas Rubim (Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil), Antonio Fausto Neto (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Benjamin Abdala Jr (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Círcia Maria Khroling Peruzzo (UFES, Intercom, Brasil), Christa Berger, Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Cremilda Medina (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Alberto Efendy Maldonado (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Isaltina Maria de Azevedo Mello Gomes (Universidade Federal de Pernambuco — UFPE, Brasil), Ismar de Oliveira Soares (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Irene Tourinho (Universidade Federal de Goiás — UFG, Brasil), Itania Maria Mota Gomes (Universidade Federal da Bahia — UFBA, Brasil), João Freire Filho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil), José Luiz Braga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), José Marques de Melo (Universidade de São Paulo — USP e Universidade Metodista de São Paulo — Brasil), Luiz Claudio Martino (Universidade de Brasília — UnB, Brasil), Marcius Freire (Universidade Estadual de Campinas — UNICAMP, Brasil), Margarida M. Krohling Kunsch (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Aparecida Baccaga (in memoriam) (Universidade de São Paulo — USP e Escola Superior de Propaganda e Marketing — ESPM, Brasil), Maria Cristina Castilho Costa (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Marília Franco (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Mayra Rodrigues Gomes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Maria Immacolata Vassallo de Lopes (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Muniz Sodré Cabral (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Nilda Jacks (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Brasil), Raquel Paiva Araújo Soares (Universidade Federal do Rio de Janeiro — UFRJ, Brasil), Rosane Rosa (Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC, Brasil), Renata Pallottini (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Rosa Maria Dalla Costa (Universidade Federal do Paraná — UFPR, Brasil), Roseli Fígaro (Universidade de São Paulo — USP, Brasil), Ruth Ribas Itacarambi (Universidade de São Paulo — USP, Faculdade Oswaldo Cruz — FOC e Instituto Singularidades, Brasil), Suely Fragoso (Universidade do Vale do Rio dos Sinos — Unisinos, Brasil), Vera França (Universidade Federal de Minas Gerais — UFMG, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Ancizar Narvaez Montoya (Universidad Pedagógica Nacional — Bogotá, Colômbia), Cristina Baccin (Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional do Centro da Prov. de Buenos Aires, Argentina), Francisco Sierra Caballero (Universidade de Sevilla, Espanha), Graça dos Santos (Universidade Paris Ouest Nanterre La Défense, França), Giovanni Bechelloni (Universidade de Florença, Itália), Guillermo Orozco Gómez (Universidade de Guadalajara, Jalisco, México), Isabel Maria Ribeiro Ferin Cunha (Universidade de Coimbra, Portugal), Jesús Martín-Barbero (Universidad Nacional de Colombia Consultor de Política Cultural para UNESCO, OEI e CAB, Colômbia), Jorge A. Gonzalez Sanchez (Universidad Nacional Autónoma de México, México), Ignacio Aguaded (Universidade de Huelva, Espanha), Lúcia Villela Kracke (Chicago State University, Estados Unidos da América do Norte), Luiz Renato Busato (Université Stendhal Grenoble — Institut de la Communication et des Médias, França), Marcial Murciano (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha),

María Teresa Quiroz Velasco (Universidad de Lima, Peru), Milly Buonanno (Department of Communication and Social Research at La Sapienza University of Rome, Itália), Raúl Fuentes Navarro (Universidad de Guadalajara, México), Valerio Fuenzalida, Pontificia Universidade Católica do Chile, Chile).

Editores: Adilson Odair Citelli e Roseli Fígaro

Comissão de publicação: Adilson Odair Citelli, Ismar de Oliveira Soares, Maria Aparecida Baccaga (in memoriam), Maria Cristina Palma Mungjoli, Maria Cristina Castilho Costa, Maria Immacolata Vassallo de Lopes, Roseli Fígaro.

Editora-executiva: Cláudia Nonato — MTB 21.992

Jornalista responsável: Ismar de Oliveira Soares — MTB 10.104



CREDECIMENTO E APOIO FINANCEIRO DA AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA. AGUIA.

Fontes de Indexação

LATINDEX: <http://latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=21898>

AGÊNCIA USP DE GESTÃO DA INFORMAÇÃO ACADÊMICA (AGUIA): <http://www.revistas.usp.br/comuneduc>

MIAR: <http://miar.ub.edu/issn/0104-6829>

JOURNAL FOR FREE: <https://journals4free.com/?q=2316-9125&x=0&y=0>

DIADORIM: <https://diadorim.ibict.br/handle/1/2323>

OAJL: <http://oajl.net/journal-detail.html?Number=9153>

Google Scholar: <https://scholar.google.com.br/citations?user=QnA8FrMAAAAJ&hl=pt-BR>

Licença Creative Commons

Este trabalho está licenciado com uma Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4



Diagramação: Pamela Silva | Tikinet

Projeto gráfico: Balão Editorial

Revisão: Victória Gerace | Tikinet

Pareceristas desta edição:

Adilson Cabral
Adilson Citelli
Alberto Efendy Maldonado G. De La Torre
Alda Cristina Silva da Costa
Alexandre Barbalho
Alexandre Barbosa
Alexandro Henrique Paixão
Ana Cristina Suzina
Rachel Bertol
Angela Cristina Salgueiro Marques
Antônio Hohlfeldt
Antônio Nolberto de Oliveira Xavier
Ariane Porto
Aristoteles de Paula Berino
Ariundo Rebechi Jr.
Carla Baiense Félix
Carlos Franciscato
Célia Regina Trindade Chagas Amorim
Christiane Pitanga Serafim da Silva
Cláudia Nonato
Claudia Peixoto de Moura
Danilo R. Streck
Denise Accioly
Denise Tavares
Denise Teresinha da Silva
Dennis de Oliveira
Diva Souza Silva
Edilane Carvalho Teles
Eduardo Medistch
Eduardo Vicente
Eliana Nagamini
Eugênio Bucci
Eula Cabral
Ferdinando Martins
Fernando Oliveira Paulino
Flávia de Almeida Moura
Francisco de Assis
Gláucia Silva Bierwagen
Guillermo Orozco-Gomes
Heinrich Araújo Fonteles
Helena Corazza
Inês Victorino
Ismar de Oliveira Soares
Itânia Gomes
Jairo Ferreira
Jiani Adriana Bonin
João Paulo Malerba
Juliana Doretto
Juliano Mendonça Domingues da Silva
Ligia Beatriz de Almeida
Liriam Sifuentes
Lucas Milhomens
Luciana Coutinho P. de Souza
Luiz Mauro Sá Martino
Luiz Roberto Alves
Luiz Signates Freitas

Marcelo Hernandez Macedo
Marcelo Gabbay
Marcelo Robalinho Ferraz
Marcia Guena
Márcia Marques
Marcos Paulo da Silva
Maria Clara Di Pierro
Maria Cristina Mungiolli
Maria da Gloria Gohn
Maria da Graça Setton
Maria Igenes Carlos Magno
Maria Isabel Ribeiro Ferin Cunha
Maria Ogécia Drigo
Maria Salett Tauk Santos
Massimo di Felice
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Mayra Rodrigues Gomes
Michelle Prazeres Cunha
Monica Pegurer Caprino
Norma Maria Meireles Macedo Mafaldo
Orlando Mauricio de Carvalho Berti
Pablo Nabarrete Bastos
Paulo Celso da Silva
Pedro Gilberto Gomes
Rafael Bellan
Rafael Grohmann
Renata Tomaz
Richard Romancini
Rita Virginia Alves Santos Argollo
Roberta Brandalise
Rogério Pelizzari de Andrade
Rosane Rosa
Roseli Figaro
Rozinaldo Antonio Miani
Ruth Itacarambi
Salvador Antonio Mireles
Sandra Fernandes Leite
Sandra Pereira Falcão
Sérgio Coelho Borges Farias
Soraya Maria Ferreira
Tania Hoff Marcia Cesar Hoff
Thais Helena Furtado
Thales Vivela Lelo
Valmir Teixeira de Araújo
Valquíria John
Vander Casaque
Vera Lucia Spacil Raddarz
Vilso Jr. Santi
Walécia Barreto Alves

EDITORIAL

Corre o mundo uma palavra arrebatadora: emancipação! Corre o mundo para homenagear 100 anos de Paulo Freire. Essa é a marca que ele deixou em sua obra. Uma educação emancipadora. Comunicação & Educação junta-se às milhares de vozes que, dentro e fora do Brasil, homenageiam o nosso patrono da educação.

Nesta edição, o dossiê 100 anos de Paulo Freire, coordenado pelos professores Ismar de Oliveira Soares (USP), Pablo Nabarrete (UFF) e Douglas Kellner (UCLA), traz autores e autoras de diferentes estados brasileiros e de outros países. Os artigos são a expressão viva da permanência da obra freireana, seu enraizamento e suas contribuições para pensar o presente.

O mais estimulante é ver o pensamento de Paulo Freire germinar e fazer colher tantas flores que, mesmo a contrapelo, perfumam e iluminam, contra o negacionismo e a ignorância, o ambiente triste e doloroso de um Brasil assolado pelas mortes de 600 mil vítimas da covid-19. A obra de Freire alegre e homenageia aqueles que partiram e os que ficam para construir um país digno de sua gente. Gente com letra maiúscula. Gente que luta pela igualdade, pela emancipação. Gente sem preconceito, sem xenofobias, machismos, racismos. Gente solidária. Gente que defende a Educação, a Ciência e a História, porque a História, mesmo escrita com letras dominantes, sempre volta a revelar os que lutaram por dias melhores. Paulo Freire ficará no coração e na História. É um legado do Brasil para o mundo. Nós todos somos parte desse compromisso com o futuro.

O comitê editorial de Comunicação & Educação agradece imensamente aos coordenadores deste dossiê, aos colegas pareceristas e à equipe de apoio, que se mobilizaram para viabilizar essa edição histórica.

Boa leitura!

Adilson Citelli, Claudia Nonato e Roseli Figaro.

Sumário

EDITORIAL

APRESENTAÇÃO

- Dossiê “100 anos de Paulo Freire”: as possibilidades de ser mais!
Ismar de Oliveira Soares, Pablo Nabarrete Bastos e Douglas Kellner..... 02

ENTREVISTA

- Centenário de Paulo Freire: entrevista com Moacir Gadotti
Ismar de Oliveira Soares..... 16

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE

Pedagogias de Paulo Freire, dialogia e comunicação

- Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação
Fabiana da Costa Pereira e Ivete Fossá..... 29

- A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire
Joana d’Arc Vasconcelos Neves, Sandra Nazaré Dias Bastos e Gislene da Silva Oliveira 43

- Vinte anos de fundamentação freireana na produção do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom
Rose Mara Pinheiro e Ana Luísa Zaniboni Gomes..... 58

Contribuições da pedagogia freireana para a decolonização e os povos originários

- Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido
Lucia de Fatima Valente e Thalles Valente de Paiva..... 73

- Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile
Joana Salém Vasconcelos..... 89

Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freireana: decolonização e interculturalidade <i>Antônio Joaquim Severino</i>	106
Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a Educação Escolar Indígena <i>Josélia Gomes Neves</i>	121
Uma análise de conteúdo de livro didático para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980 <i>Fabricio Valentim da Silva, Marc-André Éthier e Stéphanie Demers</i>	134
Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce na solidariedade <i>Zilda Martins Barbosa e Renata Nascimento da Silva</i>	149

A dimensão cultural do pensamento freireano: entre a teoria e a práxis

Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais <i>Gustavo Ferreira da Silva e Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo</i>	165
O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia <i>Carlos Henrique Silva e Filomena Bomfim</i>	179

O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional e o regional, o urbano e o rural

Cruzando fronteiras – as obras e o legado de Freire na Itália <i>Silvia Maria Manfredi</i>	195
O povo que pronuncia seu mundo: Paulo Freire e a superação da cultura do silêncio no semiárido paraibano <i>Claviano Nascimento de Sousa, Thaynara Policarpo de Souza Gouveia e Diogo Lopes de Oliveira</i> ..	210
Paulo Freire e suas marcas no Vale do São Francisco <i>Francisco de Assis Silva</i>	228

Apresentação dossiê "100 anos de Paulo Freire": as possibilidades de ser mais!

Ismar de Oliveira Soares

Professor titular sênior da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Pablo Nabarrete Bastos

Professor do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da UFF. Pesquisador Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj e coordenador pedagógico do Laccops, da UFF.

E-mail: pablobastos@id.uff.br

Douglas Kellner

Professor e pesquisador de Educação na UCLA, em Los Angeles, CA.

E-mail: kellner@ucla.edu

Nascida em 1994, a revista Comunicação & Educação editou sua 10ª edição em 1997, ano em que Paulo Freire nos deixou. Ainda assim, a revista chegou, neste ano de 2021, a seu 26º volume, alcançando sua 66ª edição. Ao longo deste percurso, Paulo Freire e suas ideias acompanharam a caminhada dos editores e autores da revista. Na primeira edição deste ano, Freire foi lembrado, por exemplo, com a publicação de um artigo de Livia Freo Saggin e Jiani Adriana Bonin, “Explorações teóricas para pensar as inter-relações entre educação e comunicação comunitária”. Logo, foi justamente para identificar a contribuição de Freire para a interface entre a Comunicação e a Educação que os editores decidiram lançar uma chamada para artigos sobre a temática, a fim de compor um volume especial que configurasse uma contribuição do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) para as comemorações dos 100 anos do patrono da educação brasileira.

Este volume – dossiê *100 anos de Paulo Freire* – soma-se às homenagens prestadas ao centenário do filósofo da educação, teórico da comunicação, educador popular, professor universitário e homem público, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Afinal, Freire é, por sua perspicácia e pela universalidade de seu pensamento, a referência de intelectual brasileiro mais citada no mundo. Sua extensa obra é marcada pelo compromisso com uma filosofia de emancipação das camadas populares por meio da educação.

Lembramos que o educador brasileiro é uma referência fundamental não só para as teorias da Comunicação na América Latina, com influência reconhecida pelos principais pesquisadores da área, mas também é referência internacional para as diferentes vertentes teóricas que pensam e praticam a educação crítica para a mídia e a informação. Sua dialogia segue inspirando e orientando a prática da comunicação libertadora em diversas instituições e movimentos sociais, bem como na educação formal, não formal e informal ao redor do mundo.

A práxis freiriana na interface Comunicação e Educação passou a ser, mais especificamente, a base do pensamento que contribuiu para a emergência e a consolidação, na Ibero-América, do conceito e da prática da Educomunicação.

Paulo Freire se formou em Direito e foi professor de língua portuguesa em escolas de ensino fundamental. Além disso, dirigiu experiências de alfabetização de adultos no governo popular no Brasil, anterior ao golpe militar de 1964. Em seu período de exílio, viveu na Bolívia, no Chile e na Suíça, mas passou pelos Estados Unidos e fez muitas viagens a serviço das sociedades africanas e asiáticas. Freire obteve 35 títulos de doutor *honoris causa*, entre 1988 e 2013, em reconhecidas universidades de 11 países: Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Cuba, Espanha, Estados Unidos, Itália, Portugal, El Salvador e Suécia. Após a sua morte, passou a ser o tema central de estudo e referência para projetos de 32 organizações, em países da África, Europa, Ásia, Oriente Médio e Américas, entre elas os 19 "Institutos Paulo Freire".

A partir do dia 13 de abril de 2012, pela Lei nº 12.612, Paulo Freire foi oficialmente reconhecido como patrono da educação brasileira. No entanto, o reconhecimento da figura de Freire não é unanimidade em seu próprio país. Setores tradicionalistas tentam deslegitimar a obra do educador, especialmente por seu impacto na formação de uma juventude cada vez mais comprometida com a justiça, a defesa do meio ambiente e a liberdade de expressão. Vale salientar que doutrinação e pedagogia freiriana são coisas que não se misturam; são excludentes, como óleo e água. Com a consciência pedagógica de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, para o educador brasileiro, todos somos sujeitos com histórias, experiências e capacidade para a fala e para o pensamento crítico e que não há e nem pode haver hierarquia cultural em uma relação dialógica que fundamenta o ato pedagógico-comunicativo.

Isto foi o que ficou evidenciado no conteúdo dos 60 textos que, em atendimento à chamada por artigos por parte da *Comunicação & Educação*, se apresentaram como candidatos a compor o dossiê *100 anos de Paulo Freire*. As contribuições vieram de diferentes localidades do Brasil e do mundo,

provenientes de distintas áreas do conhecimento, o que atesta, por um lado, a singularidade da obra de Freire e, por outro, a permanência do interesse científico sobre a obra do pensador brasileiro e a validade deste para lidar hodiernamente com os desafios econômicos, filosóficos, políticos, sociais e culturais para uma educação libertadora. A alta qualidade dos artigos submetidos também evidencia a gama de pesquisadoras e pesquisadores dedicados a se aprofundar e encontrar novas perspectivas e caminhos para produzir conhecimento a partir dos fundamentos teórico-epistemológicos de Paulo Freire, bem como a discutir as experiências e os impactos emancipatórios da pedagogia freiriana.

A ESTRUTURA DO DOSSIÊ

Os 14 artigos aprovados para esta edição do dossiê foram divididos em cinco eixos temáticos: *Pedagogias de Paulo Freire, dialogia e comunicação*; *Contribuições da pedagogia freiriana para a decolonização e os povos originários*; *Pedagogia de Paulo Freire e o engajamento na práxis*; *A dimensão cultural do pensamento freiriano: entre a teoria e a práxis*; *O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional e o regional, o urbano e o rural*. Os eixos temáticos são antecedidos por uma entrevista realizada com Moacir Gadotti, professor aposentado da USP e discípulo e parceiro de Freire desde os tempos de seu exílio em Genebra, na década de 1970, até a instalação e a consolidação do Instituto Paulo Freire em São Paulo ao longo da década de 1990, do qual é o atual Presidente de Honra.

Passamos a apresentar os eixos com seus respectivos capítulos, facilitando uma visão de conjunto sobre a contribuição oferecida por esta coletânea.

Abrindo o primeiro eixo temático – *Pedagogias de Paulo Freire, dialogia e comunicação* –, o leitor se depara com o artigo de Fabiana da Costa Pereira e Ivete Fossá, sob o título “Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação”, que realiza aproximações e articulações teóricas entre Paulo Freire e Mario Kaplún para pensar uma educação libertadora, baseada na pedagogia da comunicação e na autonomia do sujeito para a conquista da cidadania. O segundo artigo, “A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire”, de Joana d’Arc Vasconcelos Neves, Sandra Nazaré Dias Bastos e Gislene da Silva Oliveira, discute, por sua vez, a produção do conhecimento por meio da perspectiva interacionista com base no “diálogo-ponte” estabelecido entre Freire, Vygotsky e Bakhtin. As pesquisadoras buscaram compreender a produção do conhecimento como processos dialógicos entre sujeitos cognoscentes e inacabados e a sua constituição e decorrentes transformações por meio das interações, do diálogo e da linguagem. Finalmente, o artigo “Vinte anos de fundamentação freiriana na produção do grupo de pesquisa comunicação e educação da Intercom”, sob a responsabilidade de Rose Mara Pinheiro e Ana Luísa Zaniboni Gomes, analisa a presença de Paulo Freire como uma fundamentação teórica na produção científica gerada pelo grupo de pesquisa entre 2001 e 2020.

Para tanto, foram investigados os 847 artigos apresentados em congressos nacionais que estavam disponíveis nos anais dos eventos na página oficial da Intercom, na internet. Como resultado, a pesquisa aponta que, em 41% dos textos, os autores fazem referência ao educador brasileiro, em especial às obras *Extensão ou comunicação?*, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*.

O eixo subsequente – *Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis* – é formado por dois artigos. No primeiro deles – “Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido” –, Lucia de Fatima Valente e Thalles Valente de Paiva se posicionam politicamente no debate hodierno da educação, tendo como principal alvo o projeto Escola sem Partido. Os pesquisadores se baseiam principalmente nas obras *Pedagogia do oprimido*, *A importância do ato de ler* e *Pedagogia da autonomia* para confrontar a perspectiva da suposta neutralidade da educação e defender que o legado de Freire é partidário e que a política está na educação, pois envolve a defesa de pontos de vista. O segundo artigo deste eixo é de autoria de Joana Salém Vasconcelos, tendo como título “Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile”. O texto se volta para o livro mais conhecido do patrono da educação brasileira, entendendo-o como um documento histórico que reflete a práxis de Freire, com foco na alfabetização camponesa durante a reforma agrária no Chile. A autora postula que as hipóteses formuladas por Freire antes do golpe civil-militar no Brasil de 1964, com destaque para a hipótese da “aderência ao opressor”, da “cultura do silêncio” e da “tensão entre diálogo e anti-diálogo”, são confirmadas durante o exílio de Freire devido à sua práxis no país latino-americano.

Com o artigo de Antônio Joaquim Severino, intitulado “A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freiriana: decolonização e interculturalidade”, tem início o terceiro eixo temático – *Contribuições da pedagogia freiriana para a decolonização e os povos originários*. O professor Severino evidencia a contribuição pioneira de Freire para a decolonização, uma vez que o educador apontou para a necessidade de uma tomada de consciência da condição de colonialidade cultural persistente nas sociedades periféricas do planeta, defendendo a interculturalidade como o elemento essencial da prática educativa, que atua favoravelmente ao processo de emancipação dos povos colonizados.

O eixo segue com um trabalho de Josélia Gomes Neves dedicado ao tema das comunidades originárias do Brasil, sob a designação “Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena”. O artigo resultou da análise de um documento que reproduz parte de um diálogo de Paulo Freire com os participantes da 8ª Assembleia Regional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), ocorrido em junho de 1982, em Cuiabá. De acordo com a autora, a análise do documento permitiu compreender o pensamento fronteiriço de Paulo Freire, que articula classe e etnia. De forma geral, conclui a autora, o encontro propiciou uma importante reflexão sobre a alteridade e foi pontuado por considerações e perguntas próprias das vivências dialógicas e do enfrentamento das tensões entre culturas assimétricas.

Por sua vez, os pesquisadores Fabrício Valentim da Silva, Marc-André Éthier e Stéphanie Demers, que responderem pelo terceiro artigo do eixo,

analisam a noção de emancipação presente em livros didáticos de inspiração freiriana – “Uma análise do conteúdo de livros didáticos para a alfabetização emancipatória de adultos no contexto educacional pós-colonial: o caso da Amazônia brasileira na década de 1980”. O texto aborda a alfabetização de adultos no contexto da educação pós-colonial no norte do Brasil entre as décadas de 1960 e 1980. Os autores verificam, em sua conclusão, que os conteúdos dos subsídios didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora implementada no período haviam sido definidos a partir do perfil que identifica e caracteriza o cidadão orientado à justiça ou à prática da cidadania participativa.

Sob uma perspectiva didática, contextualizada na passagem do ensino médio para o superior, Zilda Martins Barbosa e Renata Nascimento da Silva abordam, no texto “Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce da solidariedade”, as noções de educação emancipatória e pedagogia dialógica integradas à comunidade de aprendizado em favor do pensamento decolonizador, tomando como objeto de análise as ações coletivas propostas pelos Cursos Preparatórios para Pós-Graduação (CPP). As autoras compreendem que as mobilizações estudantis questionam as epistemologias eurocêntricas e a meritocracia como pensamentos e métodos dominantes.

A quarta divisão temática – *A dimensão cultural do pensamento freiriano: entre a teoria e a práxis* – contribui com dois textos. A partir do primeiro, intitulado “Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais”, os pesquisadores André Gustavo Ferreira da Silva e Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo focam os círculos de cultura, espaços onde se deram as origens da práxis freiriana na experiência de alfabetização de Freire em Angicos. O círculo é compreendido como um contraponto à educação bancária, um espaço-tempo dialógico-comunicativo na formação dos sujeitos sociais. As categorias de dialogicidade e comunicação fundamentam a dinâmica dos círculos como uma prática educativa coletiva. Já o segundo texto, de Carlos Henrique Silva e Filomena Bomfim, tendo como título “O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia”, apresenta uma experiência de alfabetização de adultos que utiliza o teatro como método e prática educacional, sendo o recurso de grupo do WhatsApp o dispositivo de comunicação. A metodologia desenvolvida articula as vivências do estudante, os círculos de cultura, a expansão vocabular e o trabalho com palavras geradoras em diferentes níveis, que envolvem a alfabetização midiática, a alfabetização por meio de narrativas e da construção de personagens fictícios, bem como a alfabetização construída a partir da relação do aluno com outros e com o mundo.

O quinto eixo temático – *O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional e o regional, o urbano e o rural* – se volta para a dimensão mobilizadora da obra de Freire. Silvia Maria Manfredi, na condição de presidente do Instituto Paulo Freire na Itália, recupera e analisa, no artigo “Cruzando fronteiras: as obras e o legado de Freire na Itália”, a permanência de Paulo Freire na Europa durante seu exílio entre 1970 e 1980, momento em que suas obras começaram a ser

traduzidas e conhecidas em diferentes países do velho continente, conquistando, definitivamente, a Itália. A autora entende que a presença de Freire em território italiano pode ser identificada em dois períodos: o primeiro durante os anos de 1960 e 1970, em que as experiências de Freire na América Latina iluminaram os debates em torno das lutas emancipatórias dos movimentos sociais e culturais italianos, que contaram com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica. Neste tempo, Freire e seus assessores desenvolveram, em parceria com os dirigentes do movimento sindical italiano, o projeto das 150 horas, uma luta pelo direito ao estudo. Enquanto esteve em Genebra, Freire também estabeleceu uma interlocução com pedagogistas italianos envolvidos em ações coletivas pautadas em valores emancipatórios. O segundo período se deu após um interregno de duas décadas, durante os anos 1980 e 1990, quando uma nova onda de interesse e de difusão da pedagogia freiriana foi impulsionada pela realização do II Fórum Internacional de Paulo Freire, em 2000, na Universidade de Bolonha. Assim, o Instituto Paulo Freire-Itália, criado em 2005, em rede com os demais institutos freirianos, assume o papel de levar adiante a tarefa de custodiar, difundir e reinventar o legado freiriano pelos continentes.

Na sequência, a última unidade temática é voltada para o nordeste do Brasil com dois estudos de caso que retratam a inserção da proposta freiriana em sua missão mobilizadora em territórios dominados por estruturas arcaicas de práticas sociais: os estados da Paraíba e da Bahia. O primeiro movimento foi descrito por Claviano Nascimento de Sousa, Thaynara Policarpo de Souza Gouveia e Diogo Lopes de Oliveira, em seu texto denominado “O povo que pronuncia seu mundo: Paulo Freire e a superação da cultura do silêncio no semiárido paraibano”. O estudo situa a comunicação popular e os movimentos sociais em oposição ao *status quo* que impõe às classes marginalizadas práticas de convivência silenciosa com suas condições de vida. Os objetos da análise são as ações desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho em Comunicação da Articulação do Semiárido (ASA) entre os anos de 2020 e 2021 que tinham como objetivo promover o diálogo entre agricultores, técnicos de organizações sociais e cientistas sociais para confrontar o que Freire define como cultura do silêncio, tendo como força motriz a Teoria da Libertação. A amostra, composta por sete ações desenvolvidas nesse período, aponta resultados animadores no sentido da superação da opressão sobre o direito à práxis do diálogo e ao processo de emancipação comunicativa, beneficiando, assim, o povo nordestino.

Já o terceiro texto da unidade temática é voltado para “Paulo Freire e suas marcas no Vale do São Francisco”, um artigo escrito por Francisco de Assis Silva a partir da sua tese defendida em um programa de cooperação interinstitucional envolvendo a ECA-USP e a Universidade do Estado da Bahia (Uneb). O artigo aborda as contribuições de Paulo Freire para a implantação de um projeto de educação popular na Bahia. O objeto de tal estudo é constituído pelo trabalho de formação continuada oferecido por Freire e a sua equipe na década de 1980, que atendia às lideranças populares de municípios filiados à Diocese de Juazeiro, localizada às margens do rio São Francisco e administrada pelo

então conhecido “bispo dos excluídos”, Dom José Rodrigues de Souza. Os desdobramentos das ações realizadas nesse processo geraram novas possibilidades de construção de conhecimento. Tais possibilidades se refletem, na atualidade, nos jovens formados por Freire, pois estes hoje atuam adotando novos paradigmas para o trabalho local, por exemplo, a educomunicação, de orientação freiriana, que é empregada no espaço da própria Uneb na formação de futuros docentes e comunicadores sociais.

Os 14 artigos que a leitora e o leitor tem em tela pronunciam freirianamente o mundo dialético e dialógico, cujos condicionamentos históricos e sociais, posto que Freire não os reconhece como determinações, são discutidos, enfrentados e pensados em suas possibilidades de ser mais. Esperamos que a inabalável fé freiriana de que mulheres e homens possam ler e transformar o mundo esteja presente em cada palavra deste dossiê e nas lutas por liberdade.

Uma boa leitura!

São Paulo, dezembro de 2021.

Presentation dossier "100 years of Paulo Freire": the possibilities to be more!

Ismar de Oliveira Soares

Senior full professor at the School of Communications and Arts, University of São Paulo and president of the Brazilian Association of Researchers and Professionals in Educommunication (ABPEducom).

E-mail: ismarolive@yahoo.com

Pablo Nabarrete Bastos

Professor at the Department of Social Communication and at the Postgraduate Program in Media and Daily Life of UFF. FAPERJ scholarship holder (Young Scientist Researcher of Our State) and pedagogical coordinator of the Research Laboratory in Community Communication and Social Advertising (Laccops-UFF)

E-mail: pablobastos@id.uff.br

Douglas Kellner

Distinguished research professor of Education. Graduate School of Education and Information Studies at UCLA.

E-mail: kellner@ucla.edu

Created in 1994, the journal *Comunicação & Educação* published its 10th issue the year Paulo Freire left us, 1997. The magazine reached, in this year of 2021, its 26th volume, reaching the 66th issue. Along this way, Paulo Freire and his ideas followed the path of editors and authors. In the first issue of this year, Freire was remembered, for example, with the publication of an article by Livia Freo Saggin and Jiani Adriana Bonin, entitled "Theoretical explorations to think about the interrelationships between educommunication and community communication." And it was precisely to identify Freire's contribution to the interface between Communication and Education that the editors decided to launch a call for articles aimed at composing a special volume that would configure a contribution of the Department of Communications and Arts of ECA/USP to the centenary commemorations of the Patron of Brazilian Education.

This volume – dossier *100 anos de Paulo Freire* – adds, therefore, to the tribute paid to the philosopher of education, communication theorist, popular educator, university professor and public figure Paulo Reglu Neves Freire (1921-1997). After all, Freire is – for his perspicacity and the universality of his thought – the most cited Brazilian intellectual reference in the world. His extensive work is marked by his commitment to a Philosophy of the emancipation for the popular classes through education.

We remind that the Brazilian educator is also a fundamental reference for communication theories in Latin America, an influence recognized by the main researchers in the area. His ideas continue to inspire and guide the practice of liberating communication in various institutions and social movements, in formal, non-formal and informal education around the world.

Freire's praxis in the communication and education interface became, more specifically, the basis of the thought that contributed to the emergence and consolidation, in Ibero-America, of the concept and practice of educommunication. Furthermore, Freire is also an international reference for the different theoretical strands that think and practice critical education for media and information.

Paulo Freire graduated in Law and became a Portuguese language teacher in elementary schools. He directed adult literacy experiences in the popular government in Brazil, prior to the 1964 military coup. During his period of exile, he lived in Bolivia, Chile and Switzerland, with passages in the United States and many trips on behalf of African and Asian societies. Freire obtained 35 Doctor Honoris Causa degrees between 1988 and 2013 at recognized universities in 11 countries (Germany, Argentina, Belgium, Brazil, Cuba, Spain, United States, Italy, Portugal, San Salvador, Sweden). After his death, his ideas became a central theme of study and reference for projects by 32 organizations based in continents like Africa, Europe, Asia, the Middle East and the Americas, including 19 "Institutos Paulo Freire".

As of April 13, 2012, by the Law No. 12,612, Paulo Freire was officially recognized as a patron of Brazilian education. However, the figure of Freire is not a unanimous reference in his own country. Traditionalist sectors try to delegitimize the educator's work, especially due to the impact it has on the formation of youth increasingly committed to justice, environmental protection and freedom of expression. It is worth noting that Freirean indoctrination and Freirean pedagogy are things that do not mix, on the contrary, they are mutually excluding, like oil and water. With the pedagogical awareness that reading the world precedes reading the word, Freire states that we are all subjects with stories and experiences. Once we have the capacity for speech and critical thinking, there is not a cultural hierarchy in a dialogical relationship that underlies the pedagogical-communicative act.

This was evidenced in the content of the 60 texts that – in response to the call for articles by the *Comunicação & Educação* journal – presented themselves as candidates to compose the dossier *100 anos de Paulo Freire*. The contributions

- Ismar de Oliveira Soares, Pablo Nabarrete Bastos and Douglas Kellner

came from different locations in Brazil and the world, from different areas of knowledge, which attests, on the one hand, to the uniqueness of Freire’s work and, on the other, the permanence of scientific interest in the work of the Brazilian thinker, its validity for dealing today with economic, philosophical, political, social, and cultural challenges for a liberating education. The high-quality of the submitted articles also highlights the range of researchers dedicated to deepening and finding new perspectives and ways to produce knowledge based on Paulo Freire’s theoretical-epistemological foundations, as well as discussing the emancipatory experiences and impacts of his pedagogy.

THE STRUCTURE OF THE DOSSIER

The 14 articles approved for this edition of the dossier were divided into five thematic axes: *Paulo Freire’s Pedagogies, dialog and communication*; *Contributions of Freirean pedagogy to decolonization and native peoples*; *Paulo Freire’s pedagogy and engagement in praxis*; *The cultural dimension of Freire’s thought: between theory and praxis*; and *Paulo Freire’s thought: between the international and the regional, the urban and the rural*. The thematic axes are preceded by an interview with Moacir Gadotti, retired professor at USP, disciple and partner of Freire from the time of his exile in Geneva, in the 1970s, until the installation and consolidation of the Paulo Freire Institute in São Paulo, throughout the 1990s, of which he is the current Honorary President.

We now present the axes with their respective chapters, facilitating an overall view of the contribution offered by this collection.

Opening the first thematic axis – *Pedagogies of Paulo Freire, dialogue and communication* –, the reader is faced with the article by Fabiana da Costa Pereira and Ivete Fossá, under the title “Pedagogies of Paulo Freire: educating for citizenship with protagonism in communication”, which makes theoretical approaches and articulations between Paulo Freire and Mario Kaplún to think about a liberating education, based on the pedagogy of communication and on the subject’s autonomy to achieve citizenship. The second article – “The production of knowledge and the constitution of subjects: dialogues with different Vygotsky, Bakhtin and Freire” – by Joana d’Arc Vasconcelos Neves, Sandra Nazaré Dias Bastos and Gislene da Silva Oliveira, in turn, discusses the production of knowledge through the interactionist perspective, based on the “bridge dialogue” established between Freire, Vygotsky and Bakhtin. The researchers seek to understand the production of knowledge as dialogic processes between knowing, unfinished subjects, and their constitution and transformations through interactions, dialogue and language. Finally, the article “Twenty years of Freire’s foundation in the production of the Intercom Communication and Education Research Group,” under the responsibility of Rose Mara Pinheiro and Ana Luísa Zaniboni Gomes, analyzes the presence of Paulo Freire as a theoretical foundation in the scientific production generated

by the aforementioned Group of Research, between 2001 and 2020. For this purpose, the 847 articles presented at National Congresses and available in the Annals of the events on the official Intercom website were investigated. As a result, the survey shows that, in 41% of the texts, the authors make references to the Brazilian educator, especially to the works *Extension or Communication?* (1969), *Pedagogy of the Oppressed* (1974) and *Pedagogy of Autonomy* (1996).

The subsequent axis – *Pedagogy of Paulo Freire and engagement in praxis* – consists of two articles. In the first – “Paulo Freire and the legacy of a partisan education in favor of the praxis of the oppressed” – Lucia de Fatima Valente and Thalles Valente de Paiva assume a political position in today’s education debate, having as their main target the project “School without a Party.” The researchers rely mainly on the works *Pedagogy of the oppressed* (1987), *The importance of the act of reading* (1989) and *Pedagogy of autonomy* (2002) to confront the perspective of supposed neutrality in education and defend that Freirean legacy is a partisan and that politics is intertwined to education, since it involves the defense of points of view. The second article in this axis is by Joana Salém Vasconcelos, entitled “Pedagogy of the oppressed: document of agrarian reform in Chile.” The text turns to the best known book by the patron of Brazilian education, understanding it as a historical document, which reflects Freire’s praxis, with a focus on peasant literacy, during the agrarian reform in Chile. The author postulates that hypotheses formulated by Freire before the civil-military coup in Brazil in 1964, with emphasis on the “adherence to the oppressor”, the “culture of silence” and the “tension between dialogue and anti-dialogue” are confirmed during the Freire’s exile and his praxis in the Latin American country.

With the article by Antônio Joaquim Severino, entitled “The emancipation of colonized peoples in the Freirean educational proposal: decolonization and interculturality,” the third thematic axis begins – *Contributions of Freirean pedagogy to decolonization and the original peoples*. Prof. Severino highlights Freire’s pioneering contribution by pointing to the need for awareness of the condition of persistent cultural coloniality in peripheral societies worldwide, defending interculturality as an essential element of educational practice, in favor of the emancipation process of colonized peoples.

The axis continues with a work by Josélia Gomes Neves, dedicated to the theme of original communities in Brazil, under the name “Paulo Freire: a loving look at Indigenous School Education.” The article resulted from the analysis of a document that reproduces part of a dialogue between Paulo Freire and the participants of the 8th Regional Assembly of the Indigenous Missionary Council (CIMI), which took place in June 1982, in Cuiabá, State of Mato Grosso. According to the author, the analysis of the document allowed us to understand the pioneer thinking of Paulo Freire by the articulation of class/ethnicity. In general – concludes the author – the meeting provided an important reflection on otherness, punctuated by considerations and questions specific to dialogical experiences and the confrontation of tensions between asymmetric cultures.

- Ismar de Oliveira Soares, Pablo Nabarrete Bastos and Douglas Kellner

In turn, researchers Fabricio Valentim da Silva, Marc-André Éthier and Stéphanie Demers, in responding for the third article in the axis, analyze the notion of emancipation present in textbooks inspired by Freire – “A textbook content analysis for emancipatory adult literacy in the postcolonial educational context. The case of the Brazilian Amazon in the 1980s”. The text addresses adult literacy in the context of postcolonial education in Northern Brazil, between the 1960s and 1980s. In its conclusion, the text verifies that the contents of the didactic subsidies favorable to the emancipatory literacy implemented in the period was defined from the profile that identifies and characterizes the citizen oriented to justice or to the practice of participative citizenship.

From a didactic perspective, contextualized in the transition from high school to higher education, Zilda Martins Barbosa and Renata Nascimento da Silva address, in the text “Community of learning in graduate studies: preparatory courses in a dialogue that is born in solidarity”, the notions of emancipatory education and dialogic pedagogy, integrated to the learning community in favor of decolonizing thinking, taking as object of analysis the collective actions proposed by the Preparatory Courses for Graduate Studies (CPP’s). The authors understand that student mobilizations question Eurocentric epistemologies and meritocracy as dominant thoughts and methods.

The fourth thematic division – *The cultural dimension of Freire’s thought: between theory and praxis* – contributes with two texts. From the first one – “Reflections on culture circles from the Freirean perspective: a space-time to communicate-form social subjects” – researchers André Gustavo Ferreira da Silva and Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo focus on Culture Circles, spaces where the origins of Freire’s praxis, in his literacy experience in Angicos (Municipality in the State of Rio Grande do Norte, Brazil), understood as a counterpoint to banking education, as a dialogical-communicative space-time in the formation of social subjects. The categories of dialogicity and communication underlie the dynamics of the Circles as a collective educational practice. The second text, by Carlos Henrique Silva and Filomena Bomfim, entitled “The theater in adult literacy: Paulo Freire in times of pandemic,” presents an adult literacy experience that uses theater as an educommunicative method and practice, and adds the WhatsApp group as a communication device. The developed methodology articulates the student’s experiences, culture circles, vocabulary expansion and work with generative words, at different levels, involving media literacy, literacy through narratives and the construction of fictional characters, as well as literacy built from the relationship with the other and with the world.

The fifth thematic axis turns to the mobilizing dimension of Freire’s work – *Paulo Freire’s thought: between the international and the regional, the urban and the rural*. Silvia Maria Manfredi, as president of the Paulo Freire Institute – Italy, recovers and analyzes, in the article “Crossing borders – Freire’s works and legacy in Italy,” the times of Paulo Freire’s stay in Europe, during exile, between 1970 and 1980, when his works began to be translated and known in different countries of the old continent, definitively conquering Italy.

The author understands that Freire's presence in that country can be identified in two periods: the 1960s/70s, in which Freire's experiences in Latin America illuminate debates around the emancipatory struggles of Italian social and cultural movements, relying for this on the support of progressive sectors of the Catholic Church. During this time, Freire and his advisors developed, in partnership with leaders of the Italian trade union movement, the so-called *Project of 150 Hours*, a fight for the right to study. While in Geneva, Freire also established a dialogue with Italian pedagogists involved in collective actions based on emancipatory values. After an interval of two decades (the 1980s and 1990s), Freire's pedagogy began to have a new wave of interest and diffusion driven by the realization of the II International Forum of Paulo Freire, in 2000, at the University of Bologna. After the creation, in 2005, of the Paulo Freire-Italy Institute, this association, in a network with other Freirean institutes, assumes the task of guarding, diffusing, and reinventing the Freirean legacy in different continents.

Next, this last thematic unit turns to the Northeast of Brazil, with two case studies that portray the insertion of the Freirean proposal in its mobilizing mission on territories dominated by archaic structures of social practices in the states of Paraíba and Bahia. The first movement was described by Claviano Nascimento de Sousa, Thaynara Policarpo de Souza Gouveia and Diogo Lopes de Oliveira, in a text entitled "The people who pronounce their world: Paulo Freire and the overcoming of the culture of silence in the semiarid region of Paraíba." The study places popular communication and social movements in opposition to the status quo that imposes on marginalized classes practices of silent coexistence with their living conditions. The object of analysis is the actions of the Working Group on Communication of the Semi-Arid Articulation (ASA) developed between 2020 and 2021, with the objective of promoting dialogue between farmers, technicians from social organizations and social scientists to confront what Freire defines it as the Culture of Silence, having the Liberation Theory as its driving force. The sample, composed of seven actions developed in the period, points to encouraging results in the sense of overcoming the oppression of the right to the praxis of dialogue and to the process of communicative emancipation, benefiting the people of the Northeast.

The third text of the thematic unit focuses on "Paulo Freire and his marks in the São Francisco Valley," in an article written by Francisco de Assis Silva, based on his doctoral thesis, defended in an interinstitutional cooperation program involving ECA-USP and the University of the State of Bahia (UNEB). It addresses Paulo Freire's contributions to the implementation of a popular education project in Bahia. The object of the study is the continuing education work offered in the 1980s by Freire and his team, serving popular leaders from municipalities affiliated to the Diocese of Juazeiro, on the banks of the São Francisco River, administered by the then-known "bishop of the excluded", Dom José Rodrigues de Souza. The unfolding of the actions carried out in this process generated new possibilities for the construction of knowledge that

Presentation dossier "100 years of Paulo Freire"

- Ismar de Oliveira Soares, Pablo Nabarrete Bastos and Douglas Kellner

are reflected today, based on the work of young people trained by Freire and who nowadays adopt new paradigms for local work, such as educommunication, with a Freirean orientation, used within the UNEB itself, in the training of future teachers and social communicators.

Throughout the 14 articles which the reader have on screen, the Freirean researchers pronounce the dialectical and dialogical world, whose historical and social conditionings (since Freire does not recognize them as determinations) are discussed, faced and thought about in terms of their possibilities of being more. We hope that Freire's unshakable faith that women and men can read and transform the world is present in every word of this dossier and in the struggles for freedom.

A good read!

São Paulo, 2021, December.

Centenário de Paulo Freire: entrevista com Moacir Gadotti

Ismar de Oliveira Soares

*Professor titular sênior da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom – www.abpeducom.org.br).
E-mail: ismarolive@yahoo.com.*

Resumo: Moacir Gadotti completou 80 anos em outubro deste ano em plena atividade. O professor é licenciado em pedagogia e filosofia, mestre em filosofia da educação pela PUC-SP, doutor em ciências da educação pela Universidade de Genebra, na Suíça, e livre-docente pela Universidade de Campinas. Atualmente está aposentado da Faculdade de Educação da USP e é presidente de honra do Instituto Paulo Freire. Nesta entrevista a Ismar Soares, Gadotti nos apresenta com uma recuperação histórica da trajetória de Paulo Freire, com quem compartilhou uma longa relação de proximidade e amizade. Traz também um generoso relato das suas impressões sobre o autor e suas obras e explica como o Instituto está revisitando Paulo Freire ao pensar na educação do futuro a partir da sua práxis.

Palavras-chave: Moacir Gadotti; Paulo Freire; Instituto Paulo Freire; centenário de Paulo Freire; comunicação e educação.

Abstract: In October of this year, Moacir Gadotti turned 80 in full activity. Author of several works and owner of an extensive curriculum, the professor holds a teaching degree in Pedagogy and Philosophy, is Master in Philosophy of Education from PUC-SP, a PhD in Educational Sciences from the University of Geneva, Switzerland, and an associate professor at the University of Campinas. Currently, Gadotti is retired from the Faculty of Education of the USP and is an honorary president of the Paulo Freire Institute, where he has worked since 1991. In this interview with Ismar Soares, the author performs a historical recovery of the trajectory of Paulo Freire, with whom he shared a long friendship. Gadotti also reports his impressions on the author and his works, explaining how the Institute revisits Paulo Freire when thinking future education from Freire's praxis.

Keywords: Moacir Gadotti; Paulo Freire; Paulo Freire Institute; centenary of Paulo Freire; communication and education.

1. INTRODUÇÃO

Moacir Gadotti, professor aposentado da FEUSP e presidente de honra do Instituto Paulo Freire, concedeu entrevista especial ao presente dossiê. Trata-se do especialista mais próximo ao mestre Paulo Freire, tendo com ele convivido desde 1974, quando o conheceu em Genebra. Moacir Gadotti é autor de *Paulo Freire: uma biobibliografia* (Cortez, 1996) e coordenou a coletânea *Reinventando Paulo Freire*, conjuntamente com Martin Carnoy (IPF, 2018). Sobre o amigo, Gadotti afirma que tudo o que Paulo Freire escreveu é autobiográfico, não sendo possível, portanto, estabelecer qualquer hierarquização a respeito de sua própria produção. Gadotti explica que Freire foi influenciado por diferentes correntes de pensamento (do personalismo cristão ao marxismo), mas o que há de original nele é a afirmação da subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização.

Perguntado sobre a relação de Freire com a comunicação, Gadotti reconhece que para ele não era possível separar educação de comunicação. A pergunta levou Gadotti a se aproximar do tema da educomunicação: “Lembro, com emoção, de ter sido entrevistado diversas vezes por jovens adolescentes vinculados ao Projeto Educom.rádio. Com um gravador na mão, eles se sentiam como lutadores e lutadoras por um outro mundo possível. Isso é maravilhoso”. Ao comentar o impacto da obra de Freire a nível mundial, Gadotti garante que “a contribuição de Paulo Freire ao pensamento educativo mundial não se limita ao que ele diretamente escreveu e realizou, mas ao que se está fazendo com o seu legado, em todas as partes do mundo”.

No final da entrevista, Moacir Gadotti revelou um fato desconhecido por muitos: “Freire, ao partir em 1997, deixou na sua mesa de trabalho um texto inacabado sobre ecologia. Talvez estivesse pensando em escrever um novo capítulo que faltava à *Pedagogia do oprimido*: o da “pachamama oprimida”, uma pedagogia da Terra, uma “ecopedagogia”. Veja, na sequência, a íntegra da entrevista.



Fonte: Instituto Paulo Freire

Comunicação & Educação: Sua aproximação à trajetória de Paulo Freire teve início em 1974, em Genebra, antecedendo, portanto, o retorno do mestre ao Brasil. Que expectativas Freire alimentava em relação a uma possível volta ao país natal nos anos iniciais da chamada “abertura lenta e gradual”? Tinha algum projeto especial?

Moacir Gadotti: Em 1977, eu estava em Genebra, planejando voltar ao Brasil, quando recebi um convite para lecionar na recém-criada Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Paulo Freire me confidenciou que se pudesse também voltaria, mas tinha receio de sofrer novas perseguições políticas. Como você disse, tratava-se de uma abertura “lenta e gradual”. Se ele voltasse com um contrato com uma universidade pública, ele se sentiria mais seguro. Ele temia represálias de um ciclo autoritário que não havia sido ainda fechado.

Ao retornar ao Brasil, no final daquele ano, eu procurei a Universidade de São Paulo (USP) e a Unicamp para falar sobre o assunto. O diretor da Faculdade de Educação da Unicamp encaminhou a proposta de sua contratação, que foi plenamente aceita pelos órgãos internos da faculdade, mas a tramitação do processo foi retardada pelo reitor da universidade. Alunos e professores da Faculdade de Educação fizeram, então, várias manifestações públicas para exigir a contratação de Freire. Nesse ínterim, Dom Paulo Evaristo Arns, grão-chanceler da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começou as negociações para trazer Paulo Freire e contratá-lo. Contudo, as dificuldades não eram apenas de contratação. O governo brasileiro negava a anistia a oito brasileiros. Entre eles, Paulo Freire.

Em 1978, Paulo havia sido convidado para abrir um seminário nacional de educação no Brasil, precisamente em Campinas, mas lhe negaram o passaporte para regressar. Contudo, por uma dessas artimanhas muito bem montadas pela Comissão Organizadora do evento, Paulo Freire pôde fazer, “clandestinamente” (por telefone), a abertura do I Seminário de Educação Brasileira, em setembro daquele ano. Era a primeira vez que os educadores se reuniam livremente desde o início da ditadura civil-militar (1964), a primeira vez que estavam ouvindo a voz de Paulo Freire. Sua voz soava misteriosa e subversiva. Foi um marco do retorno de Paulo Freire. Ele falou de sua alegria de se dirigir aos professores brasileiros depois de 14 anos de exílio. Sua fala foi emocionada, afirmando que sua palavra “não poderia ser outra, senão uma palavra afetiva, uma palavra de amor, uma palavra de carinho, uma palavra de confiança, de esperança e de saudades também, saudade imensa, grandona, saudades do Brasil, desse Brasil gostoso, desse Brasil de nós todos, desse Brasil cheiroso, distante do qual estamos há 14 anos, mas, distante do qual nunca estivemos também”. Paulo estava com saudades e queria retornar, mas, sem o passaporte, era impossível. Aqui dentro, a luta pela anistia ganhava cada vez mais espaço nas ruas e na mídia progressista, e o governo militar teve que ceder.

No ano seguinte, finalmente, Paulo e sua esposa Elza puderam retornar ao país. No dia 20 de junho de 1979, antes de voltar, Paulo me escrevia de Genebra: “que vontade danada de dar um pulinho até aí; vontade mais danada

ainda de, aproveitando o pulinho, ficar aí. Se o problema de nossos passaportes já tivesse sido resolvido, nossa intenção era ir aí logo que terminasse o seminário que vou coordenar na Universidade de Michigan no mês de julho. Tudo indica, porém, que visitaremos o Brasil este ano ainda. O nosso advogado está absolutamente convencido de que, durante o mês de julho, ganharemos o mandado de segurança. Se assim acontecer, estaremos aí talvez em setembro, desde que possamos enfrentar as despesas com as passagens”. No dia 7 de agosto de 1979, ele voltaria ao Brasil pela primeira vez depois do exílio e, definitivamente, no ano seguinte.

Nessas duas falas de Paulo Freire, podemos perceber quais eram suas expectativas, bem como seus temores e seus projetos. Em resumo, poderia dizer que ele, antes de mais nada, queria “reaprender o Brasil”, como afirmou ao chegar, e desejava mais: retomar o sonho interrompido brutalmente pelo golpe de 1964 de uma educação pública popular, como ele havia feito ao construir o Programa Nacional de Alfabetização.

C&E: Ao longo de aproximadamente cinco décadas, você pode acompanhar o cotidiano da vida de Freire e certamente testemunhou seus sonhos e expectativas, fato que justificou a biobibliografia que produziu sobre o amigo, em 1996. Nesse período, chegou a identificar alguma hierarquização que Paulo fazia a respeito de sua própria produção? Que obras Paulo acreditava serem indispensáveis para que seu pensamento fosse suficientemente conhecido?

MG: Conheci Paulo Freire pessoalmente em Genebra, em 1974. O contato com a sua obra era anterior, 1967, quando ele publicou *Educação como prática da liberdade*, sobre o qual fiz meu trabalho final de Licenciatura em Pedagogia, em São Paulo, concluída no mesmo ano. Comecei a trabalhar com ele a partir de 1974. Primeiramente, foram as trocas de ideias sobre a situação brasileira, 10 anos depois do golpe de 1964. Engajamo-nos em campanhas para auxiliar refugiados políticos. Foram muitos os encontros na cantina do Conselho Mundial de Igrejas onde ele trabalhava. Ele sempre tratava a todos com enorme cortesia e paciência, sempre sonhando com algo, projetando algo, atendendo a inúmeros estudantes, professores e outros profissionais de vários países, dando entrevistas, lendo e escrevendo, discutindo. Assim nasce Paulo Freire, o cidadão do mundo.

Em 1977, ele participou da banca de meu doutoramento na Universidade de Genebra, ao lado de Pierre Furter e Pierre Dominicé, conhecidos intelectuais dedicados ao tema da educação permanente e de adultos. O que me chamou a atenção, desde os primeiros contatos com o Paulo, foi a indissociabilidade entre vida e obra. Minhas lembranças mostram-me algo que está presente sempre em seu pensamento, em toda a sua trajetória: a coerência entre teoria e prática. Costumo dizer que tudo o que ele escreveu é autobiográfico, tamanha a presença do autor em seus escritos, que têm a marca da sua autoria muito forte, comprometida, muito pessoal. Não posso dizer que ele estabelecia qualquer hierarquização a respeito de sua própria produção, considerando uma obra mais importante do que outra. O que escrevia fazia parte de seu modo de ser no mundo. Tudo fazia parte de um mesmo sonho. Como ele disse numa

entrevista concedida ao Museu da Pessoa de São Paulo, em 1992: “o meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça. O meu sonho é que nós inventemos uma sociedade menos feia e menos injusta do que a nossa de hoje. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza”.

C&E: Freire era identificado como um “católico radical” que não hesitava em dialogar com correntes progressistas do pensamento. Nessa linha, tenho duas questões: seria possível afirmar que na obra *Pedagogia do oprimido* existe uma espécie de convergência entre o humanismo cristão e certa linhagem marxiana, na qual se destacam Lukács, Althusser, Che Guevara, entre outros? E tal ecumenismo representaria ao mesmo tempo uma atitude de abertura para as diferenças e a tentativa de promover sínteses dialéticas e um compromisso com o destino do ser humano, considerando as circunstâncias objetivas de sua existência?

MG: Paulo Freire já foi comparado com muitos educadores e sua pedagogia foi entendida de diversas maneiras. Ele não só influenciou muitos pensadores, como foi influenciado por outros. Sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo cristão, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo. Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freiriano, pode-se dizer que a influência do marxismo se deu depois da influência humanista cristã. São momentos distintos, mas não contraditórios. Como afirma o filósofo alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik em seu livro *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*, ele combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. Trata-se de um pensador da cultura, um dialético.

A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode se tornar uma prática libertadora. O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo, é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. A associação entre o humanismo e o marxismo enriquece seus textos e faz que eles sejam lidos por um público muito diverso. Seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global. No livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (p. 441), que você mencionou, faço referência a uma entrevista na qual ele diz:

o que eu tentei fazer com a conscientização foi insistir na relação contraditória entre subjetividade e objetividade na história. Sem dúvida, Marx nos deixou muitas reflexões sobre esse tema, mas muitos dos seus leitores distorceram suas palavras; esqueceram o papel da subjetividade na história, com medo de cair no idealismo. Tentando escapar do idealismo eles caíram num objetivismo mecanicista. Muitos de nós, da esquerda progressista, estamos repensando o papel da consciência frente à liberdade, sem ficar com medo da liberdade na história.

Ao introduzir a categoria “conscientização” na leitura de Marx, ele estava reinventando o marxismo. Uma sociedade de iguais e diferentes, uma sociedade socialista, não pode ser construída sem respeitar a individualidade, as diferenças, enfim, a subjetividade humana.

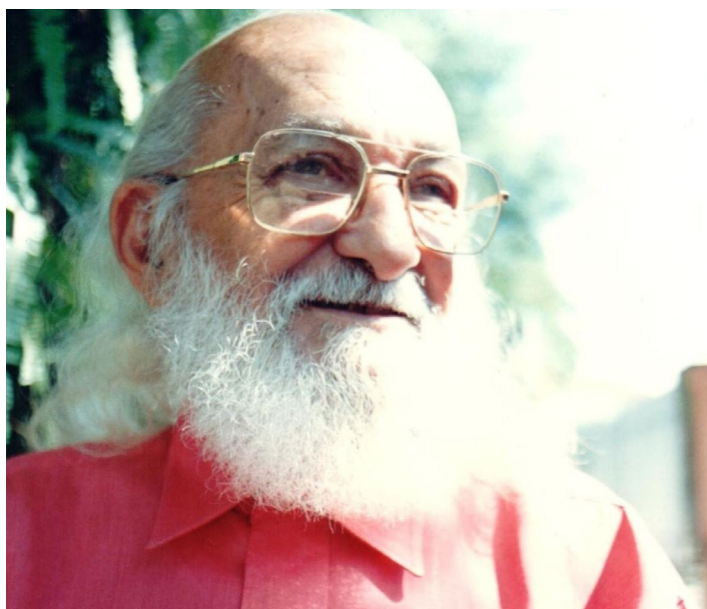
C&E: Em 1978, o pesquisador Luis Ramiro Beltrán, em seu trabalho *Adiós a Aristóteles: comunicación horizontal*, identificou Freire como o fundador de uma nova teoria da comunicação, rompendo com a visão funcionalista que imperava no Ocidente, desde os tempos do filósofo grego. Os estudos de Beltrán, somados à contribuição de um número significativo de autores e gestores de projetos culturais, no continente, permitiu ao Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP apontar, em 1998, para o surgimento de um campo de interface entre a comunicação e a educação, a que denominou educomunicação, e que hoje oferece sustentação para a mobilização de um grande contingente de lideranças comunitárias e de estudantes secundaristas e universitários (muitos destes, com o apoio de políticas públicas) em torno a uma comunicação dialógica capaz de mobilizar pessoas e organizações na defesa de temas de interesse coletivo, como é o caso da defesa do meio ambiente e dos direitos humanos. No entanto, o livro que o senhor editou, em 1996, sob o título *Paulo Freire: uma biobibliografia*, com 765 páginas e mais de uma centena de autores, não garante destaque para o tema da comunicação, registrando apenas a manifestação de quatro autores: Carlos Crespo Burgos (“Paulo Freire e as teorias da comunicação”); Werner E. Breede (“Paulo Freire e os computadores”), Jorge Vasconcelos e Paulo Freire (“Rádio e educação”) e de Venício Lima, este com três participações (“Ideias de Paulo Freire sobre comunicação”, “Teoria dialógica da comunicação” e “Conceito de comunicação em Paulo Freire”). Para os estudiosos de Paulo Freire, a comunicação seria um tema menor?

MG: Todos conhecemos as dificuldades que os pesquisadores encontram na busca de informações sobre um determinado assunto, sobretudo quando ainda não existiam as ferramentas digitais de busca de hoje. Esse foi o meu caso, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, quando pesquisei em uma centena de universidades e centros de estudos e pesquisas a extensão da obra de Paulo Freire no mundo, que eu poderia alcançar, naquele momento por meio de cartas e telefonemas a colegas e amigos de outros países, alguns deles indicados pelo próprio Paulo Freire. Admardo Serafim de Oliveira me deu acesso a uma base de dados por ele levantada que atualizei na medida do possível. Se eu fizesse esse levantamento hoje, o resultado seria outro.

Lembro de entregar o livro impresso ao Paulo no Centro de Referência Paulo Freire, em São Paulo, e ele me dizer que não tinha ideia de que haviam escrito tanto sobre ele e como os escritos dele haviam chegado em lugares em que ele sequer tinha conhecimento. Deixo a Paulo Freire a resposta à pergunta que você me fez. Na página 493 do livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, respondendo pergunta semelhante de Jorge Vasconcelos, da Rádio CBN, em 1984, Paulo Freire diz que, como educador, jamais deixou “entre parênteses os chamados meios de comunicação, que infelizmente, na sua maioria, viraram meios de comunicados”. Citando a contribuição dada às escolas radiofônicas do Nordeste, diz ele que não tinha dúvida de que “é possível fazer um ótimo trabalho educativo” pelo rádio. “O grande problema do rádio e da televisão

não está nem em um nem em outro. O problema é a favor de quem e contra quem estão os meios de comunicação, pois eles não são neutros”. Paulo Freire associava a educação à cultura, entendendo a primeira como um ato cultural e de comunicação. Reinventou o conceito de “aula”, chamando-o de “círculo de cultura” e não de “círculo de educação”. Associava o diálogo à comunicação, distinguindo a “comunicação dialógica” da comunicação “vertical” que ele chamava de “comunicados”. A “comunicação autêntica” se estabelece por meio do diálogo pelo qual um indivíduo pode transformar-se em criador e sujeito de sua própria história. O diálogo pertence à natureza mesma do ser humano enquanto ser da comunicação. Nesse sentido, não é possível separar educação de comunicação.

Fico feliz com essa pergunta que me permitiu revisitar o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* e ver o quanto somos limitados em nossos tempos-espacos. Com a criação do Instituto Paulo Freire, tivemos a oportunidade de acompanhar diversos projetos de educomunicação, em estreita colaboração com o professor Ismar de Oliveira Soares. A prática educomunicativa, inspirada em Paulo Freire, levada à frente em numerosos projetos, entre eles o *Educom.rádio*, desenvolvido em escolas públicas do ensino fundamental do município de São Paulo (2001-2004), mostrou o quanto podemos fazer no campo do protagonismo infantojuvenil, que é também o campo da educação cidadã, como educação em direitos humanos. Lembro, com emoção, de ter sido entrevistado por jovens adolescentes, em diversas ocasiões, alunos e alunas da prefeitura de São Paulo. Com um gravador na mão, eles se sentiam como lutadores e lutadoras por um outro mundo possível. Isso é maravilhoso. Sou testemunha desse poder encantador da mídia, utilizada para empoderar pessoas e transformar o mundo. Muito foi feito. Muito falta ainda a fazer.



Fonte: Instituto Paulo Freire

C&E: O pensamento freiriano contou, em várias partes do mundo, ao longo das últimas décadas, com uma recepção positiva que levou à fundação de institutos destinados a incentivar estudos e experimentos voltados à educação como prática da liberdade. Qual tem sido a incidência destes centros tanto na formação de educadores quanto na definição de políticas de educação (básica e superior), em nível internacional?

MG: A contribuição de Paulo Freire ao pensamento educativo mundial não se limita ao que ele diretamente escreveu ou realizou, mas ao que se está fazendo com seu legado. O que vem sendo feito, por exemplo, pelos Institutos Paulo Freire e pelas Cátedras Paulo Freire, entre outros grupos e instituições que estão dando continuidade e reinventando sua obra, é também extremamente relevante hoje ao analisarmos a trajetória intelectual e política de Freire.

Embora ele parta de uma realidade latino-americana, Freire não se limita a ela. Ele dialoga com outras realidades e, assim, elabora uma teoria complexa. A pedagogia de Paulo Freire adquiriu um significado universal, uma vez que a relação oprimido-opressor, que ele abordou, ocorre universalmente e suas teorias se enriqueceram com as mais variadas experiências e práticas em diversas partes do mundo. Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e de outros países. Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber: a pedagogia, a filosofia, a teologia, a antropologia, o serviço social, a ecologia, a medicina, a psicoterapia, a psicologia, a museologia, a história, o jornalismo, as artes plásticas, o teatro, a música, a educação física, a sociologia, a pesquisa participante, a metodologia do ensino de ciências e letras, a filologia, a ciência política, o currículo escolar e, é claro, a educação em direitos humanos.

A crescente publicação das obras de Paulo Freire em dezenas de idiomas e a ampliação de fóruns, cátedras e centros de pesquisa criados para pesquisar e debater seu legado, bem como o número de trabalhos escritos sobre ele, são indicações da grande vitalidade do seu pensamento. Tal projeção confere ao conjunto de suas produções o caráter de uma obra universal com incidência internacional. Em outubro de 2017, com o nome “Coleção Paulo Freire”, custodiada pelo Instituto Paulo Freire e por Ana Maria Araújo Freire, seu acervo foi incluído no Registro Internacional do Programa Memória do Mundo da Unesco e reconhecido como patrimônio documental da humanidade. Não podemos ver Freire apenas como um educador de adultos ou como um acadêmico, ou reduzir sua obra a uma técnica ou metodologia. As intuições originais de Paulo Freire marcaram a educação contemporânea. Entre elas: a reflexão crítica sobre a prática como base para a construção do conhecimento; o reconhecimento da legitimidade do saber popular; um método de conhecimento e de pesquisa que parte da leitura do mundo; uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia; enfim, uma ciência aberta às necessidades populares. Essas e outras contribuições de Paulo Freire à compreensão do ato educativo são hoje reconhecidas mundo afora e continuam muito atuais. Ele recusa o pensamento

fatalista e propõe uma pedagogia comprometida com a cidadania e a ética como referenciais básicos na busca pela radicalização da democracia. O pensamento freiriano é rebelde, insurgente, no qual não falta a indignação e a esperança, a crítica e a proposta. Ele dizia que estava nadando contra a correnteza.

É certo, muitos governos, em todos os níveis, em diferentes momentos e em várias partes do mundo, têm sido influenciados por ideias de Paulo Freire e implementado projetos emancipadores, mas o modelo educativo global dominante no mundo é o da meritocracia, essencialmente injusto, que não leva em conta as diferenças. Paulo Freire, em toda a sua trajetória, pensava numa política pública de educação popular, transformadora, o oposto da educação bancária meritocrática. Falta muito para que ela se transforme numa política pública.

C&E: O conceito freiriano de diálogo, base para a prática educomunicativa, tem sido às vezes questionado, merecendo reparos por parte de estudiosos que o consideram um tanto idealista diante dos embates que se fazem necessários numa sociedade dominada por perspectivas iluministas e funcionalistas nas diferentes trocas comunicativas. Você vê procedência nesta afirmativa?

MG: Vou começar a resposta a esta pergunta por uma pequena história. Paulo Freire pediu-me para prefaciar o livro *Educação e mudança*, publicado em 1981. Trata-se de um livro cheio de esperança, de amor e de luta. Ele cita Erich Fromm, Malinowski, Zevedei Barbu, seus amigos de Recife Jomard Muniz de Britto e Jarbas Maciel e, quando fala da alfabetização como um ato criador, faz referência a “um jovem sociólogo brasileiro”, o professor da Universidade de São Paulo Celso de Rui Beisiegel, um de seus primeiros colaboradores no sul do Brasil e grande amigo. Mostrei-lhe a primeira versão do meu prefácio. Paulo gostou muito dele porque, dizia-me, eu não estava simplesmente elogiando o autor do livro, mas estava contribuindo para entender melhor a noção de diálogo e sua impossibilidade prática entre classes antagônicas. Como todo prefaciador novato, intitulei, pretensiosamente, o meu escrito de “Educação e ordem classista”. Claro, também queria responder a um segmento de intelectuais brasileiros – que poderiam sim ser chamados de iluministas e funcionalistas – os quais consideravam a obra de Paulo Freire como ingênua ou como muito “liberal”, segundo alguns. Eu falava da relação entre mudança, conscientização, diálogo e conflito. Falava dos limites da conscientização e do diálogo na mudança, problematizando o título do livro, e me perguntando: pode a educação operar a mudança? Que mudança? Dizia que Paulo Freire combate a concepção ingênua da pedagogia que se crê motor ou alavanca da transformação social e política. Combate igualmente a concepção oposta, o pessimismo sociológico que consiste em dizer que a educação reproduz mecanicamente a sociedade. O diálogo que se limita à sala de aula como na pedagogia iluminista e suas vertentes “conteudistas”, em que o político é reduzido ao pedagógico, certamente não incidirá na transformação social. O que eu tentava mostrar é que o diálogo não exclui o conflito como algo antagônico.

Paulo Freire gostou tanto desse prefácio que me convidou, pouco depois, para escrever um “livro dialogado”, o primeiro de tantos que ele escreveu.

Assim nasceu o livro *Pedagogia: diálogo e conflito*, publicado em 1985. Paulo Freire havia lido Martin Buber, para o qual o diálogo exigia duas condições: reciprocidade e igualdade de condições, isso existe entre iguais e diferentes e não entre antagônicos. Entre antagônicos o que há é o conflito. Esses são os limites do diálogo. A pedagogia do diálogo fundamenta-se numa filosofia pluralista, um pluralismo que não se confunde com ecletismo. Não se confunde com palavras “adocicadas”, como ele costumava dizer: significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. Essa foi a resposta que ele deu à crítica que recebeu sobre a natureza do diálogo nesse livro. Como era do seu feitio, sem entrar em polêmicas estéreis.

C&E: Desde a primeira edição do Fórum Social Mundial (FSM), realizada em 2001 na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, pudemos observar diferentes articulações entre movimentos sociais e populares em busca de um projeto comum, antagônico ao neoliberalismo. Entre os elementos de intersecção, temos a luta em defesa da natureza e dos recursos naturais por articulações mundiais e continentais, como a Via Campesina e a Aliança Bolivariana das Américas (Alba), dos movimentos sociais. A partir de suas contribuições sobre ecopedagogia e da obra de Paulo Freire, como enxerga a questão da luta pela natureza e esse debate em torno de um projeto em defesa do comum contra o neoliberalismo na contemporaneidade?

MG: Essa é uma pergunta ampla e complexa que envolve diversos elementos. Todas essas temáticas podem ser vistas a partir do mote do FSM: “um outro mundo é possível”. E poderíamos acrescentar: para um outro mundo possível, uma outra educação é necessária. O FSM foi criado por conta dos movimentos sociais e da educação popular que se consolidou como essa outra educação possível com as valiosas contribuições de Paulo Freire. É um processo global que tende a se multiplicar pelo mundo como espaço de libertação. Não é uma instituição ou uma organização. Só assim ele pode cumprir sua missão de incorporar de forma pluralista todos os setores que se identificam com a luta contra o neoliberalismo e pela radicalização da democracia.

Nos anos 1990, depois da queda do Império Soviético, o globalismo, com seu discurso único, queria selar o fim da história e matar a esperança. Um certo vazio ideológico deixou muita gente perplexa, sem chão, sem bandeiras de luta. O FSM ocupou esse espaço ideológico, reacendeu a esperança da libertação, recolocou a ideologia no palco da história. No FSM, prezamos a diferença e a diversidade como riquezas da humanidade. A educação, sem dúvida, pode se tornar instrumento de mudança das condições humanas. Educar para construir o sonho me parece hoje buscar um novo sentido para a educação, para que ela contribua para a reinvenção da democracia, como dizia Paulo Freire.

A noção de democracia precisa ser renovada, já que o modelo dominante neoliberal está confundindo nossas cabeças, substituindo o papel do Estado pelo Mercado e a cidadania pela sociedade de consumo, reduzindo a democracia à mera representação política, numa sociedade cada vez mais manipulada por veículos de comunicação nas mãos de uma pequena elite conservadora. O Mercado

valoriza a competitividade frente aos valores democráticos. Em contrapartida, nós não renunciamos à utopia, à educação que forma seres humanos capazes de construir novas realidades, mais democráticas e justas socialmente. O embate é, ao mesmo tempo, social e ambiental. A Terra também é um organismo vivo e, como tal, quando adotamos um estilo de vida que a destrói, também se torna um oprimido, o maior de todos.

Paulo Freire, ao nos deixar, em 1997, deixou igualmente na sua mesa de trabalho um texto inacabado sobre ecologia. Talvez estivesse pensando em escrever um novo capítulo que faltava à *Pedagogia do oprimido*: o da pachamama oprimida, uma pedagogia da Terra, uma ecopedagogia. Passamos de um modo de produção para um modo de destruição do planeta. Daí a importância do debate por uma educação para a cidadania global e planetária. O tema é complexo. Há visões diferentes, provavelmente complementares. Enquanto a cidadania global está mais preocupada com a convivência dos seres humanos no planeta, a cidadania planetária se preocupa com a existência de toda a comunidade de vida do planeta, e do próprio planeta como um ser vivo. De nossa parte, temos procurado estabelecer pontes, diálogos e complementaridade entre essas visões, considerando-as como uma riqueza de conceitos e práticas e não como deficiências. Para alguns, o cidadão planetário é o guardião da Terra que pode nunca ter saído da sua aldeia e não ter a menor ideia do que é a Unesco, que lançou, há poucos anos, as bases de uma educação para a cidadania global. Não vemos oposição entre um cidadão global, sujeito de direitos universais, sem fronteiras, e um cidadão planetário, com um profundo sentimento de pertencimento à Terra. Apesar de diferentes, esses dois conceitos convergem em alguns pontos e, muitas vezes, se identificam. E aqui entra a questão dos bens comuns que podemos distinguir entre os bens comuns da Humanidade e os bens comuns do planeta Terra.

A Terra e a Humanidade fazem parte de um único universo em evolução e têm o mesmo destino, hoje ameaçado pelo modo irresponsável com que os terráqueos produzem e reproduzem sua existência no planeta. Os bens comuns da Terra e da Humanidade são inseparáveis. A questão central para nós é a criação de uma cidadania multicultural democrática global que facilite uma educação para a democracia. Como construir melhores escolas, escolas intelectualmente mais ricas, particularmente para aqueles que estão na base da sociedade? Como construir um currículo de cidadania multicultural democrática global, em que todos aprendem com a rica diversidade da sociedade e as tendências para o separatismo nas sociedades modernas podem ser prevenidas e até revertidas? Podemos fazer um trabalho melhor na preparação de professores para que as escolas se tornem núcleos de experiências coletivas e de solidariedade? Nossa resposta e nossa aposta estão na construção de uma educação para a cidadania global e planetária, mesmo que isso pareça um sonho impossível. Só a busca do que parece utópico tornará possível uma nova realidade em nossas vidas.

É para isso que o Instituto Paulo Freire vem trabalhando na pauta socioambiental, como membro do Conselho Internacional do FSM e no Fórum Mundial de Educação, promovendo a discussão da *Carta da Terra* e do *Tratado da educação*

ambiental para as sociedades sustentáveis e a responsabilidade global, resultantes dos debates na Rio-92. Em 2002, as Nações Unidas lançaram a *Década da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)*, que promovemos em muitas de nossas atividades, mesmo mostrando suas limitações. O mundo está se mobilizando, de diferentes maneiras, para evitar o pior. Contudo, as preocupações persistem e os grandes desafios ainda não foram superados.

C&E: Em 2018, o Instituto Paulo Freire inaugurava a TV IPF e o senhor lançava a coletânea Reinventando Freire, em coordenação com o escritor norte-americano Martin Carnoy. O que significa “reinventar Freire” no início da terceira década do século XXI?

MG: Paulo Freire dizia que não queria ser seguido, mas reinventado. Nada menos freiriano do que ser seguidor de ideias, como nos tem dito Carlos Rodrigues Brandão. Paulo Freire nos deixou um espírito, um legado a ser ressignificado em cada contexto e reinventado permanentemente.

Foi nesse sentido que aceitei o desafio que Martin Carnoy me lançou de organizar um livro sobre essa experiência de reinvenção levada à frente pelo Instituto Paulo Freire em seus 30 anos de existência. Eu e Martin conhecemos Paulo Freire na década de 1970. Paulo Freire gostou muito do livro por ele publicado na época, *Educação como imperialismo cultural*. Um pouco depois, eu publiquei o livro *A educação contra a educação* sobre o relatório *Aprender a ser*, da Unesco, com temáticas muito próximas. Paulo Freire estava profundamente interessado nos desdobramentos do processo de internacionalização da educação que estava em curso naquele momento histórico. Viu no livro do Carnoy um relato contundente das consequências dessa internacionalização no momento em que ele estava assessorando a reconstrução de alguns sistemas nacionais de educação de países recém libertados da colonização, onde se debatia o tema da educação de adultos como educação permanente, que, mais tarde, seria entendida como educação ao longo da vida.

Foi naquele contexto que eu estava em diálogo com Paulo Freire sobre a temática do meu doutorado, no qual eu apontava os limites do projeto de educação permanente proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) e pela Unesco. Mais de 40 anos depois, lembrando nosso encontro com Paulo Freire, buscamos revisitá-lo, pensando na educação do futuro a partir da *práxis* do instituto que leva seu nome. O resultado está no livro que organizamos com um grupo de mais de 60 convidados: *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*.

A educação no mundo passa por uma crise grave, associada à crise civilizatória atual, e Paulo Freire pode ser uma inspiração para o surgimento de novas políticas públicas de educação. Relendo agora este livro, não mais como um dos organizadores do trabalho, mas como leitor, eu vejo que os autores e autoras conseguiram demonstrar que Paulo Freire continua oferecendo contribuições e pistas importantes para entendermos os desafios atuais.

O mundo se globalizou e se estreitou pelo avanço das tecnologias, mas também se distanciou no trato do humano, no respeito, valorização e convivência

com as diferenças, bem como do reconhecimento das semelhanças culturais. A visão humanista de Freire é um referencial importante para superarmos esse distanciamento. Não se trata, agora, de repetir suas ideias como discípulos. Trata-se, muito mais, de anunciar uma outra educação possível, profundamente engajada no presente e nos seus desafios atuais, num embate recriador do mundo.

Encontramos no pensamento freiriano muitos elementos, princípios e valores, que podem contribuir para a reinvenção da educação atual. Essa reinvenção da educação passa pela recuperação dos educadores como agentes e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa. Ela só pode ser obra de um esforço coletivo, colaborativo, plural, não sectário, pensando numa transição gradual para outras formas de conceber os sistemas educacionais, seu planejamento, sua gestão e monitoramento, seus parâmetros curriculares, se quisermos dar uma contribuição significativa para a construção de novas políticas públicas de educação. Educadores e educadoras podem e devem ser os principais protagonistas dessa reinvenção. A mudança precisa partir do vivido, do experimentado, do que está em processo, da “reflexão crítica sobre a prática”, como diz Paulo Freire. Ele nos dizia que não podemos mudar a história sem conhecimento, mas que tínhamos que educar o conhecimento para colocá-lo a serviço da transformação social. Educar o conhecimento pelo entendimento da politicidade do conhecimento, isto é, pelo entendimento do sentido histórico e político do conhecimento.

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no dia 2 de janeiro de 1989, ele nos falava da necessidade de inverter as prioridades, da necessidade de mudar a cara da escola. Uma escola com uma nova cara não deveria ser avaliada por padrões meritocráticos, mas por outros padrões: a qualidade não deveria ser medida apenas pelos palmos de saber sistematizado que forem apreendidos, mas também pelos laços de solidariedade que podem ser criados entre os que ensinam e aprendem com sentido.

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. Numa perspectiva emancipadora, educar é desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir. É conscientizar, desalienar, desfeticizar. Desafios não faltam. Sabemos disso e não nos intimidamos diante deles. Em tempos obscuros como os que vivemos hoje, de ascensão do neoconservadorismo, de ódio e de intolerância, nossa saída é reforçar a crença na nossa capacidade como educadoras e educadores, docentes e discentes, de enfrentá-los com lucidez e força. Se a inteligência da realidade histórica nos incita ao pessimismo, a nossa vontade política nos faz um convite ao otimismo. Educar, em seu sentido emancipador, sempre foi isso: um exercício de otimismo.

Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação

Fabiana da Costa Pereira

Professora do Curso de Jornalismo na UFN. Doutora e mestre pela UFSM.

E-mail: rpfabianapereira@gmail.com

Ivete Fossá

Professora titular da UFSM, com estágio pós-doutoral junto ao Centro de Estudos da Argentina Rural da Universidade Nacional de Quilmes/Argentina, com bolsa Capes.

E-mail: fossa@terra.com.br

Resumo: Neste artigo, refletimos acerca das pedagogias propostas por Paulo Freire, na perspectiva da educação transformadora, que parte do contexto do educando para levá-lo ao ato do pensamento crítico que reflete sua realidade e o torna protagonista da transformação social, desenvolvendo sua cidadania. Para isso, a comunicação tem papel essencial, visto que retrata a realidade, através tanto da grande mídia quanto de outros meios que oportunizem o contato com diferentes pontos de vista. É nessa perspectiva que identificamos a pedagogia da comunicação a partir do olhar de Mario Kaplún, que pensa a comunicação intrinsecamente relacionada com a educação proposta por Freire, em que a educação libertadora oportunizará um indivíduo consumidor e produtor de uma comunicação crítica no exercício pleno de cidadania.

Palavras-chave: Pedagogia do oprimido; pedagogia da autonomia; pedagogia da comunicação; educação para cidadania; comunicação transformadora.

Abstract: This article reflects on the pedagogies proposed by Paulo Freire, from the perspective of transformative education, which starts from the context of the student to lead him to the act of critical thinking that reflects his reality and makes him a protagonist of social transformation, developing his citizenship. Communication plays an essential role, since it portrays reality, whether through the mainstream media or even other means that provide opportunities for contact with different points of view. In this perspective we identify a pedagogy of communication from the perspective of Mario Kaplún, who thinks of communication as intrinsically related to the education proposed by Freire, in which liberating education will provide opportunities for an individual who consumes and produces a critical communication in the full exercise of citizenship.

Keywords: Pedagogy of the oppressed; pedagogy of autonomy; pedagogy of communication; citizenship education; transformative communication.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:

Pedagogias de Paulo Freire,
dialogia e comunicação

Recebido: 07/06/2021

Aprovado: 15/09/2021

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação para a cidadania tem, na perspectiva que queremos abordar, as bases que foram trabalhadas por Paulo Freire na busca da educação transformadora dos indivíduos, que teriam alavancados seus status de meros figurantes ao de protagonistas de suas histórias, as quais estão inscritas na história dos seus bairros, região e país. Neste artigo, seguimos os passos bibliográficos de Paulo Freire¹, lançando nosso olhar, num primeiro momento, para a temática da educação como prática libertadora, levando em consideração a sociedade que se configura a partir de uma alarmante desigualdade social, na qual é preciso intervir para que mudanças possam ocorrer. E essa intervenção, para o autor, só é possível através da educação ao alcance de todos, o que é reforçado por Mário Kaplún², que aproxima a prática educadora do processo de comunicação.

É necessário salientar, a partir da perspectiva atual – no ano de 2021, tendo deixado para trás 16 anos de governo de partido popular através de Luiz Inácio Lula da Silva (de 2003 a 2011) e Dilma Rousseff (de 2011 a agosto de 2016, considerando que a presidenta eleita sofreu processo de impeachment, o qual foi e será sempre amplamente questionado no país e ao redor do mundo como golpe) –, que, entre os períodos de escrita dos livros *Educação como prática de liberdade*, lançado no Brasil em 1967, e *Educação e mudança*, lançado no Brasil em 1979, existe uma grande distância temporal e de conquistas sociais. Podemos dizer que já esteve um pouco menor, porém sempre existente, o fosso social entre camadas da população, que, nos últimos anos, vem novamente se ampliando.

É nesse sentido que vamos nos apropriando dos pensamentos de Freire e atualizando às condições que hoje se apresentam, já que ainda possuímos as preocupações e desigualdades oriundas daqueles tempos, somente transportadas para outros patamares. Na sequência, as pedagogias é que são o nosso foco de atenção, por serem respostas ao fazer educativo voltado à população, na busca da transformação. Assim, a partir da *Pedagogia do oprimido*, lançado no Brasil em 1974 e *Pedagogia da autonomia*, lançado em 1996, elencamos as práticas libertadoras que servirão, na nossa perspectiva, como os alicerces para a educação para a cidadania.

Reforçando nosso olhar, abordamos a obra *Uma pedagogia de la comunicación*, de Kaplún, lançada na Espanha em 1998, que contribui para a perspectiva da relação da educação com a comunicação para o desenvolvimento de sujeitos que sejam produtores e consumidores de uma comunicação que abre espaço ao pensamento crítico e participativo no pleno exercício da cidadania. Desenvolvemos este estudo de natureza qualitativa através da pesquisa e análise bibliográfica.

1. FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; Idem. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; Idem. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011; Idem. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

2. KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana: Caminos, 2002.

2. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UM OLHAR DA COLONIZAÇÃO AOS DIAS ATUAIS

Caracterizar a população brasileira como “passiva” diante das injustiças sociais é jogar, de forma simplista, nas mãos do próprio povo a responsabilidade única pela sua trajetória. Para sair desse raciocínio, que mais justifica do que busca conhecer o caminho que nos trouxe aos dias atuais, é preciso um olhar atento e crítico à história do nosso país, passando pela colonização, ditaduras e processos democráticos (chamamos “processos” por entendermos que ainda não conseguimos atingir, em nenhum dos governos, uma gestão realmente democrática, justamente pela falta de maior participação da população). Apesar da tão reconhecida passividade brasileira, salientamos que, no período da ditadura civil-militar (1964-1985), tivemos um grande movimento de resistência, iniciado por estudantes e logo engrossado pelos sindicatos, movimentos camponeses, grupos católicos de movimentos de base popular, chegando a grupos de luta armada. Todos esses foram atores importantes, em momento de grande tensão social no país, na busca pela volta do sistema democrático de governo e pelo reconhecimento de direitos humanos e constitucionais, que estavam desconsiderados.

Do período de colonização, trazemos a herança da grande disparidade nas classes sociais, em que os donos de capital – no início, proprietários de terra e, depois, donos dos meios de produção – tinham o poder de mando e comando da massa de empregados, fossem indígenas, no início, e, depois, os negros escravizados, ou mesmo os brancos pobres, que trabalhavam para sobreviver. Sem vez nem voz, a maioria da população pobre ou escrava não tinha nenhuma possibilidade de escolha, sendo relegada a sobreviver sob condições sub-humanas. Mesmo com o fim da escravidão e a vinda dos imigrantes, a população, mais diversificada, manteve-se submissa a uma elite que coordenava seus modos de ser e fazer, por meio de uma doutrinação da força do poder econômico e político que definia quem sabia o que devia ser feito – os letrados e “bem” educados nas cortes europeias – e quem obedecia por não saber o que fazer – os “ignorantes” de estudo, analfabetos que só possuíam como moeda de troca, para sua sobrevivência, a força da mão de obra. Essa situação de submissão muito pouco mudou com o desenvolvimento, ao longo do tempo, de governos de base mais popular e democrática, e menos ainda nos períodos ditatoriais ou conservadores. Algumas conquistas são marcantes, como os direitos trabalhistas, iniciados no governo de Getúlio Vargas, que trouxeram condições mais dignas aos empregados. Porém, essas conquistas não alteraram a configuração social do país, que se apresentava cada vez mais numa disparidade de condições econômicas. Conforme Freire³:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições,

3. FREIRE, Paulo. *Educação como...* Op. cit., p.63.

afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se.

Essa relação do homem como objeto não permite que ele identifique a situação de submissão em que se encontra, já que não sabe ter outra opção além da que lhe foi apresentada a vida toda, herdada do grupo familiar. Para Freire⁴, essa situação só poderá ser alterada a partir de um processo educativo da população que apresente condições para a formação de “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectraloras, mas como figurante e autoras”. Dessa construção sai o homem sujeito que, ao se desacomodar do lugar onde se encontra, lança um outro olhar aos temas e tarefas que circulam ao seu redor, numa postura crítica ao *status quo* em que está situado. Sem chegar aqui, suas preocupações não saem das condições de sobrevivência. Ainda Freire⁵:

Suas preocupações se cingem mais ao que há nele de vital, biologicamente falando. Falta-lhe teor de vida em plano mais histórico. É a consciência predominante ainda hoje, dos homens de zonas fortemente atrasadas do País. Esta forma de consciência representa um quase compromisso entre o homem e sua existência. Por isso, adstringe-o a um plano de vida mais vegetativa. Circunscreve-o a áreas estreitas de interesses e preocupações. [...] Escapa ao homem intransitivamente consciente a apreensão de problemas que se situam além de sua esfera biologicamente vital. Daí implicar numa incapacidade de captação de grande número de questões que são suscitadas.

Justamente, é olhar de forma aprofundada as temáticas que perpassam a vida das comunidades que possibilita que os indivíduos se posicionem diante dos problemas. Mas essa tomada de consciência não se dá automaticamente, ao se apresentar à população, de forma narrada, sua história de vida ou mesmo um olhar crítico sobre determinado assunto. A essa prática Freire⁶ denomina “educação bancária”, considerando que busca “depositar” no outro o conhecimento que, em princípio, do nosso ponto de vista, lhe falta. Para o autor, o homem aprende à medida que conhece, e quando conhece, se compromete com o fruto de seu aprendizado. “Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”⁷. O autor entende ainda que não há possibilidade de aprendizado e de consciência quando se entrega aos indivíduos “prescrições a serem seguidas”⁸. E essa tomada de consciência, a partir do aprendizado pela própria experiência, não é privilégio de alguns, mas é da prática de todo homem e por isso mesmo deve ser estimulada, para que esses possam refletir sobre suas vivências.

Mas essa mudança de postura só tem condições de acontecer ao longo do tempo, num trabalho educativo dialógico crítico. Só que esse é um grande passo. No Brasil passado, urgente se fazia vencer o analfabetismo para conseguir avançar no aprendizado da participação social que traria condições à

4. Ibidem, p. 36.

5. Ibidem, p. 58.

6. FREIRE, Paulo. **Educação e...** Op. cit., p. 21.

7. Ibidem, p. 16.

8. Ibidem, p. 102

tomada de decisão na vida política do país, ganhando espaços de participação – desde a presença na escola dos filhos até a participação nos sindicatos, nas agremiações, nos clubes, nas igrejas, nas associações de bairro, nos conselhos etc. Em 2019, o analfabetismo se resumia a 6,6% da população⁹, porém ainda é importante avançar no aprendizado da participação social. Muitos espaços se criaram, como os Conselhos Municipais na área de saúde, educação e assistência social, sem falar no voto direto que, desde as eleições de 1989, é realidade no país. Porém, as participações não se configuraram para além dos momentos de pleito, faltando ainda a cultura do acompanhamento como processo de cobrança de prestação de contas aos representantes eleitos.

A redemocratização do país, há pouco mais de 30 anos, trouxe novas perspectivas à população, pois devolveu o direito da escolha direta do presidente, após 21 anos de ditadura, que impingiu ampla censura à imprensa e à população, em relação a seu direito de manifestação e participação ativa na vida política brasileira. Desse período ditatorial, herdamos a presença marcante da propaganda ideológica, difundida em diferentes espaços, como na programação e na cobertura da mídia, na doutrinação das escolas, principalmente as públicas, nos discursos dos agentes de Estado e dentro dos órgãos de governo – nos diferentes âmbitos, municipal, estadual e federal. Essa força ideológica procurou sempre eliminar enfrentamentos com pensamentos antagônicos, através do silenciamento da população, que era vista como uma massa que deveria ser sugestionada a se adaptar ao que estava posto. Nesse sentido, o forte vínculo com a cultura de massa norte-americana, através da difusão de programas de tevê e do cinema, propiciou a desvinculação de parcela da população das problemáticas locais, pois o entretenimento ganhava boa parte dos horários da grade de programação das tevês comerciais e os noticiários focavam nas questões internacionais. Essas condições levaram, de forma proposital, a sociedade a uma alienação político-social que não permitiu ao indivíduo uma consciência do seu próprio modo de existir. Conforme Freire¹⁰, “o ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios. Para isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva”. Condições favoráveis para reforçar o domínio político ideológico da elite brasileira no momento.

Porém, a volta da democracia devolveu a força aos espaços de resistência a essa doutrinação ideológica da elite. Os sindicatos, principalmente, fomentaram manifestações de descontentamento às condições de vida da população brasileira desde os assuntos mais primordiais, como saúde, educação e cultura. As reivindicações ganharam proporções nacionais e algumas conquistas foram alcançadas. Por outro lado, foi momento, também, de grande difusão das entidades assistenciais, as quais vinham em “auxílio da população”, ocupando o espaço do Estado no enfrentamento imediato de problemas de ordem mais prática, sem, no entanto, se organizarem para mudar o *status quo* através do desenvolvimento econômico e social ou da educação, num trabalho conjunto em busca de soluções aos problemas da população. Apareciam para acomodar a situação ora apresentada pela população, implantando suas respostas. Conforme

9. TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos>. Acesso em: 16 nov. 2021.

10. FREIRE, Paulo. **Educação e...** Op. cit., p. 19.

Freire¹¹, as entidades assistenciais “não prestam serviços, atuam paternalisticamente, o que é uma forma de colonialismo”. O desenvolvimento das entidades assistenciais prestou seu papel de apaziguador da situação de instabilidade presente, principalmente nos primeiros anos de governo civil.

O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que nas democracias autênticas há de ser cada vez mais crítica. Sem essa consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória. Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é a um tempo efeito e causa. O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se (E aos povos também). É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.¹²

Nessa perspectiva, e tendo o processo democrático se fortalecido ao longo do tempo através das eleições diretas, é que entendemos que a população, aos poucos, deveria apropriar-se de formas mais concretas de participação na vida política brasileira. Mas, por enquanto, essa participação se dá de forma incipiente e representativa, por meio do pleito que acontece a cada dois anos, o que não coloca a população realmente à frente da tomada de decisões importantes que refletem no seu dia a dia. Eleger representantes sem acompanhá-los para que cumpram suas promessas de campanha – as quais são as bases de arrecadação dos votos – é continuar relegando a terceiros as responsabilidades na busca das transformações sociais tão necessárias para grande parcela da população. Para mudar esse comportamento, é preciso tomar consciência de que a realidade é construída e que cada indivíduo tem uma parcela de responsabilidade sobre o que acontece no seu entorno. Para que ocorra essa tomada de consciência é que se faz necessária uma educação transformadora.

A consciência crítica, conforme Freire¹³, exige uma análise aprofundada dos problemas, procurando a causalidade dos fatos. Não se exime de responsabilidades e autoridade, pelo contrário, repele a quietude, já que está sempre investigando, verificando e testando as descobertas, mas sempre aberta às revisões de posicionamento. Até porque identifica quando não tem meios para melhor análise e busca se desvencilhar de preconceitos. “Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos”¹⁴. Por isso, o homem com consciência crítica não pode ser neutro diante dos acontecimentos do mundo, muito menos do que lhe acontece no dia a dia. “No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontra, sua percepção muda, embora isto não signifique, ainda, mudança da estrutura”¹⁵. A percepção dessa realidade, enquanto constrói o homem, também é construída por ele, o tirando de um posicionamento fatalista, no qual não havia espaço para mudança, considerando que tudo já estava definido pela própria realidade. “O fatalismo diante da realidade, característico

11. *Ibidem*, p. 20

12. FREIRE, Paulo. *Educação como...* Op. cit., p. 56.

13. FREIRE, Paulo. *Educação e...* Op. cit.

14. *Ibidem*, p. 22.

15. *Ibidem*, p. 27.

da percepção distorcida, cede lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação”¹⁶.

E é justamente a educação transformadora, dialógica, que pode oportunizar a tomada de consciência crítica do indivíduo, ao instigá-lo ao reconhecimento de sua inserção no contexto em que vive e do poder que tem de transformá-lo. Reconhecimento esse que não pode ser dado pronto pela elite dominante, visto que essa nunca lhe alcançará os instrumentos para libertar-se justamente do domínio cultural e econômico que lhe impôs. Para Freire “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica”¹⁷, sendo diferente “educar para” de “educar com”, através da tomada de consciência pela vivência.

A pedagogia do oprimido propõe a problematização da realidade para o educando, desafiando-o a buscar soluções que considerem sua vivência e realidade como base para interpretação dos fatos, para que as respostas não fiquem tão longe do seu alcance nem pareçam não lhes dizer respeito ou que já não podem fazer nada para mudar o status estabelecido. Ao educando é preciso mostrar as interconexões que as situações trazem, ampliando o contexto do local para o regional e nacional para que não sejam pensados como fatos isolados. Essa imersão no contexto oportuniza a emergência da consciência crítica desalienante. “Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja”¹⁸.

Ainda, como educação transformadora, a pedagogia do oprimido tem na essência o diálogo como prática libertadora, já que a palavra leva à reflexão e à concretude das ações do indivíduo. Conforme o autor, se fala do que faz, o homem tem uma palavra autêntica, validada pelas práxis; se não, a palavra se transforma em verbalismo e, por isso mesmo, alienante e alienada. Ao mesmo tempo, se somente age, sem refletir na sua prática, partimos para o ativismo, que, da mesma forma, impossibilita o diálogo, sem o qual caímos na educação bancária, em que os que são considerados os sábios doam conhecimento aos que estão prontos para receber, considerando que são julgados e julgam nada saber. E esse saber, que vem da fala narrada e transmitida, não oportuniza conhecimento, pois está desvinculado da experiência e, por isso mesmo, não causa transformação. No máximo, gera conformismo ao indivíduo, dando-lhe argumentos para adaptar-se à situação na qual se encontra. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo”¹⁹. Utilizar-se da palavra é imprescindível para o homem enxergar-se como participante do mundo. É o diálogo que dá oportunidade de fala a todos. Apropriar-se da palavra do outro não é lhe dar poder de fala, mas justamente impedir a autonomia de sua existência e, com isso, seu poder de transformação da realidade.

Essa perspectiva deixa clara a necessidade de uma sociedade democrática ter diferentes indivíduos ocupando os espaços políticos – e políticos justamente

16. *Ibidem*, p. 27.

17. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...*, Op. cit., p. 43.

18. *Ibidem*, p. 98.

19. *Ibidem*, p. 108.

por serem espaços de disputas – para que tragam a voz de suas comunidades, exprimindo seus anseios e necessidades, e para que se enxerguem nesse espaço de transformação social. Conforme Freire, “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”²⁰, pois, ao expor sua realidade, o homem é instigado à problematizá-la. E é esse, com certeza, o receio da elite dominante, que não oportuniza a fala dos dominados, muito pelo contrário, se utiliza dos aparatos de comunicação (geralmente organizados em grandes grupos econômicos) para entregar a fala pronta, sem espaço para problematizações. Diferentemente do que propõe o autor, fazer uso da palavra, ainda no Brasil atual, é privilégio de poucos, mesmo sendo direito de todos. E é por isso que, para a maior parcela da população, o direito de fala é fato ainda a ser conquistado.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens²¹.

O pensar não existe desvinculado da realidade e, por isso, a palavra ao mesmo tempo que reforça o pensar, vincula o homem à sua realidade, pois toda palavra está ligada a uma realidade concreta, da qual partiu para existir no mundo. E para o homem ter consciência de onde saiu a palavra e em que realidade ela está vinculada, é preciso que tenha noção de si e do espaço que ocupa no mundo, assim como é preciso que perceba que há vários outros indivíduos ocupando esse mesmo espaço, com outras realidades também concretas, e que essas, em boa parte do tempo, estão em disputa de espaço e poder. “O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”²². Para além do discurso, a palavra deve levar à ação concreta se o homem quiser realmente transformar sua realidade na busca de melhores condições de vida. Como transformadores da realidade, os homens criam objetos e situações, fatos e instituições, suas ideias e concepções.

3. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: NA INFORMAÇÃO, A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Pela pedagogia do oprimido, Freire²³ propõe como método educativo que as temáticas a serem abordadas saiam da realidade do educando para que sejam situações conhecidas a serem reconhecidas dentro de um contexto que saliente, comparando realidades, as limitações e novas

20. Ibidem, p. 108.

21. Ibidem, p. 109.

22. Ibidem, p. 120.

23. Ibidem, p. 120.

possibilidades, oportunizando a percepção da realidade distorcida que era percebida. Mas é preciso que se utilize de códigos simples, que possam ser decodificados e analisados de forma plural, além de sempre partir de casos singulares para se chegar na situação geral. Ainda, o autor instiga o uso da produção da mídia como recurso didático, através da comparação de diferentes posicionamentos diante de um mesmo acontecimento, por meio da leitura de editoriais, artigos, livros etc. Faz-se necessária a busca de diferentes pontos de vista para o desenvolvimento de um pensamento crítico, para que o consumo de informações não ocorra de forma prescrita, como fazem os meios de comunicação, mas com um olhar liberto, que tenha espaço para questionamentos e contraversões. Dar autonomia ao indivíduo requer dar-lhe condições de análise do contexto, possibilitando o conhecimento das diferentes perspectivas pelas quais o fato pode ser interpretado, para que decida, por conta própria, a versão que melhor represente seu pensamento. Ao mesmo tempo, impõe-se que o indivíduo atente para o fato de que seu posicionamento também será um ponto de vista, entre tantos possíveis e, assim, passível de equívoco e reavaliação, o que não é um problema, conforme Freire²⁴: “o erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista, é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele”.

É na pedagogia da autonomia que encontramos esse outro passo para a educação transformadora que, mais do que colocar o indivíduo no papel de construtor da realidade, o faça se reconhecer como sujeito único, diferente dos demais, e reconheça o outro também como sujeito, com o qual interage justamente para construir esse mundo onde convivem. Essa autonomia de reconhecimento de si e do outro impõe a necessidade de uma presença ética e responsável no mundo. Ao mesmo tempo que o indivíduo toma para si, na sua autonomia, a avaliação, opção e decisão das coisas no mundo, também traz para si a impossibilidade de ausentar-se da construção dessa história de mundo, por mais que evoque a determinação genética, cultural ou de classes. “Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável”²⁵. A pedagogia da autonomia propõe que o indivíduo desenvolva condições para buscar a transformação, enfrentando o fatalismo naturalizado em seu reconhecimento da realidade, presente na ideologia dominante que se perpetua na mídia e nos diferentes espaços de poder, inclusive nos discursos oficiais de governos.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’. Frases como ‘a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?’ ou ‘o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século’ expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada.²⁶

24. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 16.

25. *Ibidem*, p. 20, grifo do autor.

26. *Ibidem*, p. 21, grifo do autor.

É justamente para combater essa ocultação da verdade dos fatos que, sob determinado ponto de vista, se faz mais nos discursos do que na busca de dados concretos e analíticos, que a pedagogia da autonomia propõe que possamos estar em dúvida constante, através da curiosidade, comparação e constatação, num eterno aprender, para superar esses processos condicionantes. Para isso, quando constatamos o fato, não podemos nos calar e nos manter na acomodação, pois o silêncio nos faz negadores da nossa própria autonomia, e o discurso do silêncio é o passo para a adaptação e aceitação do fato como sina, o que nos leva à impotência. A autonomia não nos dá o direito de nos eximirmos da responsabilidade em relação aos acontecimentos do mundo. Muito mais trabalhoso é intervir na realidade do que nos adaptarmos a ela, porém, ao tomarmos consciência do papel que temos, como indivíduos históricos e culturais, não podemos estar no mundo de forma neutra. “Que é mesmo a minha neutralidade se não a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”²⁷.

A autonomia só se realiza na prática do exercício da tomada de consciência de si, do outro e do mundo, através das necessidades de tomada de decisões em diferentes contextos, pois “é decidindo que se aprende a decidir”²⁸. Da mesma forma, só podemos aprender sobre o outro se o escutamos e só assim também conseguiremos falar com ele. E falar ao outro não quer dizer impor-lhe a nossa opinião, pois embora possamos discordar e mostrar nossa opinião e posição, podemos fazer isso considerando-o como sujeito da escuta, também autônomo, e não como mero objeto do nosso discurso. E, para isso, devemos considerar que se temos o que dizer, principalmente se discordamos do outro, também temos o que escutar, e devemos dar a ele a possibilidade de manifestação, para que também exista pela palavra e se posicione diante da realidade que compartilhamos. “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”²⁹. Ainda, o autor salienta que justamente por não ter espaço de escuta, por não se abrir para a diversidade de pontos de vistas, é que os discursos vão ficando retóricos e repetitivos, pois nada acrescentam ao que já se sabe. “Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*”³⁰.

Dentro desse contexto, entendemos que a pedagogia do oprimido e a pedagogia da autonomia propõem levar os educadores, sejam professores, pais, chefes, governantes e, na nossa concepção, os próprios veículos de comunicação a repensarem suas práticas educadoras, questionando mesmo o papel da educação.

Uma das mais sistemáticas formas de intervenção na vida do indivíduo, já que está presente em todas as etapas do seu desenvolvimento, a educação trabalha no sentido tanto de ser a mediadora para justificar o *status quo* existente, reproduzindo a ideologia dominante, como também exerce papel contestatório, procurando desmascarar as contradições da realidade, vendidas

27. Ibidem, p. 109, grifo do autor.

28. Ibidem, p. 104.

29. Ibidem, p. 114.

30. Ibidem, p. 114, grifo do autor.

como normalidades para a população e, por isso, aparentemente imutáveis. Indiferentemente do posicionamento, o que é preciso deixar claro, conforme a perspectiva do próprio autor, é que a educação em qualquer dos casos é ideológica por si só, visto que, de todas as formas, não é neutra. E justamente por isso, quanto mais dialógica, mais será libertadora. O processo para “despertar a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade”³¹. Nesse sentido, é importante pensar o papel da comunicação, que é responsável pelo processo de difusão de informações.

4. A PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: ÊNFASE NO CONTEÚDO, NOS EFEITOS OU NOS PROCESSOS

A prática educadora adotada em um espaço, seja comunidade ou país, vai refletir no comportamento do corpo social, como afirma Kaplún, identificando que “a cada tipo de educação corresponde uma determinada concepção e uma determinada prática de comunicação”³². Inspirado nos modelos de Díaz Bordenave, pesquisador e intelectual paraguaio considerado um dos pioneiros no estudo de educomunicação, o autor aborda as três possibilidades de práticas comunicativas, as quais também refletem aquelas abordadas por Freire: a educação que enfatiza o conteúdo; a educação que enfatiza os efeitos e, por último, a educação enfatiza o processo.

Nas duas primeiras, o educando é um objeto passivo do processo de educação; somente no terceiro modelo ele toma o lugar de sujeito nesse processo. Para Kaplún³³, a primeira, que valoriza o conteúdo, é a educação bancária que Freire aborda, a educação tradicional; a segunda, que valoriza os efeitos, é a chamada engenharia do comportamento, que tem por objetivo moldar o comportamento das pessoas; e a terceira, que tem o olhar voltado ao processo, é a que realmente se interessa pelo desenvolvimento do educando; baseada no diálogo, busca a consciência social do indivíduo, e é chamada por Freire de educação libertadora. A cada uma dessas práticas, Kaplún vincula um modelo de comunicação e comportamento do público diante dessa comunicação.

O autor entende que o modelo bancário de educação será refletido por uma comunicação bancária, na qual o emissor, que é detentor do conhecimento e da informação, envia uma mensagem ao receptor passivo. Esse processo é de uma via, não propõe diálogo, é um monólogo. Conforme Kaplún³⁴, não são somente os grandes veículos os usuários desse tipo de comunicação, considerando que, se ao organizarmos informativos, vídeos, obras de teatro, não deixarmos espaço para a interação com o público, continuamos mantendo a comunicação autoritária no nosso próprio meio, perpetuando a comunicação bancária.

A programação educativa das tevês, a partir do uso das tecnologias para produção de conteúdo educativo, em geral, não muda essa concepção, visto que

31. *Ibidem*, p. 131.

32. KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía...**, Op. cit., p. 15, tradução nossa.

33. *Ibidem*.

34. *Ibidem*.

não deixa espaço de reflexão e questionamento, mas entrega o áudio, o vídeo, o conteúdo pronto, formatado, já idealizado para ser consumido pelo receptor. “Em síntese todos os que fazemos comunicação educativa deveríamos perguntar: Lançamos afirmações ou criamos condições para uma reflexão pessoal? Nossos meios monologam ou dialogam?”³⁵.

O segundo modelo de educação, que tem ênfase no comportamento, avança um passo no processo ao se preocupar com o resultado, porém, para o autor, é tão autoritário quanto o outro, e por desenvolver técnicas que afetam o comportamento, pode ser considerado o modelo da educação manipuladora. Ganhou espaço na América Latina como a salvação para o subdesenvolvimento dos países, que precisavam aprender as técnicas dos países desenvolvidos para chegar ao “progresso”. O objetivo não era apenas passar a mensagem, mas convencer de que esta era a melhor alternativa e para isso a psicologia comportamental foi a área aliada, estudando métodos de persuasão.

A educação se dava no modelo estímulo resposta, criando outros hábitos no indivíduo. Para lidar com a resistência às mudanças, a orientação era o descaso, não havia disputa de ideias, simplesmente outras opções não eram consideradas; ignoradas, passavam a não existir. Mata-se aí a criatividade, a inovação, o interesse. Esse modelo repercutiu grandemente no campo da comunicação, pois o acompanhamento no feedback do comportamento do público orienta o caminho que a empresa pode tomar, o interesse do patrocinador, valendo tanto para anúncios publicitários quanto para telejornais, noticiários e outros programas. A reação da audiência chega a interferir no enredo da novela. Mas, para Kaplún³⁶, não se limita a esses e questiona os comunicadores: “em que medida, consciente ou inconscientemente, reproduzimos em nossos atos de comunicação o tipo de pedagogia que põe ênfase nos efeitos?”³⁷. Fazemos isso quando nos preocupamos mais com os efeitos do que com o processo, quando temos foco em desenvolver campanhas e mais campanhas sem buscar a participação efetiva do público, sem dar espaço para questionamentos.

O terceiro modelo, oriundo da educação libertadora e transformadora concebida por Paulo Freire, tem base na reflexão para a ação e foco na educação como processo contínuo, que não se encerra e que tem como protagonista o educador e o educando. Conforme Kaplún³⁸, “o que o sujeito educando necessita não são só dados, informações, mas instrumentos para pensar, para inter-relacionar um fato com outro, tirar conclusões e consequências, para construir uma explicação global, uma cosmovisão coerente”.

O modelo propõe a participação ativa do sujeito e o prepara para a participação na sociedade. É desenvolvido em grupo, estimulando a troca, a reflexão, o entendimento do conflito como aprendizagem. Mas o autor chama a atenção para o problema de um radicalismo nessa prática, em que o grupo poderia se fechar para contribuições externas, valorizando somente o que já sabe, o que Freire também salientou, ao lembrar que o indivíduo não deve se entender como dono da verdade.

35. *Ibidem*, p. 25, tradução nossa.

36. *Ibidem*.

37. *Ibidem*, p. 40.

38. *Ibidem*, p. 46, tradução nossa.

Nesse caso, é importante perceber que, quanto mais informações um grupo acessar, mais poderá avançar no seu desenvolvimento. O que é imprescindível é que essas informações venham acompanhadas de questionamentos para a reflexão e não sejam dadas como inquestionáveis. A comunicação que se estabelece a partir desse terceiro modelo de educação é dialógica e participativa, e deve dar ao indivíduo o espaço de ser emissor e receptor de informações.

Mas como estabelecer essa relação entre veículos e público? Que espaço é esse que precisa ser ocupado pelo indivíduo para que a comunicação também seja libertadora? Para o autor, é a comunicação que se estabelece com base popular, cuja fonte de informação é a própria comunidade, que se sente convidada a participar e a exercer sua cidadania. A construção da notícia se dá de forma conjunta, e cada um é livre para contribuir, por meio de sugestão, relato, informação, problemas e testemunhos. São temas locais que são conectados aos temas nacionais e internacionais e trazem a noção de pertencimento à comunidade dentro da realidade.

São grupos com diferentes interesses, como os religiosos, sindicatos, jovens, mulheres, esportistas, artistas, participando conjuntamente da produção de um veículo de comunicação, seja um jornal comunitário ou mesmo um canal de rádio ou tevê. Para validar essa construção conjunta, Kaplún³⁹ propõe uma pesquisa que ouça a avaliação da população no que tem de positivo e negativo, buscando a melhoria contínua e uma aproximação maior a cada edição. Para que funcione, essa comunicação dialógica precisa partir de um grupo que tome a dianteira e estabeleça esse processo desde o início. No nosso entendimento, essa possibilidade se amplia quando há autonomia, quando o indivíduo entende o lugar que ocupa e que o direito à comunicação também é cidadania. Inter-relação que exige que as pedagogias (do oprimido, da autonomia e da comunicação) sejam desenvolvidas em conjunto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação e comunicação estão intrinsicamente ligadas, como já posto pelos autores Paulo Freire e Mário Kaplún, visto que o modelo de educação determina a forma como a comunicação será estabelecida. Se educado para aprender, na educação bancária, o sujeito entenderá a comunicação como processo de passividade, de onde recebe a informação sem ter outra reação. Se educado para agir, no modelo manipulador, entenderá a comunicação como estímulo para uma resposta, que não se dá de forma individual, mas dentro do esperado no comportamento coletivo, sendo estimulado a seguir a massa, pois, se reagir de forma diferente, será ignorado, ficará fora do “público” selecionado. Mas, se educado para pensar, no modelo da autonomia, o indivíduo reconhece o seu lugar no processo comunicativo como produtor e receptor da mensagem, já que, ao mesmo tempo que se abre para múltiplas fontes de informação, também

39. Ibidem.

entende que é de sua responsabilidade refletir e construir um pensamento próprio, tendo por base suas experiências e o diálogo com o grupo.

A educação transformadora possibilita a tomada de consciência do indivíduo como construtor da realidade em que se encontra inserido, e que encontra na autonomia o caminho para o reconhecimento de si e do outro como seres repletos de direitos e deveres – e que por isso mesmo devem agir com responsabilidade e ética, mas sem se eximirem da necessidade de interferência na situação dada – é pode levar o indivíduo ao desenvolvimento da cidadania e autonomia para receber e produzir comunicação. Cidadania essa que deve lhe permitir ser protagonista nas tomadas de decisão do que diga respeito a questões que afetem sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogia de la comunicación (el comunicador popular)**. La Habana: Caminos, 2002.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos>. Acesso em: 16 nov. 2021.

A produção do conhecimento e a constituição de sujeitos: diálogos com os diferentes Vygotsky, Bakhtin e Freire

Joana d'Arc Vasconcelos Neves

Doutora em Educação pela UFPA. Docente do PPLSA e professora adjunta da UFPA. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia. E-mail: jdneves@ufpa.br

Gislene da Silva Oliveira

Mestra pelo PPSLA da UFPA. Especialista em Língua Portuguesa – Uma Visão Discursiva pela UFRJ e docente da rede estadual de ensino Seduc-PA. E-mail: 100gisoliveira@gmail.com

Sandra Nazaré Dias Bastos

Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela UFPA. Professora do Instituto de Estudos Costeiros da UFPA. Docente do Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia da UFPA. E-mail: sbastos@ufpa.br

Resumo: Este artigo traça uma discussão sobre a produção do conhecimento e a constituição dos sujeitos, a partir da visão interacionista e das concepções teóricas de Vygotsky, Bakhtin e Freire. Na perspectiva dos autores, a produção do conhecimento ocorre nas relações entre sujeitos em processos dialógicos. Por meio da justaposição e da convergência de ideias, este artigo estabelece um diálogo entre suas reflexões, enfatizando os processos de constituição de sujeitos (sujeito, linguagem, interações) e a produção do conhecimento como processo dialógico

Abstract: This article traces a discussion on the production of knowledge and the constitution of subjects, based on the interactionist view and the theoretical conceptions of Vygotsky, Bakhtin, and Freire. From these authors' perspectives, production of knowledge occurs in the relations between the subjects in dialogical processes. This article establishes a dialogue between their reflections, by juxtaposing and converging ideas, emphasizing the processes of constitution of the subjects (subject, language, interactions)

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:

Pedagogias de Paulo Freire,
diálogo e comunicação

Recebido: 12/5/2021

Aprovado: 6/10/2021

(sujeitos cognoscentes). Dentre os resultados, destaca-se o “diálogo-ponte”, que entrelaça a visão dos autores nas categorias de inacabamento do sujeito, dialogismo e diálogos com o diferente, vistas como formas de transformações do sujeito, da sociedade e do conhecimento produzido.

Palavras-chave: Vygotsky; Bakhtin; Freire; sujeitos-dialógicos; diálogo-ponte.

and the production of knowledge as a dialogical process (cognitive subjects). Among the results, the “bridge-dialogue” stands out, which intertwines the view of these authors concerning the categories of unfinished subject, dialogism, and dialogues with the other as forms of transformation of the subject, the society, and the knowledge produced.

Keywords: Vygotsky; Bakhtin; Freire; dialogical-subject; bridge dialog.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as aproximações conceituais entre Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire a partir de seus conceitos sobre a linguagem e à luz das visões de diálogos coletivos, sociais e históricos, resultado de processos de internalizações entre sujeitos.

Neste estudo, optamos por delinear o que chamamos de diálogo-ponte com a tríade teórica composta por Vygotsky, na visão histórico-cultural do desenvolvimento humano; Bakhtin, estudioso de áreas como a linguística e a teoria literária, com as noções de dialogismo, gêneros do discurso, texto-enunciado¹ e alteridade; e Freire, com seu conjunto de práticas educativas que criticam pedagogias opressoras e propõem formas educativas que buscam a conquista da liberdade, da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

Essas abordagens conferem à linguagem uma natureza social, de processos de transformação que se dão nas relações estabelecidas com o outro, categorizadas como “diálogos com o diferente”. Por meio de uma visão dialógica e histórico-cultural em seus estudos, o sujeito passa a ser visto como sujeito de interação, com condições para “produzir conhecimentos” por diferentes interações e com diferentes sujeitos.

Nosso diálogo será sistematizado a partir dos tópicos: processos de constituições de sujeitos: sujeito, linguagem, interações; produção do conhecimento como processo dialógico; sujeitos cognoscentes e diálogo-ponte; e diálogos com o diferente.

2. PROCESSOS DE CONSTITUIÇÕES DE SUJEITOS: SUJEITO, LINGUAGEM, INTERAÇÕES

O sujeito, fundamental na construção e na produção do conhecimento, ganha cada vez mais destaque na ciência moderna e nas práticas educativas, que passam a destacar o papel ativo do educando no processo de ensino-aprendizagem. Nos estudos sobre a produção do conhecimento, destacam-se a construção do sujeito e os elementos dos quais emergem o ato de aprender e da própria formação da consciência do indivíduo sobre si e sobre o mundo, no caso em

1. Os enunciados, tais como definidos por Bakhtin, podem ser interpretados como texto e isso pode ser comprovado pelas próprias palavras do autor: “Dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa ideia”. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Em-santinha Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 330.

questão, a linguagem e os processos de interações e dialógicos, conforme analisaremos nos autores Vygotsky, Bakhtin e Freire (Figura 1).

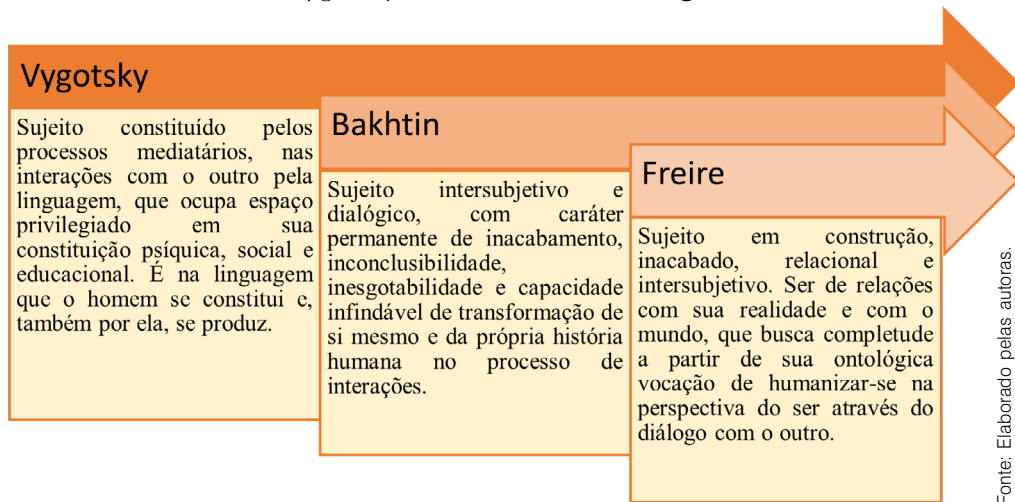


Figura 1: Processos de constituições de sujeitos: sujeito, linguagem, interações

Vygotsky² postula a transformação do homem, que passa de ser biológico para sócio-histórico por meio dos chamados processos culturais. Nessa perspectiva teórica, o sujeito é um ser biológico dotado de um corpo, cujas funções psicológicas, como atenção, percepção e memória, *a priori* biológicas, permitem o contato com a realidade objetiva e constroem relações com o mundo por meio de processos psicológicos elementares, base do pensamento. Segundo Vygotsky³, essas funções psicológicas se desenvolvem em formas superiores, pois o sujeito biológico torna-se humano pelos processos de interação social (sociogênese) que o constituem e são constituídos ao longo da sua história pessoal e realidade sociocultural, tornando-o cognoscente, mediado pela linguagem e pelos instrumentos culturalmente construídos.

Neste processo, a linguagem tem fundamental papel, pois seu desenvolvimento cria a representação do mundo não pela percepção sensorial, mas através dos signos e ideias. A conexão entre a percepção sensorial e a linguagem evidencia que o sujeito não expressa essa percepção de modo puro, mas pela mediação da linguagem⁴, o que significa dizer que o ser humano é biológico e social ao mesmo tempo. Como social, constitui-se pela interação com os outros. Através desse processo de interação, mediado pela linguagem, o ser humano constrói sua concepção e seu conhecimento de mundo.

Nesta concepção, a linguagem só se realiza na interação com o outro. Sem interação, obviamente, não há linguagem. Sendo assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, uma vez que é por meio de diálogos entre os interlocutores que ocorrem as trocas e a construção de conhecimentos⁵.

Vygotsky⁶ empreendeu a trajetória do desenvolvimento intelectual do social para o individual. As interações sociais ganham destaque, pois o movimento

2. VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 110.

3. *Ibidem*.

4. *Ibidem*.

5. COSTA-HÜBES, Terezi-
nha da Conceição; ROSA,
Douglas Corrêa da. A pro-
dução textual escrita como
atividade de interação.
In: COSTA-HÜBES, Terezi-
nha da Conceição (org.). **Prá-
ticas sociais de linguagem**:
reflexões sobre oralidade,
leitura e escrita no ensino.
Campinas: Mercado de Let-
tras, 2015. p. 143-176, p. 144.

6. VYGOTSKY, Lev. Quarta
aula: a questão do meio na
pedagogia. **Psicologia USP**,
São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.
p. 681-701.

do social para o individual ocorre através destes dois princípios: (1) “[...] uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”; (2) “[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”. Esse conceito é fundamental no processo ensino-aprendizagem e dele decorrem importantes implicações pedagógicas.

A relação entre o sujeito biológico e o sujeito social em Vygotsky⁷ advém dos processos mediatários através das interações com o outro pela linguagem, que ocupa privilegiado espaço na sua constituição psíquica, social e educacional e com a qual o sujeito compreende e age ao produzir conhecimento sobre si, o outro e o mundo.

Neste sentido, Bakhtin apresenta a concepção de linguagem como um sistema dialógico de signos, valorizando o texto como ato comunicativo, organizado numa fronteira entre o dito e o não-dito, considerando, na teoria da enunciação, elementos verbais e extraverbais.

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro [...]. Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e declarado⁸.

A produção de conhecimento do sujeito não se encerra em si mesma, pois é fruto da interação, de ações e suas profundas significações históricas, marcadas por gerações que antecedem o próprio sujeito. O ser humano resulta de uma conquista social e da apropriação da ação prática, e seu conhecimento sobre a realidade e sua intervenção sobre ela têm direta relação com os domínios conceituais com os quais entra em contato por meio de sua realidade social. Como apontado por Bakhtin, o sentido é:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.). [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo⁹.

O pensamento bakhtiniano reflete a palavra como uma ponte lançada entre um eu e os outros. O sujeito é definido como um ser que se relaciona com outros sujeitos, intersubjetivo, com caráter de inacabamento, inconclusibilidade, inescotabilidade e capacidade de transformação de si mesmo e da própria história humana nesse processo de interações.

Essa intersubjetividade leva à concepção do sujeito dialógico. A linguagem dialógica, a partir da relação das vozes exteriores (polifonia¹⁰) que marcam os discursos, leva à compreensão de um sujeito que tece o conhecimento, estabelece novas relações e faz ouvir através do seu discurso, recriado a partir de “outras vozes”. Conforme Bakhtin, “nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”¹¹.

7. VYGOTSKY, Lev. **A formação social...** Op. cit., p. 110.

8. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo...** Op. cit., p. 313-314.

9. *Ibidem*, p. 374.

10. A polifonia tem como principal propriedade a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Relação entre discursos, conforme a tese do linguista russo Mikhail Bakhtin, este conceito se caracteriza pela existência de outras obras na organização interna de um discurso.

11. *Ibidem*, p. 314.

Esse sujeito participa do processo de tessitura, propõe e provoca renovações, produz mudanças, transformações e novos conhecimentos, pois é sujeito gerador de respostas e atitudes, agente de processos de mudança, não ingenuamente, mas a partir da compreensão e ressignificação da realidade mutável, por meio da ação desse “sujeito-agente”.

Imerso às situações e à palavra do “outro”, será capaz de criar outros modelos, epistemologias e racionalidades de caráter autônomo, capazes de rompimentos com modelos pré-estabelecidos e de proposição de modelos emancipatórios, tal qual encontramos nos escritos de Paulo Freire.

Semelhante às concepções vygotskyana e bakhtiniana, o sujeito freireano passa por processos de construções, e é sujeito inacabado, relacional, intersubjetivo, se constrói através de relações horizontais (dialógicas) e pode resistir a relações verticais (não dialógicas). Isso fica evidente no campo educacional, ao propor o rompimento da estrutura autoritária professor-aluno, apresentando categorias como “educador-educando” e “educando-educador”¹².

Assim o sujeito toma consciência da ação dialógica, comunga com os diferentes, adquire significação como sujeito, como homem e como ser social.

[...] o sujeito sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu –, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética dessas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu¹³.

O autor concebe o sujeito como ser de relação, capaz de relacionar-se com sua realidade e com o mundo. Ser inacabado, que busca sua completude a partir da sua ontológica vocação de humanizar-se na perspectiva do ser mais, e só se constitui no diálogo com o outro, além de ser problematizador da sua própria realidade. O sujeito se *descoisifica* ao tomar consciência do mundo, “distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, ‘decodificando-o’ criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência”¹⁴.

A capacidade de superação, o ato de pensar e a ação problematizadora permitem ao sujeito ser mais, constituindo-o como um ser responsável pela construção de sua própria história que, também inacabada, o impulsiona a transcender. Para Freire¹⁵, “[...] a busca do ser mais, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

O sujeito é dialógico na medida em que participa de um constante diálogo com seus pares. O diálogo, segundo Freire¹⁶, possui exigências que devem ser cumpridas, sendo princípios da ação dialógica a colaboração e a comunicação, necessárias às relações de autoridade (não autoritárias) e liberdade entre os sujeitos. O diálogo passa a ser exigência para a vivência social, para a busca de superação das “situações-limites”, para a tomada de consciência, para se acreditar em um “mundo possível”, e finalmente, para práticas sociais e emancipatórias.

Pensarmos esse sujeito cognoscente de relações é pressupor a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, que se processa por

12. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a, p. 96.

13. *Ibidem*, p. 103.

14. FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-11, p. 10.

15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit, p. 43.

16. *Ibidem*, p. 38.

meio da ação de problematizar e dos processos dialógicos. O autor defende uma educação comprometida com a libertação dos homens e justifica seu pensar ao propor “a pedagogia do oprimido, que no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”¹⁷.

Ressaltamos a trajetória da constituição do sujeito, partindo do referencial teórico de Vygotsky¹⁸, que pressupõe a relação entre o biológico e o social, dentro da perspectiva de que o sujeito nasce biológico e torna-se um sujeito cognoscente, na medida em que interage com outros sujeitos e amplia seu potencial humano (atenção, memória) através dos processos dialógicos mediados pela linguagem, como também ratificam Bakhtin¹⁹ e Freire²⁰ (**Figura 2**).

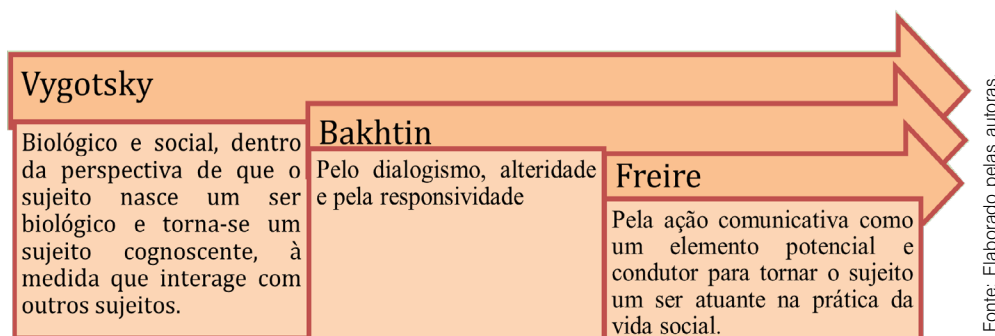


Figura 2: Produção do conhecimento como processo dialógico: sujeitos cognoscentes

Esse sujeito social constitui-se nas interações como um ser humano. E como tal, agente de processos dialógicos, capaz de realizar atos do conhecimento: partilhar e produzir conhecimento. É, portanto, como discutiremos no próximo tópico, um sujeito cognoscente.

3. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO PROCESSO DIALÓGICO: SUJEITOS COGNOSCENTES

O ato de posicionar-se, o qual Bakhtin²¹ denominou responsividade ativa, parte sempre de um centro de referência sócio-histórico ou histórico-cultural, do qual projetam-se marcadores por vezes implícitos. A grande interseção com a qual nos deparamos é que a aprendizagem e a produção do conhecimento se constituem de interações produzidas do social para o individual, como proposta por Vygotsky²², de forma dialógica, de acordo com Bakhtin, e pelo diálogo verdadeiro e cooperativo, ao qual perseguiu Freire²³ em sua prática e seus escritos.

A singularidade do ser humano destaca-se por sua capacidade de perceber, raciocinar de maneira lógica e organizar-se socialmente de forma complexa, que denote conhecimentos e sentimentos. A essas características Vygotsky denominou “funções superiores”. Segundo o autor:

17. Ibidem, p. 22.

18. VYGOTSKY, Lev. **A formação...** Op. cit., p. 24.

19. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo...** Op. cit.

20. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit.

21. BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

22. VYGOTSKY, Lev. **A formação...** Op. cit.

23. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” abarca dois grupos de fenômenos [...]. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.²⁴.

Essa capacidade de construir e modificar os conhecimentos internalizados do plano interpsíquico no plano intrapsíquico é o que define a produção do conhecimento, que, aplicado e transformado no cotidiano, constitui o chamado conhecimento historicamente produzido.

Assim, nos escritos de Vygotsky, compreende-se que:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social²⁵.

A cognoscência do sujeito constrói-se, para além da genética, a partir do envolvimento entre histórias (individual e social). O homem cria sua própria condição de existência e abre-se em movimentos de possibilidades e mudanças, tornando-se capaz de construir os conhecimentos. Para esse teórico, as mudanças que ocorrem nos sujeitos são frutos de interações entre eles, a sociedade e a cultura. A produção do conhecimento se dá pelas interações do sujeito com o meio, com as quais o homem atribui sentidos ao mundo.

Vygotsky²⁶ também destaca o importante papel que a linguagem tem na constituição dos indivíduos, pois nela se reflete o pensamento humano. É pela linguagem que os sujeitos transmitem seus pensamentos, sendo considerada o principal sistema simbólico na mediação sujeito-objeto.

Os sujeitos constroem conhecimentos a partir das relações de interação social e dos processos mediatários, por meio de instrumentos ou signos da cultura. Para Vygotsky²⁷, o sujeito cognoscente é um todo no qual corpo e mente, biológicos e culturais, se integram no processo histórico-cultural. Na aquisição do conhecimento, atribui seus próprios significados aos instrumentos culturais e constrói novas relações, produzindo novos conhecimentos, como um ser que é, ao mesmo tempo, individual, criativo e único. Um ser incompleto, social, que se constituiu a partir da cultura, da história, das interações com o meio social e da sua capacidade de internalização.

O autor russo Mikhail Bakhtin, em *La Poétique de Dostoïevski*²⁸, dá vida ao conceito de dialogismo, apresentando para o princípio dialógico duas concepções desiguais, baseadas nos envolvidos no processo. A primeira refere-se ao diálogo entre sujeitos, ou seja, às interações entre homens e mulheres que desempenham o papel social de interlocutores. A segunda, referindo-se ao diálogo entre discursos, desenvolve a ideia de que a origem do dizer não está

24. VYGOTSKY, Lev. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995, p. 29.

25. Idem. **A formação...** Op. cit., p. 24.

26. VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

27. VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

28. BAKHTIN, Mikhail. **La poetique de Dostoïevski**. Paris: Seuil, 1970.

naquele que diz, mas no conjunto das muitas vozes que constroem os discursos no processo denominado interdiscurso ou discurso heterogêneo.

De acordo com o autor, todo texto é dialógico. O dialogismo é elemento constitutivo da linguagem e se constitui a partir do diálogo com outros textos. É, portanto, elemento, processo e produto da interação verbal, ou seja, das relações com o outro, com o diferente, com o “não-eu”.

O diálogo, num sentido amplo, é o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor(es) e seu(s) interlocutor(es), assim como entre enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem, configurando-se tanto por meio do texto-enunciado escrito quanto por meio da fala e/ou dos recursos não verbais²⁹.

De acordo com Brait³⁰, no círculo bakhtiniano, o conceito de dialogismo é apresentado de três maneiras distintas, que deixam entrever um fio condutor dessa ideia bakhtiniana: *o eu e o tu*, pois a ação, a produção dos discursos (diálogos) ou composicional se dão sempre em relação a um *outro*. O processo dialógico é essencial para a aprendizagem das linguagens e, mais restritamente, da língua materna, pois o contato entre pares estabelece a relação entre os sujeitos, a sociedade e o conhecimento.

Pensar em dialogismo é refletir sobre as diferenças. O mundo exterior chega até um *eu* pela palavra do *outro*. Não cabe aqui a ideia de um dialogismo como forma de passividade ou assujeitamento, mas como um processo no qual os indivíduos se deparam com os diálogos do outro, das memórias coletivas e tornam-se capazes de opinar, contestar, concordar, discordar e passar pelo processo de enfrentamento e de tomada de posição. Assim:

É importante atentar para o significado de diálogo em Bakhtin como um princípio geral da linguagem, de comunhão solidária e coletiva, mas sem passividade e não apenas como comunicação ou troca de opiniões vis-à-vis entre parceiros. Também é preciso frisar que o grande mérito de Bakhtin para os estudos do discurso foi introduzir o sujeito e seu contexto social via dialogismo interativo, trazendo com ele a história³¹.

Propomos categorizar o dialogismo bakhtiniano a partir do seu contínuo caráter do diálogo com o diferente, também como discurso *emancipador*, ou pelo menos capaz de levar ao *processo emancipatório*, pois o sujeito vê-se diante desse lugar de confrontos ideológicos que é a linguagem – construída social e historicamente por um “eu-tu” –, através da qual são permanentemente veiculados.

É por meio de inúmeros discursos, valores culturais, sociais, econômicos, repletos de contradições e divergências que ele, “sujeito em construção”, projeta-se social e historicamente, através da palavra, que é um fenômeno ideológico por excelência e carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um “palco de conflitos”. Como afirma Pires:

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo é a linguagem. Através da palavra, defino-me, em relação ao

29. COSTA-HÜBES, Terezi-nha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. A produção... Op. cit., p. 152.

30. BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 106.

31. PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002, p. 40.

outro, em última análise, em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor³².

É a presunção de um destinatário e suas respostas que estabelece o caráter responsivo do discurso. Um locutor sujeito do discurso espera na palavra do *outro* esse caráter de responsividade de todo enunciado (unidade e elo da comunicação discursiva). A responsividade se sobrepõe à mera compreensão passiva, repetidora do pensamento, e abre espaço para a “voz e a palavra do *outro*”, tornando “minha palavra” uma resposta e ao mesmo tempo uma apropriação dos sentidos que atribuo aos nomes que já existem e a toda carga semântica e ideológica que trazem em si nas circunstâncias de produção.

A palavra, em Freire³³, é instrumento mediador e norteador do processo de construção do conhecimento, de modo que, na epistemologia freireana, torna-se um elemento privilegiado para a assimilação do conhecimento e de sua produção, ganhando um sentido de ação capaz de estabelecer um ininterrupto processo de integração cultural e social.

A linguagem é concebida como uma abordagem de compreensão da sociedade, como uma ação dialógica e um instrumento de formação do sujeito e de superação de dominação. O direito à palavra é de todos os homens e, como tal, deve ser compartilhado.

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais³⁴.

Através dessa reflexão sobre a palavra e sobre o direito de dizê-la, surgem dois conceitos-chave do pensamento freiriano: sujeito e diálogo. Para o autor, a educação é feita por meio do diálogo entre os sujeitos, e os educadores democráticos estão e são dialógicos. O diálogo, além de instrumento nesse processo, passa a representar uma condição humana.

Em Freire³⁵, os processos de significação e materialidade são determinados pela linguagem, compreendida como uma oportunidade de “atos de fala” aos oprimidos, sujeitos “calados” no contexto sócio-histórico-cultural, tornando-se um caminho possível para o desenvolvimento individual e coletivo dentro do projeto de política democrática, no qual surgem práticas de resistência diferenciadas, problematizadoras e emancipatórias. Desse modo, o sujeito:

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir³⁶.

Freire³⁷ define diálogo como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Através do diálogo, ganham significação no mundo enquanto homens e sujeitos não adaptados,

32. *Ibidem*, p. 40.

33. FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit.

34. *Ibidem*, p. 44.

35. *Idem*. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

36. *Idem*. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. p. 58.

37. *Idem*. **Pedagogia...** Op. cit., p. 45.

mas quando críticos de sua existência, são homens com o mundo e capazes de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes³⁸.

O diálogo, tal como definido por Freire³⁹, não se limita a uma simples troca, mas pressupõe o processo emancipatório, pois “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”, e requer algumas exigências ou princípios, a saber, o amor ao mundo e às pessoas, a humildade, a fé nas pessoas, a esperança e o pensar verdadeiro.

Em síntese, o diálogo é um princípio de libertação, um avesso do ato opressor e de dominação, o oposto das estruturas impostas por relações verticalizadas, uma poderosa ferramenta de emancipação, pois “somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la”⁴⁰.

Freire propõe uma vasta literatura com reflexões acerca da educação, da ação pedagógica, da dialogicidade e de sua importância na transformação social, mediante a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Neste texto, enfatizamos as obras das pedagogias freireanas – *Pedagogia da autonomia* (1996), *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia do diálogo e do conflito*⁴¹ (1995), *Pedagogia da indignação* (2000), *Por uma pedagogia da pergunta*⁴² (1985) e *Pedagogia do oprimido* (1987) – para evidenciar a intrínseca relação ontológica, epistemológica e política do pensamento freireano, segundo o qual as relações entre sujeito e consciência e realidade permeiam suas experiências e análises sobre práticas e processos pedagógicos dialógicos e não dialógicos. Assim, na unidade dialética entre o ser e o pensar; entre a teoria e a prática, a educação é capaz de tecer práticas emancipatórias através de ações dialógicas.

Para o educador, a prática educativa precisa ter sentido, ser criativa e crítica e partir da problematização da realidade do educando. A produção do conhecimento se faz, tão somente, se o educando é chamado a conhecer, pois a “curiosidade do professor e dos alunos, em ação, se encontra na base do *ensinaprender*”⁴³. O neologismo⁴⁴ verbal *ensinaprender* traduz a concepção de ensino-aprendizagem e educação mediada e dialógica proposta pelo autor.

Abordar a proposta pedagógica de Freire é considerar pedagogias de caráter reflexivo sobre prática educativa e social, que vai de encontro a propostas educativas de ensino-aprendizagem com organização vertical. Freire⁴⁵ denominou “educação bancária” aquela guiada pelos princípios do cientificismo moderno com práticas educativas que concebem os indivíduos como vazios de conhecimento, comparados a uma “tábula rasa”.

Opostas às práticas “bancárias”, as pedagogias propõem um fazer problematizador – uma proposta pedagógica na qual a prática educativa tem

38. Ibidem, p. 51.

39. Ibidem.

40. Ibidem, p. 53.

41. Idem. *Pedagogia do diálogo e do conflito*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

42. Idem. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

43. BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 66.

44. Termo usado na esfera linguística para designar o emprego de novas, derivadas ou formadas palavras já existentes na mesma língua ou não, ou ainda na atribuição de uma nova significação a uma palavra já existente.

um sentido de libertação, dando livre e crítica participação ao educando, em oposição à escola de princípios autoritários. Pressupõe, assim, o processo de conscientização mediado pela linguagem e pelo diálogo, no qual a prática é “comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade”⁴⁶.

A epistemologia freireana propõe a problematização da realidade a partir de uma palavra advinda da realidade do grupo participante, da criação de situações de fala e não de conteúdos pré-estabelecidos. Há estreita relação entre a palavra decodificada e o cotidiano dos educandos. A palavra chega carregada de subjetivações e não oca e abstrata. Essa aproximação faz os mecanismos de leitura e escrita se entrelaçarem com as experiências vividas e a subjetividade e identidade do grupo.

De modo geral, a educação bancária está a serviço da dominação, possui uma ação antidialógica, inibe formas de criatividade e tem caráter domesticador e conservador. Em contrapartida, a educação libertadora, proposta na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), serve à libertação, é dialógica, estimula a criatividade, a consciência crítica e a reflexão, critica o autoritarismo e formas de dominação. É, portanto, revolucionária.

Freire⁴⁷ sintetiza esse fazer dialógico e problematizador ao afirmar: “Ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”. Os sujeitos permutam conhecimento, para o qual não há o depositário e o depositante. Há, sim, um processo de mediatização desse conhecimento de mundo pelos homens.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas⁴⁸.

Propõe-se a construção do conhecimento por meio do diálogo, pressupondo-se a existência da troca recíproca de saberes entre educadores e educandos. Evita-se a mecânica repetição de conteúdos, não depositados como única visão, mas partilhados como saber construído a partir do encontro de saberes e realidades, que traz os sujeitos para o processo.

Na verdade, seria uma contradição, se inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em um movimento de busca. É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros⁴⁹.

Dessa forma, um sujeito consciente de seu inacabamento apreende o mundo à sua volta, pensa e reflete sobre ele, constrói pontos de vista sobre e com a prática da classe, participa da luta pela superação.

45. FREIRE, Paulo. *Pedagogia...* Op. cit.

46. *Ibidem*, p. 41.

47. *Ibidem*, p. 79.

48. *Ibidem*, p. 39.

49. *Idem*. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 57-58.

Nesta lógica, os autores Vygotsky, Bakhtin e Freire apresentam a categorização do inacabamento do sujeito e da construção desse sujeito a partir do contato com os diferentes, que possibilita ao sujeito constituir-se como um *eu* diferente de *tu* ou de *outros*, fazendo parte de processos de subjetivações e de comunicação com os pares, elemento essencial para sua formação.

Em Bakhtin, o sujeito dialógico é dotado do princípio da alteridade, capacidade de colocar-se no lugar do outro, pois o discurso se constrói a partir do tripé falante-ouvinte-tema, por meio da palavra do *outro* eu me identifico ou não. Essa intersubjetivação dota o sujeito do caráter responsivo, porque o contato com os diferentes (falante ou ouvinte) exige dele sempre uma ação-resposta em relação ao tema.

Pode-se estabelecer uma relação entre o princípio bakhtiniano de alteridade com uma das exigências do diálogo propostas por Paulo Freire: a humildade. Nesses autores, tem-se o ato “colocar-se no lugar do outro”, reconhecê-lo.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito a caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais⁵⁰.

A ação de resposta ou responsividade da teoria bakhtiniana articula-se com a categoria de emancipação freireana, pois a ação de resposta do sujeito não é assujeitamento, mas uma tomada de posição, permitindo ou não desencadear ações emancipatórias na vida social.

Para Freire, a ação dialógica permite que o sujeito participe ativamente da vida em sociedade, a partir da tomada ou não da consciência de “estar” no mundo. O diálogo com o outro é essencial e desencadeia a formação do sujeito para a prática social, a cidadania e as ações de resistência, que originam as práticas emancipatórias, viabilizando a formação de uma sociedade mais justa, pautada na democracia, com a prática educativa entrelaçada à ação libertadora.

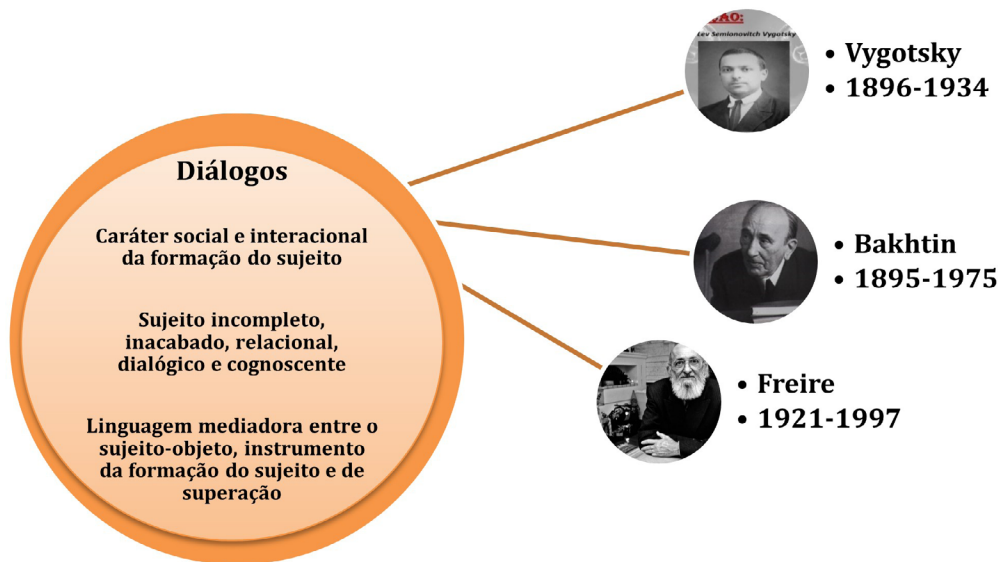
Os autores privilegiam a linguagem como um caminho que possibilita o desenvolvimento individual e coletivo. Para Vygotsky, a linguagem faz parte da constituição do sujeito; para Bakhtin, ela representa um sistema dialógico de signos e valoriza o texto como ato comunicativo; em Freire, determina os processos de significação e de materialidade, que oportunizam “atos de fala” aos oprimidos, sujeitos “calados” em seus contextos sócio-histórico-culturais.

Entre esses pensadores o sujeito é identificado como um ser inacabado, inconcluso, que encontra no social, nas interações, no dialogismo e no diálogo com os diferentes, por meio da palavra, da linguagem e dos processos dialógicos, possibilidades de práticas que conduzem à produção de conhecimentos e à emancipação (constituição do sujeito), uma vez que é pelo diálogo que se respeita a culturalidade do outro, justamente porque o compreende, no diálogo, como outro.

50. FREIRE, Paulo. *Pedagogia... Op. cit., p. 46.*

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “diálogo-ponte” tecido neste texto provém da escolha dos conceitos que permeiam a tríade teórica em estudo. Cada autor percorre o aspecto social do sujeito cognoscente ao delinear suas relações dialógicas a partir da capacidade de agir, pensar e se posicionar diante dos diálogos e da produção de conhecimentos. Apresentam perspectivas que categorizam o sujeito de relação, o inacabamento e o fundamental papel das linguagens na constituição dos sujeitos. Sujeitos que se constroem e produzem conhecimentos a partir do contato com “os diferentes” (Figura 3).



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 3: Síntese: pontos comuns do diálogo-ponte

Os teóricos ressaltam o inacabamento do sujeito e seu aspecto dialógico e postulam a ação do sujeito através da linguagem, tomada como um fator social. Estabelecem o dialogismo, ou seja, a relação com “os diferentes”, como fator essencial na formação do sujeito e da possibilidade de ele, a partir das ações dialógicas, participar ou não de processos emancipatórios.

A tríade demonstra que o contato com os diferentes possibilita ao sujeito constituir-se como um *eu* diferente de *tu* ou de *outros*. Essa construção faz parte de processos de subjetivação e necessita da comunicação com os pares, portanto, o diálogo com o outro torna-se um elemento essencial para sua formação.

Vygotsky deixa como legado a noção de que o ser humano é biológico e social, evidenciando que, como social, constitui-se pela interação com os outros e pelos processos de interação mediados pela linguagem. Segundo o autor, o ser humano concebe e constrói seu conhecimento de mundo, desenvolvendo-se a partir de processos interpessoais transformados num processo intrapessoal.

Por sua vez, Bakhtin enfatiza que o sujeito é dialógico e dotado do princípio da alteridade, capacidade de colocar-se no lugar do outro, pois

o discurso se constrói a partir do tripé falante-ouvinte-tema. É por meio da palavra do “outro” que eu me identifico ou não. Essa intersubjetivação dota o sujeito do caráter responsivo, de modo que o contato com os diferentes (falante ou ouvinte) exige-lhe sempre uma ação-resposta em relação ao tema. Essa ação de responsividade na teoria bakhtiniana é o que nos motiva a afirmar o caráter inovador de trazer para o leitor a identificação da categoria de emancipação nos escritos do autor. Pois a ação de resposta do sujeito não diz respeito a uma forma de assujeitamento, mas denota uma tomada de posição que lhe permitirá desencadear ações emancipatórias na vida social.

Para Freire, é a ação dialógica que permite ao sujeito participar ou não ativamente da vida em sociedade, a partir da tomada da consciência de “estar” no mundo. Assim, para o autor, o diálogo com o outro é essencial, configura-se em ação capaz de desencadear a formação do sujeito para a prática social, a cidadania, as ações diferenciadas e de resistência, que promovem práticas emancipatórias e educativas entrelaçadas à ação libertadora, viabilizando a formação de uma sociedade pautada na democracia e na justiça.

Evidenciamos pontos de convergência entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, pois seus construtos teóricos trazem a dimensão do sujeito incompleto, essencialmente social, constituído a partir da cultura, da história, de interações e “diálogos com o diferente”, mediados pela linguagem, em processos transformadores do sujeito, da sociedade ou do próprio conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Emsantinha Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **La poetique de Dostoïevski**. Paris: Seuil, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da. A produção textual escrita como atividade de interação. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 143-176.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do diálogo e do conflito**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev. **Obras escolhidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

Vinte anos de fundamentação freireana na produção do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom

Ana Luisa Zaniboni Gomes

*Doutora pela ECA-USP, integra o Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas, do CNPq, vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom e diretora da Oboré.
E-mail: analuisagomes@obore.com*

Rose Mara Pinheiro

*Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do curso de Jornalismo da UFMS. Coordenadora dos Grupos de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom e da UFMS (CNPq).
E-mail: rose.pinheiro@ufms.br*

Resumo: O objetivo deste artigo é destacar a presença de Paulo Freire como fundamentação teórica na produção científica do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação, ligado à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, entre os anos de 2001 e 2020. Para isso, foram analisados os 847 artigos apresentados em congressos nacionais neste período. Como resultado, a pesquisa aponta que em 41% dos textos há referências ao educador brasileiro – principalmente às obras *Extensão ou comunicação?*, *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* –, especialmente a conceitos como educação bancária, aprendizagem significativa, formação crítica, assim como reflexões sobre interação professor-aluno, diálogo e fundamentos da prática docente.

Palavras-chave: educomunicação; comunicação e educação; diálogo; Paulo Freire; Intercom.

Abstract: This article aims to highlight the presence of Paulo Freire as a theoretical foundation in the scientific production of the Communication and Education Research Group, linked to the Brazilian Society for Interdisciplinary Studies in Communication, between 2001 and 2020. To that end, we analysed the 847 articles presented at national congresses during this period. As a result, the survey shows that 41% of the texts reference the Brazilian educator – especially the works *Extension or Communication?* (1969), *Pedagogy of the Oppressed* (1974) and *Pedagogy of Freedom* (1996) –, especially concepts such as banking education, meaningful learning, critical education, and reflections on teacher-student interaction, dialogue, and fundamentals of teaching practice.

Keywords: edu-communication; communication and education; dialogue; Paulo Freire; Intercom.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:

Pedagogias de Paulo Freire,
diálogo e comunicação

Recebido: 13/06/2021

Aprovado: 18/10/2021

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Reconhecer a importância do pensamento de Paulo Freire nos estudos do campo da Comunicação é compreender a comunicação como um ato de natureza educativa e, portanto, política: a educação e a comunicação, enquanto práticas libertadoras, carregam em si a potência da autonomia dos sujeitos e da transformação social. Este conceito está relacionado, em essência, ao diálogo e à conversa, e se cumpre na relação com o outro. Está também relacionado a meios e mensagens, a produtos e a tecnologias.

Tal perspectiva está presente no Brasil desde a década de 1970 e, mais de 50 anos depois, ainda é atual, ganhando contornos de resistência e esperança para superar a maior crise sanitária do planeta, a pandemia da covid-19, e enfrentar uma grande onda de desinformação e polarização política virtual jamais vista na história humana.

Este é o contexto em que este artigo se ancora para qualificar a importância da obra de Freire na produção acadêmica do Grupo de Pesquisa (GP) Comunicação e Educação, ligado à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Desde a sua criação, em 2001, o Grupo contabiliza um total de 847 artigos científicos nas mais diversas áreas, reunindo pesquisadores de todas as regiões do país.

A partir dos Anais dos congressos nacionais da Intercom do período entre 2001 e 2020, disponíveis no portal oficial da entidade, foram analisados todos os 847 artigos apresentados nesse GP. Foi utilizada análise quali-quantitativa para investigar cada um dos textos, com ajuda do software MaxQDA¹, em sua versão gratuita.

Na investigação, cada um dos artigos foi aberto para que a palavra Freire fosse buscada. Ela foi encontrada em 345 dos textos publicados e disponíveis no site da Intercom. Após o levantamento, com a utilização do programa Excel, foram abertas abas para cada ano e extraídos dados referentes a bibliografia, título, nome do autor ou autora e citações de cada artigo. Dessa forma, foi possível reunir as menções e as principais obras utilizadas na fundamentação teórica de cada texto.

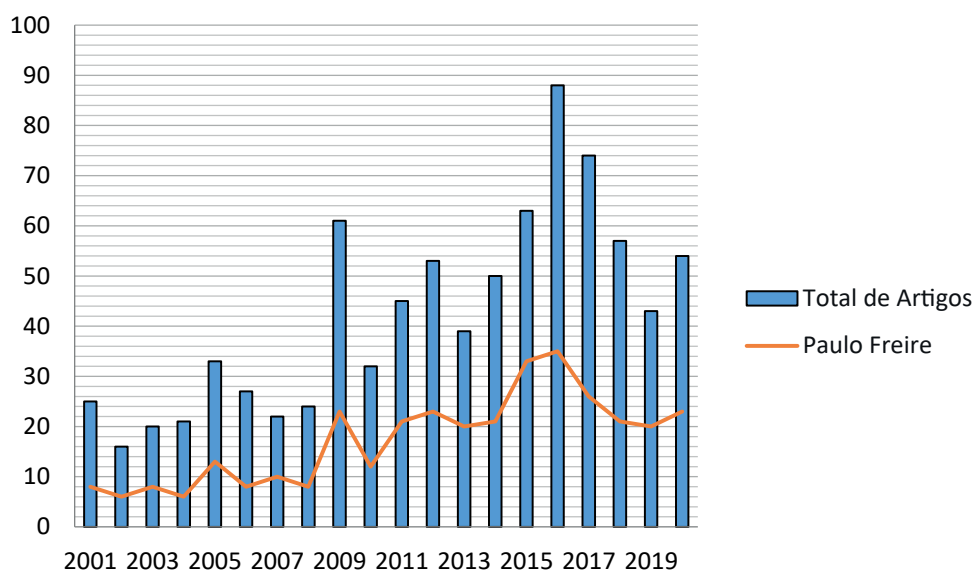
De 2001 a 2020, em média, 41% da produção do GP fez referência ou menção a Paulo Freire, e os anos que alcançaram o maior percentual foram 2015, com 52%, e 2013, com 51%. Nesses anos, os congressos foram realizados, respectivamente, no Rio de Janeiro, com o tema “Comunicação e Cidade Espetáculo”; e em Manaus, com “Comunicação em tempo de redes sociais: afetos, emoções, subjetividades” (Gráfico 1).

Já a Tabela 1 identifica os Anais dos congressos das duas últimas décadas, as diversas coordenações do GP nesse período, quantifica as produções científicas e, nelas, o percentual de citações de Freire, ano a ano.

A incidência de Paulo Freire é notada especialmente nos textos que se dedicam a discutir escrita e leitura, letramento, autonomia e educação para os meios, e que se assentam em teorias da cultura para discorrer sobre práticas de conhecimento e de liberdade, do engajamento como ação transformadora e destacar o compromisso dos educadores na luta contra o analfabetismo e a desigualdade social. Tais estudos estão categorizados como Comunicação;

1. Disponível em: <https://www.maxqda.com/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Comunicação e Educação; Ecosystemas comunicacionais e educativos; Educação; Educomídia; Educomunicação; Formação nos vários níveis de escolarização; Formação continuada; Formação docente; Interfaces comunicacionais; Leitura e recepção crítica dos meios; Linguagens da mídia; Linguagens em espaços educativos; Mediações e suas implicações nos processos formativos formais, informais e não formais; Mediações tecnológicas; Mídia-educação; Novas tecnologias, Recursos educativos e Relações da educação com processos comunicativos.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Gráfico 1: Comparação entre o total de textos e as citações a Paulo Freire localizadas nos artigos acadêmicos apresentados no GP Comunicação e Educação entre 2001 e 2020

Tabela 1: Total de produções acadêmicas apresentadas no GP Comunicação e Educação entre 2001 e 2020 e total de artigos que referenciaram alguma obra de Paulo Freire

ANAIS	LOCAL	COORDENAÇÃO	ARTIGOS	ARTIGOS COM CITAÇÕES	%
2020	Salvador/BA	Rose Mara Pinheiro	54	23	43%
2019	Belém/PA	Ana Luisa Gomes	43	20	47%
2018	Joinville/SC	Ana Luisa Gomes	57	21	37%
2017	Curitiba/PR	Eliana Nagamini	74	26	35%
2016	São Paulo/SP	Eliana Nagamini	88	35	40%
2015	Rio de Janeiro/RJ	Eliana Nagamini	63	33	52%
2014	Foz do Iguaçu/PR	Eliana Nagamini	50	21	42%
2013	Manaus/AM	Ademilde Sartori	39	20	51%
2012	Fortaleza/CE	Ademilde Sartori	53	23	43%
2011	Recife/PE	Ademilde Sartori	45	21	47%

Continua...

Tabela 1: Continuação

ANAIS	LOCAL	COORDENAÇÃO	ARTIGOS	ARTIGOS COM CITAÇÕES	%
2010	Caxias do Sul/RS	Ademilde Sartori	32	12	38%
2009	Curitiba/PR	Belarmino Guimarães Costa	61	23	38%
2008	Natal/RN	Belarmino Guimarães Costa	24	8	38%
2007	Santos/SP	Belarmino Guimarães Costa	22	10	45%
2006	Brasília/DF	Belarmino Guimarães Costa	27	8	30%
2005	Rio de Janeiro/RJ	Maria Aparecida Baccega	33	13	39%
2004	Porto Alegre/RS	Maria Aparecida Baccega	21	6	29%
2003	Belo Horizonte/MG	Maria Aparecida Baccega	20	8	40%
2002	Salvador/BA	Adilson Citelli	16	6	38%
2001	Campo Grande/MS	Adilson Citelli	25	8	32%
TOTAL			847	345	41%

Fonte: elaborado pelas autoras.

Percebe-se, a partir da leitura dessa produção intelectual de duas décadas, o interesse dos pesquisadores no resgate da prática dialógica e do protagonismo do aluno, detentor de repertórios próprios, criativos e dinâmicos. Nota-se também a busca constante do poder emancipador dos processos educativos e comunicativos como caminho para a construção coletiva de uma nova realidade via junção de saberes, troca de experiências e vivência com o outro.

Vale destacar que, criado formalmente em 2001, o GP aglutina cerca de 80 pesquisadores, majoritariamente doutores, com ampla trajetória na pós-graduação das áreas da Comunicação e da Educação, da Pedagogia, das Licenciaturas e da Educomunicação, além de estudiosos de áreas como Música, Saúde e Humanidades. Esses pesquisadores, oriundos de territórios educativos formais, informais ou não formais, dedicam-se a refletir sobre temas próprios do vínculo entre Comunicação e Educação, e grande parte das discussões ali mantidas são as reconfigurações do mundo contemporâneo, em que cada vez mais os dispositivos formativos e educacionais são tangidos e embalados pelo universo da comunicação e das tecnologias. Transitam também por questões focadas no processo do ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias, com ênfase na comunicação entendida como diálogo, com o objetivo utópico de transformação do indivíduo, da sociedade e do mundo em que vivemos².

2. O LEGADO DE PAULO FREIRE NO GP COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO

Pioneiro na inter-relação Comunicação e Educação na América Latina, o pensamento do patrono da Educação Brasileira constitui uma das principais bases das diversas nomenclaturas que materializam os estudos da área.

2. GOMES, Ana Luisa Zaniboni; NAGAMINI, Eliana; PINHEIRO, Rose Mara. Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom: quem somos, onde estamos, o que estudamos e quais horizontes nos desafiam. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. Anais [...]. Joinville: Intercom, 2018., p. 3.

Os conceitos preconizados pelo educador e filósofo iluminam, desde a década de 1960, o caráter dialógico dos processos comunicacionais ao reafirmar a concepção da “educação para os meios” como atividade inerente aos programas de alfabetização e de educação popular.

Na tradição anglo-saxônica encontramos a Media Literacy, Media Education, Digital Literacy in Education e Education in Media Literacy; na França, *Compétence Mediatique* e *Éducation aux Médias*; na Itália, *Educazione ai Media*; na América espanhola e Espanha, *Educación en Medios* e *Educación para la Comunicación*; e no Brasil: *Educomídia*, *Pedagogia da Comunicação*, *Educação Midiática*, *Comunicação e Educação*, *Literacia Digital*, *Educomunicação*³.

Nesse aspecto, é importante lembrar não só a repercussão internacional da metodologia de alfabetização de adultos concebida por Freire, mas também suas reflexões sobre o papel da ciência e da educação no processo de conscientização dos indivíduos. São postulados nos quais se ancoram milhares de estudos, por todo o mundo, defendendo a educação como um compromisso social com a transformação da sociedade por meio de ações ativas e solidárias.

A título de exemplificação, recuperamos, no Quadro 1, citações significativas e recorrentes sobre Freire localizadas em 10 artigos pesquisados a fim de delimitarmos os contextos nos quais esses estudos navegam.

Quadro 1: Citações referenciando obras de Freire com tema do artigo e autoria

Citação	Obra referenciada, tema do artigo e autoria
“Se o professor não for preparado para responder a essa sensação de estranhamento e desconforto, o risco de que a aula tecnológica reproduza a educação bancária definida por Paulo Freire (1988) é bastante grande”	Referência à obra <i>Pedagogia do oprimido</i> em artigo sobre preparação de professores para uso de videoconferência na educação a distância ⁴ .
“Deste modo, sem ou com pouca familiaridade em ter os meios massivos como mediadores nos processos de aquisição de conhecimento, teria a escola rompido com o paradigma da extensão enraizado e hegemônico nas práticas educacionais no país, para adotar um paradigma dialógico ou de comunicação, conforme propunha Freire (1976) já nos anos 60 do século passado?”	Referência à obra <i>Extensão ou comunicação?</i> em artigo sobre as tecnologias digitais na escola pública ⁵
“Para Freire (2000, p. 110), a única forma de não ‘tropeçar na compreensão dos fatos’ é justamente evitar estar em frente da TV em estado de completo relaxamento. [...] Ele alerta que as ideologias são veiculadas de forma muito sutil pelos meios de comunicação, exigindo dos que se propõem fazer uma leitura crítica deles o exercício permanente da curiosidade. Em sua opinião, é importante exercitar a crítica diante da mídia, uma vez que esta tenta estabelecer uma verdade única. Ainda ele observa que, ao repetir o que se divulgou em determinado jornal, muitos de nós ficamos ‘quase absolutamente possuídos pela verdade sonora e coloridamente proclamada’”.	Referência à obra <i>Pedagogia da autonomia</i> em artigo sobre leituras críticas em sala de aula ⁶ .

Continua...

3. CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021, p. 13.

4. CRUZ, Dulce Márcia. Educação a distância por videoconferência: como facilitar a adoção da inovação tecnológica e preparar os professores? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Intercom, 2001.

5. TOSTA, Sandra Pereira. Tecnologias digitais na educação: estudo de caso em escolas da rede pública em Minas Gerais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. Anais [...]. Salvador: Intercom, 2002.

6. GAIA, Rossana Viana. Notícias na escola: possibilidades de leituras críticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. Anais [...]. Salvador: Intercom, 2002.

Quadro 1: Continuação

Citação	Obra referenciada, tema do artigo e autoria
<p>“Paulo Freire, em <i>Pedagogia do oprimido</i>, já defendia o princípio de que a tessitura das relações sociais é mediada pela comunicação. Para ele, refletir sobre os meios de comunicação social é uma exigência para desenvolver técnicas de aprendizagem. Quanto mais intensa for a comunicação, maior será a interação e mais livres serão as pessoas envolvidas. Freire acredita que “quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será [...]. Porque em uma sociedade que nega o diálogo por meio da dominação política e econômica será mais difícil acreditar na prática da educação dialógica ou da pedagogia da comunicação”.</p>	<p>Referência à obra <i>Pedagogia do oprimido</i> em artigo sobre representações e significados de natureza e sociedade em rádios na Amazônia⁷.</p>
<p>“O trabalho educativo realizado no projeto consiste exatamente na utilização da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire para a conscientização dos alunos, através da realização de oficinas pedagógicas. Durante as aulas, a comunicação se dá de forma dialógica, fugindo do ensino tradicional onde o professor simplesmente ‘despeja’ os conteúdos e aos alunos cabe apenas o papel de meros ouvintes’. Freire (2003, p. 19) dedica um capítulo de seu livro <i>Educação e mudança</i> sobre o compromisso do profissional com a sociedade e vale destacar um trecho: ‘O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensoçados. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso”.</p>	<p>Referência à obra <i>Educação e mudança</i> em artigo sobre a importância da comunicação e do exercício de cidadania para mudar a realidade da escola pública⁸.</p>
<p>“Mas, para a escola ser transformadora, precisa estar aberta ao diálogo, a construção de um conhecimento problematizado e precisa ampliar os espaços de comunicação, já que ‘educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.</p>	<p>Referência à obra <i>Extensão ou comunicação?</i> em relato de experiência sobre comunicação educativa em uma rádio-escola⁹</p>
<p>“O pedagogo brasileiro Paulo Freire (2002), considerado um dos pensadores que mais aproximou a educação da comunicação, deixou claro que a comunicação é fundamental para o processo educativo, cabendo ao professor o papel de mediador e não de um disciplinador que impõe idéias e estabelece modelos de comportamento. Para ele, o diálogo deve ser constante no processo de ensino e de aprendizagem, em que ser dialógico é ‘vivenciar o diálogo [...] é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si”.</p>	<p>Referência à obra <i>Extensão ou comunicação?</i> em artigo sobre diferenças e aproximações da Interface Comunicação e Educação em Congressos Científicos¹⁰</p>
<p>“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.</p>	<p>Referência à obra <i>A importância do ato de ler</i> em artigo sobre a sala de leitura como espaço de mediação¹¹</p>

Continua...

7. CAMARGO, Cynthia. Sociedade e natureza nas ondas do rádio na Amazônia: representações e significados. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília, DF. Anais [...]. Brasília, DF: Intercom, 2006.

8. DELIBERADOR, Luzia Yamashita. A importância da comunicação e do exercício de cidadania para mudar a realidade de uma escola pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. Anais [...]. Santos: Intercom, 2007.

9. ARAÚJO, Alessandra Oliveira. A rádio-escola como uma experiência de comunicação educativa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., 2008, Natal. Anais [...]. Natal: Intercom, 2008.

10. TOMITA, Iris; DALLA COSTA, Rosa Maria. A interface comunicação e educação em congressos científicos: diferenças e aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. Anais [...]. Recife: Intercom, 2011.

11. ANDRADE Rogério Peli-zzari de. Da leitura dos media à leitura dos livros: a sala de leitura como espaço de mediação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 35., 2012, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Intercom, 2012.

12 ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Prática docente e as mídias digitais: o cotidiano de uma escola pública na região metropolitana do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. Anais [...]. Joinville: Intercom, 2018.

13 ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação para o século XXI: ler e interpretar as mídias dentro da escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 43., 2020, Salvador. Anais [...]. Salvador: Intercom, 2020.

14 ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Prática docente... Op. cit.; CRUZ, Dulce Márcia. Educação a distância... Op. cit.; TOMITA, Iris; DALLA COSTA, Rosa Maria. A interface... Op. cit.; TOSTA, Sandra Pereira. Tecnologias... Op. cit.

15 ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação... Op. cit.; ARAÚJO, Alessandra Oliveira. A rádio-escola... Op. cit.; CAMARGO, Cynthia. Sociedade... Op. cit.; DELIBERADOR, Luzia Yamashita. A importância da comunicação e do exercício de cidadania para mudar a realidade de uma escola pública. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. Anais [...]. Santos: Intercom, 2007; GAIA, Rossana Viana. Notícias... Op. cit.

16 ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação... Op. cit.; ANDRADE Rogério Pelizzari de. Da leitura... Op. cit.; ARAÚJO, Alessandra Oliveira. A rádio-escola... Op. cit.; ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Prática docente... Op. cit.; CAMARGO, Cynthia. Sociedade... Op. cit.; CRUZ, Dulce Márcia. Educação... Op. cit.; DELIBERADOR, Luzia Yamashita. A importância... Op. cit.; GAIA, Rossana Viana. Notícias... Op. cit.; TOMITA, Iris; DALLA COSTA, Rosa Maria. A interface... Op. cit.; TOSTA, Sandra Pereira. Tecnologias... Op. cit.

Quadro 1: Continuação

Citação	Obra referenciada, tema do artigo e autoria
“Portanto, pensar a utilização da tecnologia, em especial as mídias, requer a Educação e a Comunicação caminhando juntas aos conceitos de Paulo Freire [...] para tomarmos posse do conhecimento e nos tornarmos agentes ativos na sociedade”.	Referência às obras <i>Educação como prática da liberdade</i> e <i>Extensão ou comunicação?</i> em artigo sobre prática docente e mídias digitais ¹²
“O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”.	Referência à obra <i>Pedagogia da autonomia</i> em artigo sobre ler e interpretar mídias na escola no século XXI ¹³ .

Fonte: elaborado pelas autoras.

Os artigos selecionados (Quadro 1) foram produzidos em diferentes momentos de vida do GP; neles, os autores mencionam ao menos uma obra de Paulo Freire como embasamento de suas reflexões temáticas. Em comum, os textos destacam cenários e contextos ligados ao papel do educador – que cada vez mais exige uma dimensão de mediador do conhecimento e não de um disciplinador que impõe ideias e estabelece modelos de comportamento¹⁴.

Referem-se também a práticas pedagógicas em sala de aula, discutindo sobretudo a relação dialógica entre o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem – já que, no entendimento de Freire, o diálogo é o elemento que costura as relações sociais¹⁵.

Outro tema muito presente nos textos é a questão do uso de tecnologias, em especial as mídias, na escola, o que, para os autores, requer constante formação e atualização do corpo docente a fim de que a técnica em si seja usada para ativar conhecimentos e compreensão crítica da sociedade atual. Nesse aspecto, destacam-se reflexões sobre leituras e abordagens críticas em sala de aula – como a importância de olhar e compreender o mundo e suas relações, pois, para Freire, o compromisso com a transformação, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade. Em outras palavras, a compreensão a ser alcançada pela leitura crítica dos textos implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, ou seja, a realidade do mundo¹⁶.

3. AS OBRAS MAIS REFERENCIADAS DE PAULO FREIRE

A obra *Extensão ou comunicação?*¹⁷ é a mais citada por autores deste GP nas duas últimas décadas, sobretudo por embasar análises críticas sobre a falta de rompimento da escola com o paradigma da extensão enraizado e hegemônico nas práticas educacionais no país.

Títulos como *Pedagogia da autonomia*; *Pedagogia do oprimido*; *Educação como prática da liberdade*, *Educação e mudança* e *A importância do ato de ler* estão entre as seis obras mais citadas (Gráfico 2).

Vinte anos de fundamentação freireana

• Ana Luisa Zaniboni Gomes e Rose Mara Pinheiro

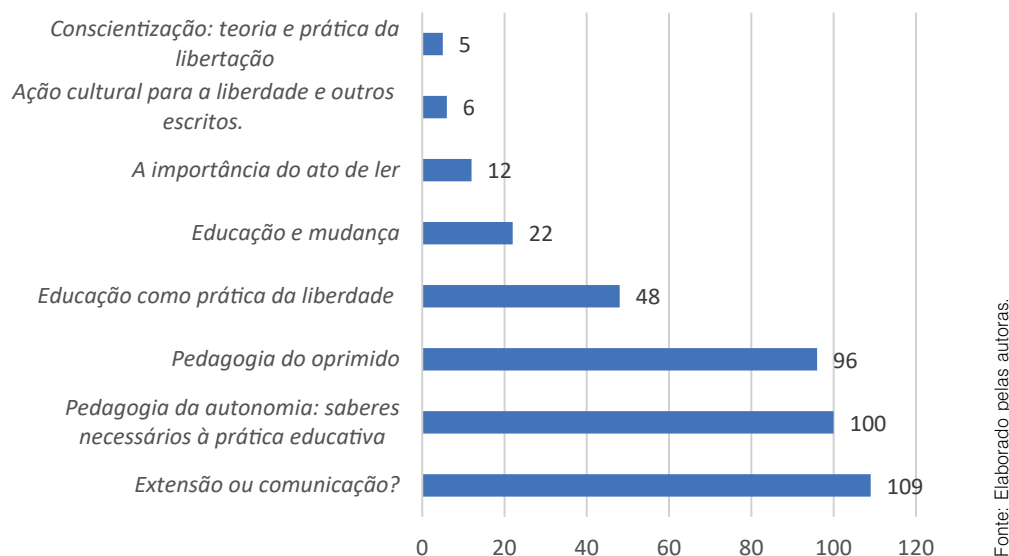


Gráfico 2: Obras de Paulo Freire mais citadas nos artigos acadêmicos apresentados no GP Comunicação e Educação (2001-2020)

Publicado originalmente em 1969 pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, em Santiago de Chile, *Extensão ou comunicação?* resgata discussões anteriores do autor sobre a relação desigual e equivocada estabelecida entre professores e alunos, comparando-a ao modo hierárquico como agrônomos se relacionavam com camponeses em atividades extensionistas a partir da contraposição entre técnica e prática.

Nele, Freire dedica-se a refletir sobre o conceito de extensão e de comunicação, considerando que ambos são aplicáveis, necessariamente, a uma prática educativa ancorada na formação crítica do sujeito. Sendo assim, busca entender e singularizar cada um desses termos a fim de evitar que uma definição assistencialista assumira o lugar do sentido libertador de nossas práticas educativas.

As citações mais recorrentes referem-se a conceitos como educação bancária, aprendizagem significativa e formação crítica, assim como reflexões sobre interação professor-aluno, diálogo e fundamentos da prática docente. Além disso, também é referência em temas como avaliação de material didático e recurso pedagógico utilizado em sala de aula, salas de informática enquanto método de aprendizagem significativa e atividades dirigidas de formação a distância. Esse grande número de citações justifica-se pelo fato de que o autor foi um dos pensadores que mais aproximou a educação da comunicação, enfatizando sua importância para o processo educativo e designando ao professor o importante papel de mediador do conhecimento.

Considerada uma das produções mais célebres de Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*¹⁸ foi lançada em 1996 – sua última obra publicada em vida. Nela, o autor reflete sobre a prática docente como dimensão social da formação e da transformação do ser humano, elencando valores indispensáveis à prática educativa, tais como a ética crítica, a competência

17. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

18. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

científica, a solidariedade enquanto compromisso histórico e a amorosidade autêntica, todos ancorados em uma postura politicamente engajada.

Este livro ocupa o segundo lugar dentre os títulos de Paulo Freire mais citados nos artigos científicos produzidos no GP estudado, especialmente em temas que discutem criticamente o progresso científico e tecnológico, que perdem significado por não responderem às necessidades da existência humana. Embasa também as produções ligadas a formação de professores, organização curricular das licenciaturas, formação continuada e prática docente.

Fruto de um generoso gesto intelectual de construção constante do passo a passo de suas reflexões, Freire estabelece neste ensaio três postulados a partir dos quais desenvolve teses, antíteses e sínteses: o primeiro, exposto no capítulo inicial, é o de que não há docência sem discência; o segundo é o de que ensinar não é transferir conhecimento, e o terceiro – apresentado no capítulo final, é o que ensinar é uma especificidade humana.

Ao longo da obra, põe-se a elencar algumas exigências do ato de ensinar: rigorosidade metodológica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética; exige corporificação da palavra pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Discorre também sobre posturas a serem desenvolvidas na formação docente: consciência do inacabamento, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, apreensão da realidade, bom senso, curiosidade, alegria, esperança e a convicção de que a mudança é possível. E ainda trata de discutir e problematizar características essenciais que não podem faltar a educadores: segurança; competência profissional e generosidade; comprometimento; compreensão da educação como forma de intervenção no mundo e de que ensinar exige liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; e, sobretudo, querer bem aos educandos.

*Pedagogia do oprimido*¹⁹ é uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire e também uma das mais utilizadas como suporte conceitual e teórico dos artigos de pesquisadores e pesquisadores do GP nos últimos 20 anos, em especial nos estudos que tratam da educação para a cidadania, análise crítica da mídia, processos de aprendizagem, educação para os meios digitais e educação a distância. Escrita em 1968, durante seu exílio no Chile, a obra foi censurada pela ditadura militar e permaneceu inédita no Brasil até 1974. Referência para a chamada pedagogia crítica, o livro discute a relação entre professor e aluno a partir do conceito marxista de luta de classes baseada na exploração, ou seja, classe dominante versus dominada, opressora versus oprimida, colonizadora versus colonizada.

Na reflexão de Freire, a educação tradicional é uma força de conservação e preservação da ordem social e do poder dominante. Nessa lógica, os professores são os dotados de conhecimento, enquanto os alunos, passivos, são meros receptores. Assim, instala-se a relação de hierarquia: professores atuam como

19. Idem. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

opressores, doutrinando alunos a aceitarem uma ordem social opressora. Mudar a sociedade, portanto, demanda revolucionar a educação, diz o autor, referindo-se à necessidade de buscar outras formas de educar que considerem os homens e as mulheres como sujeitos de seu tempo histórico, apostando no diálogo humanizado entre educadores e educandos e no exercício prático da liberdade.

Nesta obra, Freire reafirma sua convicção na importância da conscientização para anular a falsa consciência: entender a opressão e buscar formas de superá-la por meio do exercício humano do livre-arbítrio; criar um mundo novo e, nele, uma nova relação social que supere a dominação histórica dos poderosos em relação aos oprimidos. Nesse contexto, cabe aos professores o papel de facilitar a construção do conhecimento, compartilhando problemas e soluções de forma dialógica, crítica e horizontal.

Com primeira edição publicada em 1967, a obra *Educação como prática da liberdade*²⁰ reúne textos que tratam da visão pedagógica e da experiência de Paulo Freire na criação do método de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, pioneiramente na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962. Portanto, pouco antes do golpe que destituiu o governo de João Goulart, em 1964, dando início à ditadura civil-militar no Brasil.

Neste ensaio, escrito em 1965, com Freire já no exílio, o educador reflete sobre as marcas políticas vividas pelo seu país e seu povo naqueles anos: a inexperience democrática, o tratamento ideológico das massas e a exploração humana, assim como o enfrentamento possível e necessário, especialmente em tempos de retrocesso político, para reavivar a chama da luta pela alfabetização da população, tendo o trabalho e a cultura popular como veios potentes de apreensão da consciência, do empoderamento de classe, da autonomia do livre pensar e aprender.

Em registro minucioso, Freire discorre sobre seu método de alfabetização por meio dos círculos de cultura – cuja grande busca inicial era a conscientização do indivíduo como sujeito ativo e capaz de perceber seu tempo histórico. Segundo seus próprios registros, tratava-se de um método ativo, crítico, construído a partir de diálogos e de forma participante a partir de levantamento vocabular da realidade dos educandos, seleção de palavras geradoras, organização de situações cotidianas para contextualizar a experiência e os sentidos, criação de fichas auxiliares para o trabalho dos educadores e, por fim, a construção das fichas de descobertas.

Desenvolvido por Freire durante mais de 15 anos de atuação em comunidades populares, a implementação desse modelo de alfabetização por todo o território nacional, planejada de forma estratégica para a gestão Goulart, foi suspensa e proibida pelo regime militar. Em nossa análise bibliográfica, os artigos que referenciam esta obra de Freire assentam-se em quarto lugar no ranking das mais citadas e tratam de temas ligados a métodos de letramento; experiências em educação; conceitos de educação e cidadania ligados aos direitos humanos; análise sobre o uso das tecnologias sob a perspectiva da educação para as mídias; prática docente e salas de aula como territórios de liberdade.

Publicado no Brasil em 1979, ano em que Paulo Freire retorna ao seu país natal após 15 anos de exílio, *Educação e mudança*²¹ também embasa grande parte

20. Idem. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

21. Idem. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

dos *papers* produzidos pelos pesquisadores deste GP nos últimos 20 anos, especialmente os que se dedicam a discutir escrita e leitura, letramento, autonomia, educação para os meios, e assentam-se em teorias da cultura para discorrer sobre práticas de conhecimento e de liberdade.

Na obra, o autor retoma os estudos sobre sua metodologia de alfabetização de adultos, mas, sobretudo, discute o papel da ciência e da educação no processo de conscientização da sociedade e as mudanças por elas engendradas. Defende a educação como um compromisso social com a transformação da sociedade por meio de ações ativas e solidárias. E que, sob esse manto, o saber pode ser entendido como um ato permanente de superação da ignorância – um trabalho desafiador do homem sobre o mundo por meio de um olhar amoroso, condição para o entendimento de si e do outro. Percorre temas que vão desde o papel docente e o engajamento como ação transformadora até o compromisso dos educadores na luta contra o analfabetismo, a desigualdade e a justiça social. Freire procura demonstrar que, em um mundo de cultura imediatista e mecanicista, a prática pedagógica precisa estar voltada a compreender a sociedade no seu aspecto humano, de forma crítica e libertadora. Nesse sentido, a tarefa que cabe ao educador é ajudar o educando a ativar e exercer essa compreensão crítica do mundo com um olhar ativo e altivo, não acomodado na manutenção das desigualdades.

*A importância do ato de ler*²², obra publicada em 1982, reúne três valiosas contribuições de Freire recuperadas de sua participação em congressos acadêmico-científicos como convidado especial. Nos textos, o autor argumenta que é preciso compreender que aprender a ler e a escrever é, antes de tudo, ser capaz de ler o mundo e seu contexto, vinculando linguagem e realidade, muito além de só ordenar letras e combinar sons. Por ser de temática intrínseca à área da comunicação e da educação, este livro aparece em sexto lugar no ranking das obras mais citadas do autor na pesquisa bibliográfica do GP, embasando especialmente produções ligadas a práticas de alfabetização, alfabetização digital, leitura e letramento, produção de sentidos.

O primeiro texto, “A importância do ato de ler”, resulta de alocução por ele proferida na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, na cidade de Campinas, São Paulo, em novembro de 1981. Nele, Freire ensina que linguagem e realidade se prendem dinamicamente, pois compreender um texto através da leitura crítica implica perceber as relações entre texto e contexto, já que a simples memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Diz o autor que há uma relação indissociável entre a palavra escrita e a experiência, a realidade. E que a leitura do mundo, que precede sempre a leitura da palavra, implica a continuidade da leitura do mundo – a leitura da “palavramundo”. Trata-se, segundo Freire, de movimento dinâmico e um dos aspectos centrais do processo de alfabetização porque, ao engendrar sucessivas leituras críticas, é conscientizador e transformador.

O segundo texto, “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares”, foi apresentado em janeiro de 1982 no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia Documentação, em João Pessoa, Paraíba. Para Freire, a leitura das palavras e

22. Idem. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

sua escrita implicam, necessariamente, a leitura prévia da realidade. Falar de alfabetização de adultos e bibliotecas é falar do problema da leitura e da escrita, que devem ser compreendidos de forma crítica, não ingênua. Conta o autor que todo processo educativo é de natureza política e que a neutralidade é um mito que impera nesse campo e nega a característica política do ato de educar – e aí reside a diferença fundamental entre uma prática ingênua (idealista), uma prática astuta (reacionária) e uma prática crítica (emancipadora). Se na visão crítica o processo educativo é de natureza política, ao educador cabe aclarar e assumir sua posição político-pedagógica e ser coerente na sua prática. Nessa visão crítica, uma biblioteca popular deve ser pensada como um centro cultural e não como um depósito silencioso de livros. Deve estimular seminários de leituras em grupo e a criação de textos a partir do levantamento de história oral recolhida por meio de entrevistas gravadas. Ao citar exemplos de experiências desenvolvidas na Tanzânia, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, Freire comenta sobre como se organizam as histórias comuns enquanto um acervo vivo da história do grupo.

O terceiro texto, “O povo diz a sua palavra – ou a alfabetização em S. Tomé e Príncipe” foi publicado originalmente em edição especial da Harvard Educational Review, em fevereiro de 1981. Trata de sua experiência como assessor para políticas de alfabetização de adultos na República Democrática de São Tomé e Príncipe, recém instituída após a guerra colonial. Ressalta a não dissociação do seu papel político e de sua prática como assessor. Seu esforço neste projeto de alfabetização foi o de efetivar a relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade.

O material de apoio à formação eram os Cadernos de Cultura Popular – não eram cartilhas ou manuais com exercícios e discursos manipulados, mas uma série de textos em linguagem simples para a fase da alfabetização e pós-alfabetização. A série abordou temas de aritmética, saúde, cultura popular etc. com o objetivo de estimular a curiosidade crítica dos educandos e não para leituras mecânicas. A proposta era estimular a participação efetiva do povo enquanto sujeito na reconstrução do país, recém-saído da posição de colônia portuguesa e da condição de um povo sem liberdade, autonomia e autodeterminação política.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de comemorar o centenário de nascimento do educador e filósofo Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira e referência estruturante dos estudos educacionais no país, este artigo se propôs a localizar, quantificar e qualificar a contribuição do pensamento freiriano na produção acadêmica do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom.

De um total de 847 artigos científicos produzidos ao longo das duas últimas décadas pelos pesquisadores nucleados, oriundos de todas as regiões do país, foram localizados 345 artigos que se referiram a Paulo Freire, seja em referências

bibliográficas, citações diretas e indiretas ou mesmo de forma generalizada utilizando um ou outro conceito do autor, o que estatisticamente corresponde a 41% da produção do grupo.

Como resultado, a pesquisa aponta que os pesquisadores do GP fazem referência ao educador brasileiro, em especial às obras *Extensão ou comunicação?*, *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Educação como prática da liberdade*, *Educação e mudança* e *A importância do ato de ler*.

Os artigos levantados na pesquisa também utilizam conceitos preconizados pelo autor, como educação bancária, aprendizagem significativa e formação crítica, assim como reflexões sobre interação professor-aluno, diálogo e fundamentos da prática docente. Tal repertório conceitual é notado especialmente nos textos que se dedicam a discutir escrita e leitura, letramento, autonomia, educação para os meios, e assentam-se em teorias da cultura para discorrer sobre práticas de conhecimento e de liberdade, do engajamento como ação transformadora e destacar o compromisso dos educadores na luta contra o analfabetismo, a desigualdade e a justiça social.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 1: Nuvem de tags das produções acadêmicas do GP Comunicação e Educação com citações a Freire

Como forma de elucidar a influência freireana nos artigos e reflexões do GP, a Figura 1 ilustra sinteticamente os conceitos e contribuições presentes nos textos, estabelecendo conexões diretas com os achados do levantamento realizado nos Anais da Intercom, enfatizando a prática educativa em favor da liberdade, da mudança e na esperança da paz por meio diálogo, da conscientização e dos saberes.

Cientes do papel do educador que se transforma no ato de ensinar e de que a comunicação e a educação estão irmanadas no processo de

ensino-aprendizagem, entendemos que a reflexão sobre a contribuição freireana é fundamental para a atual situação brasileira, tanto em nível acadêmico quanto político e social. Trazer à tona esses achados, presentes na produção do GP, é um alento na aridez dos tempos atuais, mas fortalece sobretudo a trajetória da pesquisa em Comunicação e Educação, tendo como base a democracia e a emancipação de sujeitos.

Em síntese, as referências a Paulo Freire como um dos fundadores da relação Comunicação e Educação são marcantes nas produções de pesquisadores da área e funcionam como ponto de partida para discussões e investigações futuras mais aprofundadas. Ao buscarmos a raiz do pensamento freiriano, por exemplo, podemos entendê-la como uma grande contribuição para a busca da liberdade de pensar e agir do humano. Baseado na alfabetização enquanto ação concreta de formar cidadãos, o autor defendeu, por toda sua vida, que estudar não é ato mecânico de engolir conteúdos e fórmulas, mas de se transformar em ser consciente de suas possibilidades e autônomo para tomar suas próprias decisões. Deste legado, os pesquisadores do GP Comunicação e Educação também são, mais que nunca, guardiões, pois “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano²³”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, Denise Cortez da Silva. Educação para o século XXI: ler e interpretar as mídias dentro da escola. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 43., 2020, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Intercom, 2020.

ANDRADE Rogério Pelizzari de. Da leitura dos media à leitura dos livros: a sala de leitura como espaço de mediação. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 35., 2012, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Intercom, 2012.

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. A rádio-escola como uma experiência de comunicação educativa. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 31., 2008, Natal. **Anais** [...]. Natal: Intercom, 2008.

ASSIS, Leandro Marlon Barbosa; FARBIARZ, Alexandre. Prática docente e as mídias digitais: o cotidiano de uma escola pública na região metropolitana do Rio de Janeiro. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 41., 2018, Joinville. **Anais** [...]. Joinville: Intercom, 2018.

CAMARGO, Cynthia. Sociedade e natureza nas ondas do rádio na Amazônia: representações e significados. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 29., 2006, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: Intercom, 2006.

23. Idem. Extensão...
Op.cit.,p.65.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação**: dinâmicas midiáticas e cenários escolares. Ilhéus: Editus, 2021.

CRUZ, Dulce Márcia. Educação a distância por videoconferência: como facilitar a adoção da inovação tecnológica e preparar os professores? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: Intercom, 2001.

DELIBERADOR, Luzia Yamashita. A importância da comunicação e do exercício de cidadania para mudar a realidade de uma escola pública. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais** [...]. Santos: Intercom, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 40. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAIA, Rossana Viana. Notícias na escola: possibilidades de leituras críticas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Intercom, 2002.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni; NAGAMINI, Eliana; PINHEIRO, Rose Mara. Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom: quem somos, onde estamos, o que estudamos e quais horizontes nos desafiam. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 41., 2018, Joinville. **Anais** [...]. Joinville: Intercom, 2018.

TOMITA, Iris; DALLA COSTA, Rosa Maria. A interface comunicação e educação em congressos científicos: diferenças e aproximações. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 34., 2011, Recife. **Anais** [...]. Recife: Intercom, 2011.

TOSTA, Sandra Pereira. Tecnologias digitais na educação: estudo de caso em escolas da rede pública em Minas Gerais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Intercom, 2002.

Paulo Freire e o legado de uma educação partidária em prol da práxis do oprimido

Lucia de Fatima Valente

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação.

E-mail: valentelucia@yahoo.com.br

Thalles Valente de Paiva

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFU, na linha de História e Historiografia. Graduado em História e mestre em História Social na área de Estética e Hermenêutica.

E-mail: thallesvalentep@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo argumentar a favor de um posicionamento partidário¹ à educação, a partir da leitura das obras de Paulo Freire, especialmente *Pedagogia do oprimido* (1987), *A importância do ato de ler* (1989) e *Pedagogia da autonomia* (2002). Com o advento do “Escola sem partido” (2014), houve um aumento considerável de materiais que repercutiram as contradições e os antagonismos latentes da educação, difundidos na imprensa e nas redes sociais. Muitas informações são afirmações críticas ao projeto educacional freiriano, declarações que enfatizam uma educação ultrapassada, subjetivista, anárquica e doutrinária política, contrária a uma educação “livre” e “imparcial”. Em um giro dialético, este artigo defende que o legado de Freire é e deve ser considerado partidário, que a política está na educação e que nenhum “ponto de vista” é “imparcial”, mas parcial na defesa de alguma causa.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação; política; legado; práxis.

Abstract: This article aims to argue in favor of a partisan stance regarding education, based on the reading of Paulo Freire’s works, especially “Pedagogy of the Oppressed” (1987), “The Importance of the Act of Reading” (1989), and “Pedagogy of Autonomy” (2002). With the emergence of the “School without Party” movement (2014), the number of articles addressing the contradictions and the latent educational antagonisms disseminated both in the press and in social media considerable increased. Several works criticize the Freirian educational project, emphasizing an outdated, subjectivist, anarchic, and politically doctrinaire education that oppose to the “free” and “impartial” education. In a dialectical turn, this article claims that Freire’s legacy is and must be considered as being partisan, that politics is inserted in education, and that no “point of view” is “impartial,” but rather partial in defense of a certain cause.

Keywords: Paulo Freire; education; politics; legacy; praxis.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Contribuições da pedagogia freireana para a
decolonização e os povos originários

1. Partidário aqui não se limita à criação ou adesão a um partido específico, mas refere-se ao posicionamento parcial do sujeito a um valor, a um projeto de educação e de sociedade. Portanto, é uma forma que nos organizamos para um fim social, seja para defendê-lo, combatê-lo, ou, simplesmente, ser apático à política. A política é algo paradoxal: quanto mais tentamos fugir dela, mais próximos ficamos dela (ver a discussão sobre os winnebagos, trabalhada neste artigo).

Recebido: 31/05/2021

Aprovado: 29/09/2021

1. INTRODUÇÃO

Quando pensamos no centenário de Paulo Freire, espontaneamente nos remetemos ao “reconhecimento” do educador-filósofo. Não nos escapa à consciência que sua pedagogia é reconhecida nacional e internacionalmente. É sabido que sua trajetória circula em torno de lutas e conflitos que não cessam em buscar um “nome próprio” a sua densa biobibliografia. Suas trilhas são escritas e reescritas pelo Outro por meio de tensões que vão desde ativismos x engajamentos, conflitos x lutas, antagonismos x conflitos, e assim por diante. Tanto o espectro de Freire quanto a apropriação de sua pedagogia circulam no tempo, buscando incessantes significações.

Moacir Gadotti dizia, nos anos 1980, em *Convite à Leitura de Paulo Freire*², que as repercussões do pensamento freiriano giravam em torno do “idealista”, “liberal”, “escolanovista popular”, “indutivista”, “espontaneísta”, “não diretivo”, “neoanarquista”, “católico” e até “autoritário”. Na década de 1990, no prefácio da edição italiana da *Pedagogia do oprimido*, Linda Bimbi³ afirmou que Paulo Freire é um autor “inclassificável”. Gadotti, em 2003, admirado pelas palavras de Bimbi, reitera a afirmação da educadora italiana: “Passados mais de 30 anos [da *Pedagogia do oprimido*], depois de tantos trabalhos publicados por ele e sobre ele, a afirmação [de Bimbi] ainda continua válida⁴”. Talvez o que Gadotti e Bimbi queiram enfatizar é que não há um *conteúdo* bruto na pedagogia de Freire que possa ser batizado por um signo estático, e que, em certa medida, sua pedagogia necessita de contextualização dialética no tempo. Dessa maneira, não é de se estranhar que o significante de “inclassificável” vem sofrendo muitos “curtos-circuitos” no “reconhecimento” de sua pedagogia no universo da educação e no seio social desde então.

2. O LEGADO DE FREIRE, SEUS DEFENSORES E DETRATORES

Desde 2012, Paulo Freire é reconhecido pelo Estado como Patrono da Educação Brasileira. Esse título demonstrou um espectro obscuro que está sempre a atormentar as tecituras virtuais da educação – tanto no seu aspecto simbólico (leis e medidas socioeducativas) quanto no imaginário (mitos, sonhos e pesadelos).

O legado de Freire, *grosso modo*, é reinterpretado por dois grupos antagônicos: os que defendem o legado e os detratores. No primeiro, é possível observar educadores que estão mais interessados no movimento de práxis (reflexão + ação), no engajamento de uma educação que transforma a realidade, sem se esquecer das especificidades de cada contexto. É óbvio que esta posição não escapa das tormentas dos ativismos ou das mitificações vulgares. Há “tentativas ideológicas” como o mito da completude, em que se acredita que o educador criou uma forma de educar “completa”. Ou, em casos piores, mitificam a persona de Freire, servindo-se da mística fetichista da “santidade”, como se ele fosse

2. GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

3. Ex-freira e educadora italiana. Defensora dos direitos humanos e da pedagogia freiriana, ficou conhecida pela sua luta com os marginalizados e perseguidos pela ditadura de 1964, no Brasil.

4. GADOTTI, Moacir. *Porque continuar lendo Freire?* Buenos Aires: Clacso, 2003.

uma “reencarnação” de Santo Antônio de Pádua. Já o grupo dos detratores demoniza seu espírito como algo perverso que desvirtua a “naturalidade” ou “real” dos sujeitos em relação à realidade e, como reacionários, defendem que sua pedagogia é pura “doutrinação” política. Argumentam, ainda, que ela não prepara os estudantes para o mercado de trabalho.

Deveríamos reconhecer que tanto conservadores quanto reacionários foram astutos em sua ação política ao perceberem que os significados de um legado não se restringem apenas ao reconhecimento formal do Estado, mas a como esse espectro vagueia e é significado no seio social. Todavia, não há como não identificar que suas medidas – seus atos na realidade política – por vezes se mantêm nas aparências da “imparcialidade”, e outras na resignação e/ou no fatalismo. Como representante de alguns pais e estudantes, Miguel Nagib, em 2014, defendeu o fim da “doutrinação ideológica” com seu anteprojeto “Escola sem Partido”. O projeto ganhou popularidade e se alastrou nas câmaras municipais e assembleias até chegar ao Congresso Nacional e ao Senado Federal. Paulo Freire, assim, é caracterizado pelos adeptos do movimento como o “baluarte” da “doutrinação marxista”, e sua pedagogia tem como objetivo final influenciar as mentes de jovens e crianças ao “comunismo” e às inúmeras “depravações” esquerdistas. Nagib enfatizou que:

O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado⁵.

Porventura, o que mais nos impacta, neste discurso, é sua *forma* distorcida e ambígua. De acordo com Penna⁶, o “Escola sem Partido” utiliza-se de linguagem próxima ao senso comum, simplificando questões complexas por meio de memes – imagens acompanhadas de breves dizeres. Desta simplificação, utilizam-se quatro formas de ativismos: a primeira é uma concepção vulgar de escolarização; a segunda, uma desqualificação do professor (professor é um manipulador ideológico, um vampiro); a terceira compreende estratégias fascistas (piadas opressivas às minorias e memes ofensivos às figuras de Paulo Freire e Gramsci); e a quarta, o poder total dos pais sobre o filho (temor ao Estado). Sua missão é instalar um “clima de denunciamento” e um “discurso de ódio”.

Assim, o movimento age a fim de esvaziar o discurso (tecitura simbólica que medeia a realidade) da experiência de realidade do sujeito (experiência sensível), criando narrativas fantasiosas (rumores, suposições, teorias conspiratórias etc.) que estão para além da realidade vivida e sentida. O que marca este processo ideológico é, portanto, a suspensão dos critérios de verdade, ou seja, o “Escola sem Partido” coparticipa dos mecanismos da “pós-verdade” política, “a crença em afirmações ‘sentidas como verdadeiras’, mas que não têm nenhuma base nos fatos”. “São inverdades reproduzidas, curtidas, compartilhadas nas redes sociais⁷.”

5. SOUZA, Marcele; TOLEDO, Giuliana de. Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros. **Revista Galileu**, Rio de Janeiro, 2 maio 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html#:~:text=%E2%80%9CTudo%20que%20a%20gente%20faz,%E2%80%9D%2C%20orgulha-se%20Nogueira.> Acesso em: 28 abr. 2021.

6. PENNA, Fernando de A. A escola sem partido como chave do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/ UERJ, 2017. p. 35-48

7. ‘ECONOMIST’ critica a era da ‘pós-verdade’ na política. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 out. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/economist-critica-era-da-pos-verdade-na-politica-20258867>. Acesso em: 27 out. 2021

No entanto, neste discurso ambíguo, outro espectro grosseiro se apresenta como uma espécie vulgar de “positivismo social”, um “retorno” ao Brasil dos anos 1960, no qual a educação deve restringir-se a ser meramente tecnicista e formal. Um discurso que pressupõe que o sujeito, em relação à construção do saber, deve-se reduzir a zero, visto que o resultado obtido deve se repetir em qualquer contexto. A realidade social é uma “coisa” que deve ser instrumentalizada, assim como os objetos das ciências naturais, de forma que o produto do saber se apresenta como algo “imparcial”, restando aos envolvidos a conformidade da descoberta. O que se apresenta, também, no discurso da “Escola sem partido” é que a realidade é “positiva” e, assim, tanto os sujeitos quanto a educação devem se sujeitar a esta⁸.

Precisamos ficar atentos a esse caráter positivo da realidade defendida pelos antagonistas da educação transformadora. A remoção do negativo não leva em consideração o contexto da estrutura social e sua negação: a crítica ética. Em outras palavras, estudantes, professores e pesquisadores fazem parte de uma realidade social e estão diretamente relacionados a um Outro; um Outro que não é natural, mas sim, não natural. Os sujeitos, em suas relações sociais, não estão em harmonia como se cada indivíduo fizesse parte de um todo orgânico e conciso; de maneira oposta, os papéis, que são dados e/ou reconhecidos pelo Outro (classe, etnia e gênero), sofrem “curtos-circuitos” de suas particularidades que não se reconhecem aos papéis que lhe foram concedidos. A realidade social não é um dado “natural”, pelo contrário, ela é tensionada pela ação humana, sendo transgredida, construída e significada historicamente.

Logo, a posição ideológica da “Escola sem Partido” não é uma posição neutra, apolítica, mas uma legitimação estritamente política ao *status quo*, conforme aponta Saviani. Para o autor,

[...] a proposta da escola sem partido se origina de partidos situados à direita do espectro político com destaque para o PSC (Partido Social Cristão) e PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira) secundados pelo DEM (Democratas), PP (Partido Popular), PR (Partido da República), PRB (Partido Republicano Brasileiro) e os setores mais conservadores do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Como se vê, a “escola sem partido” é a escola dos partidos da direita, os partidos conservadores e reacionários que visam manter o estado de coisas atual com todas as injustiças e desigualdades que caracterizam a forma de sociedade dominante no mundo de hoje⁹.

De outro modo, pode-se dizer que é uma mitificação do positivo, ou aquilo que Freire costumava chamar de “fazer puro”, entendido como uma abstração fetichista que elimina as contradições e os antagonismos que cortam a realidade. Nesse ponto, é importante rememorar seus ensinamentos, porque a educação não é um saber que anula a política; ao contrário, ela está ontologicamente incluída em sua *práxis* porque a política, longe de ser um dado “natural”, é um *ato de escolha*. Freire afirma que:

8. Isto não nos lembra a adaptação fatalista do positivismo? O grosso da herança positivista (como sua proposta de educação) parte de sistematizações conceituais e axiológicas das quais a sociedade é regida por “leis naturais”, invariáveis, que independem da vontade e da ação humana. A justificativa positivista, nas ciências humanas, como nos afirma Löwy, está alicerçada na objetividade “positiva da realidade” social, i.e., supressão da negatividade política. Como a sociedade é um dado “natural”, sublinham Durkheim e Comte, seus principais representantes, que as doutrinas “positivas” são conservadoras, já que contrapõem a qualquer mudança radical na sociedade: “nosso método não tem pois nada de revolucionário; ele é mesmo, num certo sentido, essencialmente conservador”. “Não é por menos que Comte afirmou que o positivismo “tende profundamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública pelo desenvolvimento de uma sábia resignação”. DURKHEIM, 1975 apud LÖWY, Michael. **Marxismo contra positivismo**. São Paulo: Cortez, 2018, p. 15; COMTE, 1949 apud ibidem, p. 13.

9. SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 215-232, p. 231.

Do ponto de vista crítico é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível; de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. Neste sentido é que todo partido político é sempre educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando cerne ou não na relação entre os atos de denunciar e de anunciar. Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação de *a favor de quem e do quê*, portanto, *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder¹⁰.

Talvez um bom exemplo sintético sobre ato político freiriano, o ato de escolha em frente à tensão Real na realidade, seja a análise de Lévi-Strauss, em *Antropologia estrutural*, sobre a construção espacial dos winnebagos, uma tribo dos Grandes Lagos norte-americanos. Relata-se que os “winnebagos se dividiam antigamente em duas metades, chamadas *wangeregi*, ou ‘os do alto’, e *manegi*, ou ‘os que estão na terra’, que chamaremos doravante, por comodidade, ‘os de baixo’¹¹”. O interessante é que quando pediram para descrever a planta da aldeia, o resultado do relato foi bem diferente – dependendo de qual subgrupo o sujeito fazia parte. Os dois grupos percebem a aldeia como um grande círculo; no entanto, para o subgrupo (“os de baixo”) existe mais um círculo de casas centrais dentro desse grande círculo, enquanto para o outro subgrupo (“os do alto”), o grande círculo é cortado no meio por uma clara linha divisória¹².

Podemos usar esse relato como um exemplo interessante para problematizarmos a lacuna real que fere a práxis educativa. É possível pensar o subgrupo “os de baixo” como “conservadores” (ato resignado), que compreendem o plano da aldeia como um círculo de cabanas que estão mais ou menos simetricamente organizadas em torno de um centro de harmonia: o templo sagrado; e “os do alto”, como seu “opositor crítico” (ato revolucionário), que percebem a aldeia como dois agrupamentos distintos, separados por uma fronteira invisível, na qual existe uma tensão de desigualdade entre as duas extremidades. Aqui, deveríamos ficar atentos à afirmativa de Lévi-Strauss, ele não nos incentiva a cairmos na “neutralidade” do conhecimento, ou muito menos no relativismo cultural em que a percepção espaço social depende do lugar do observador e/ou subgrupo: a clivagem dos pontos de vistas relativos esconde uma verdade que não está na organização objetiva das cabanas, mas no núcleo Real de um antagonismo que os habitantes da aldeia não conseguem simbolizar, explicar o porquê desse desequilíbrio social que os acomete.

10. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Cortez. São Paulo, 1989, p. 15-16.

11. LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008, p. 148.

12. Ibidem.

13. ŽIŽEK, Slavoj. **A marioneta e o anão: o cristianismo entre perversão e subversão**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006, p. 97.

14. Ibidem, p. 16.

O ponto central que queremos propor com o exemplo de Lévi-Strauss é que o conhecimento e o posicionamento do sujeito em relação à realidade não estão cravados em uma “neutralidade”, ou em apenas “jogos de aparências”. Há um Real, e esse não é uma Coisa inacessível, mas a distância que acomete o nosso acesso a essa Coisa, *o antagonismo que se apresenta em nossa realidade*, aquilo que retorce a sua urdidura – esta é a verdade do Real. Por isso, a verdade, como nos ensina Žižek, “não é o estado ‘real’ das coisas, isto é, a visão ‘directa’ do objecto sem perspectiva deformadora, mas o próprio Real do antagonismo que causa a perspectiva deformadora”¹³.

Portanto, o lugar da verdade não é a maneira como as coisas se apresentam diretamente para nós, ou como as coisas são realmente em si mesmas, mas a distância que separa uma perspectiva da outra. No caso de uma sociedade de classes, seu Real não está nos “pontos de vista de cada classe”, mas no antagonismo que corta a relação social, que torna os dois “pontos de vista” radicalmente incomensuráveis. O mesmo pode ser dito sobre “os pontos de vista” da educação e estes estão diretamente ligados ao antagonismo. Esse Real que deforma os “pontos de vista” é causa da impossibilidade de alcançar uma visão “neutra” da realidade. Perante essa lacuna que fere a realidade, o conhecimento tem um caráter partidário.

Ora, quando Paulo Freire diz que, “do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”, ele não está se referindo à distância paradoxal que separa um “ponto de vista” do Outro? Ou seja, o Real da educação, como ato político, é a distância que separa uma perspectiva da outra. O ato de inserir uma forma de educar *já é* um posicionamento parcial em relação ao antagonismo do Real. Quando Freire costumava comentar sobre a educação burguesa, ele dizia: “a educação burguesa, a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação”¹⁴. Antes do processo revolucionário burguês, os “pontos de vista” antagonizavam-se entre a burguesia e a aristocracia – essa, como classe antagonista da classe dominante, não poderia, mediante ao seu posicionamento perante o poder, esperar que as elites pudessem pôr em prática modelos educacionais que lhes interessavam.

A educação está ligada ao poder e este está sempre a sofrer a tensão antagonista. De outra maneira, a burguesia antes da tomada do poder germinava e compartilhava seus frutos no seio da aristocracia, e, com a ruptura, logo passou de contestadora a dominadora. Entretanto, deveríamos ter em mente que o ato do pensamento crítico não é apenas ser a nova entidade contestatória, mas o de afirmar que o antagonismo é o Real traumático da realidade. Contrária às aparências de uma suposta “neutralidade”, a pedagógica crítica entende a educação como engajamento político, engajamento aos excluídos e aos oprimidos da *polis*:

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 sofridas¹⁵.

Ora, não podemos nos espantar, ou não nos atrevermos em dizer que tanto os antagonistas, quanto aos que enveredam na pedagogia crítica de Paulo Freire são partidários. Quando dizemos que Paulo Freire é “inclassificável”, isso não quer dizer que fugimos para a neutralidade, ou para os relativismos (tão caros ao nosso tempo); ao contrário, isso quer dizer que há um Real, uma deformidade que não permite uma estática e homogênea ontologia de um nome próprio ao legado freiriano, pois não há signo que inercie o pensador no tempo. Mas esse corte no signo revela a nós a sua incompletude, que permite agir na realidade, seja pela via do ativismo ou do engajamento, que não é de maneira nenhuma “apartidária”, mas política. O “inclassificável” é aquilo que permite que o legado de Freire seja significado de forma partidária em meio aos antagonismos do nosso tempo presente.

É por esta razão que não deveríamos cair na tentadora sedução, de Gadotti, do legado da completude, destacando em suas lembranças que: “Paulo Freire foi um ser humano completo. Doce guerreiro das palavras, visionário, acreditava na importância da escola, do saber, da palavra, da cultura, do educador”¹⁶. Na verdade, deveríamos dizer o contrário, porque exatamente por *ser* um ser humano incompleto, é que ele pode ter sido não tudo isso. Esse não todo está ligado à abertura do *ser*. Somente por ser incompleto, Freire pôde lutar, ter a liberdade de ser partidário de uma educação transformadora; caso ele fosse completo, estaria em completude¹⁷ com a sua realidade (em harmonia com o “normativo” burguês), e não em negação – aberto a transformá-la: “não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo”¹⁸. Só é aberto à mudança o “incompleto”, e *ser* ser humano em Freire, é ser inconcluso:

Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente¹⁹.

A consciência é, portanto, o processo por meio do qual o *ser* toma consciência do seu próprio inacabamento. A tomada de consciência, no entanto, não é nada fácil. Freire sempre dizia que o nascimento do sujeito crítico é um verdadeiro parto. No princípio, o sujeito crê que é Um com Outro, preso na crença que *ser* e Outro estão em completude, ou seja, que sua identidade (os predicativos reconhecidos pelo outro) é uma marca “real” de sua existência (sua essência). Acometido por essa marca real, o sujeito cai resignado perante a normatividade da realidade. A esta resignação Freire chamava de fatalismo, introdução de uma sujeição dócil perante o Outro. De tanto ouvir que é incapaz,

15. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 52.

16. GADOTTI, Moacir. O IPF e o legado de Paulo Freire. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, v. 2, n. 3, p. 231-241, 2000, p. 2.

17. Mesmo que o discurso de Gadotti talvez tenha o intuito de ter um caráter estritamente estético formal, expressar a beleza da pessoa de Freire, e não que seu conteúdo era de fato completo, contudo, pensamos que não deveríamos utilizar a palavra completo, exatamente pela virada da estética moderna em que forma e conteúdo estão em tensão, ou no “ponto de vista” dialético, como dizia Hegel: “relação absoluta do conteúdo e da forma [...], a conversão de uma na outra, de sorte que o conteúdo não é nada mais que a conversão da forma em conteúdo, e a forma não é nada mais que a conversão do conteúdo em forma”. HEGEL. s/d apud SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno**. São Paulo, Cosac Naify, 2001, p. 24.

18. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da...** Op. cit., p. 45.

19. Ibidem, p. 26.

que não sabe nada, que não pode saber, que é enfermo, indolente, que não produz em virtude de tudo isto, termina por se convencer de sua incapacidade²⁰).

Todavia, essa identidade (sendo uma apropriação hegeliana de Freire) é uma mera mistificação fetichista, um mito unitário de submissão, na qual o escravo, pelo medo da morte, subjuga-se ao senhor. Fetichista porque o *ser* e o *Outro*, no processo dialético, frustram-se na tentativa de se conciliarem em completa harmonia; o *Outro*, entendido como a intersubjetividade (tecitura normativa da realidade), e a negatividade radical do *ser* (o particular), não se adéquam em completude, mas embatem-se em distorções, faltas, antinomias e antagonismos. Perante estas distorções reais, o poder hegemônico se utiliza de mecanismos ideológicos dos quais narrativas que tentam organizar essa fissura traumática pela via do “mito resignatório” são criadas. O reconhecimento do destino para os camponeses era pela via da significação fatalista, dizia Freire em sua jornada de apreender e ensinar no Chile. Eles não tomavam a consciência porque estavam fixados na crença fictícia da inexorabilidade do Outro:

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”²¹.

Uma das características desta fixação é o “fechamento do ser” em que o sujeito se fecha para o mundo, resguardando o “em si”, na tentativa de salvar um identitarismo místico de totalidade. O sujeito resignado pressupõe que a realidade é um dado natural, e, assim, se aliena, de forma passiva, aos dispositivos do poder hegemônico. Sua relação com o mundo é apenas de ser um simples espectador passivo e o mundo é uma Coisa intocável, um Todo sem relação com si. No entanto, ao ser tomado pela consciência de si, a realidade que antes se apresentava como completa, agora se apresenta como incompleta. Daí o fundamento que a consciência, em sua reviravolta crítica, *vem a ser* não mais um fechamento de uma “adequação” ao *Outro*, mas uma abertura que problematiza a sua própria adequação. A consciência ingênua, que antes estava fechada em si (posição da qual a realidade é regida por uma identidade fechada em sua totalidade) vai de encontro à radicalidade do para si (posição em que sujeito está em tensão com a realidade inacabada). A realidade, que era mistificada como a Coisa natural, agora é encarada como um composto artificial, repleto de fissuras construídas no tempo de forma partidária ao Outro.

3. NA DEFESA DE UMA CAUSA

O posicionamento de uma “educação crítica” carrega consigo essas pressuposições segundo um posicionamento em frente aos antagonismos do Real. Esta jamais se renderá, de maneira passiva, à suposta “neutralidade política

20. Idem. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

21 *Ibidem*, p. 31.

e ideológica do Estado”, defendida pelos ideólogos do “Escola sem partido”; a responsabilidade do “educador crítico” é com a radicalidade do ato ético, ética entendida como crítica da condição de realidade do educando. A postura do “educador crítico” não está inclinada às artimanhas da “doutrinação ideológica” para atingir objetivos ocultos sórdidos. Na verdade, seu desejo está mais para os caminhos que intentam à “educação como prática da liberdade”: liberdade que não é dada, ou intrínseca ao sujeito, mas sim, orientada como falta e por meio da qual só tomamos consciência da liberdade quando estamos em sua busca. De maneira moderna, Freire enfatizou que:

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos²².

Numa estrutura social na qual a mediação da realidade é feita pelos interesses da burguesia, o *conteúdo* de seu modelo educacional exclui e reprime aquilo que não é de seu interesse. É nessa exclusão que aparece a liberdade e é nas fissuras dos seus aparatos ideológicos, naquilo que lhe falta, que está o caminho para a emancipação. A *forma* da pedagogia crítica está na práxis de sinalizar aquilo que foi excluído do discurso hegemônico. Ora, o que foi excluído da problematização, evidentemente, foram os aparatos de opressão.

Também não podemos ser inconsequentes e esquecermo-nos do fardo da posição oprimida e como esta está sendo significada no nosso presente. É evidente que atualmente a palavra “oprimido” vem passando por um processo de “achincalhamento”, sofrendo ataques constantes, cujo objetivo final é a perda de sua práxis emancipatória, suas potencialidades radicais em contraposição à política hegemônica. Grande parte disso vem das redes sociais, pelo compartilhamento de “memes” e notícias, principalmente pelos adeptos das políticas do “Escola sem partido” e criou-se o imperativo da desqualificação, ou seja, o dever de vulgarizar a condição de oprimido. Sua forma de atuação se ampara na tentativa de excluir o trauma do antagonismo político do debate público e qualquer discurso que coloca ênfase nesta condição é “mimimi” (objeção sem sentido). Assim, aquele que está sofrendo opressão não pode reivindicar uma nova posição de reconhecimento ao Outro e somente é exequível a troca de posição pela via do mérito normativo e, caso o mérito falhe, a resposta é ainda mais cínica: “a realidade é assim. Contente-se e seja forte”²³.

Quando o discurso não é pela via da resignação, ele trabalha no descomprometimento entre a palavra e a realidade²⁴, o sujeito pode gozar da “liberdade” de dizer as palavras livremente desde que essas não tragam nenhum atrito com a realidade. Como a imprensa e seu discurso de “liberdade de expressão”, que nos bombardeiam com o *marketing* da “opressão” e da “não opressão”, desde que não signifique uma desconfiguração da estrutura de classe – as palavras podem circular no seio social, mas jamais podem se

22. *Ibidem*, p. 22.

23. Isto não está explícito no discurso de parabéns às mulheres de Jair Bolsonaro? “No dia 8 de março de 2017, o então deputado Jair Bolsonaro gravou o seguinte comentário para o Dia da Mulher: ‘Parabéns a todas as mulheres do Brasil, porque eu defendo a posse de armas de fogo para todos. Inclusive vocês, obviamente, as mulheres. Nós temos de acabar com o ‘mimimi’. Acabar com essa história e de feminicídio, que, daí, com arma na cintura, vai ter é homicídio’. De maneira dialética podemos observar o desenvolvimento ideológico do enunciado de Bolsonaro. Enquanto o “mimimi” é a subversão negativa referente à cultura do machismo (feminicídio), o discurso do Bolsonaro funciona como a “negação da negação” à subversão da alteridade feminina, i.e., ele nega a negação do oprimido, mantendo o *conteúdo* positivo da estrutura de dominação, “intacto”. A mulher continuará presa à estrutura simbólica de opressão com a possibilidade de se defender pela defesa armada, o que significa, no final, uma mera “adaptação” à violência. De outro modo, Bolsonaro não está propondo acabar com o feminicídio, mas, sim, com o “mimimi” (“Nós temos de acabar com o ‘mimimi’”) e, a partir, deste problema Real (agatonsimo), fazer propaganda (partidária) ao armamentismo. IACONNELLI, Vera. Risco mimimi em números. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2019/04/risco-mimimi-em-numeros.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2021.

24. ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

25. A página “Bolsonaro opressor 2.0” estava em processo de investigação (sobre contas falsas) pelo Laboratório Forense Digital (DFR-Lab). A investigação apontou uma possível ligação de um assessor do presidente Bolsonaro, Tercio Arnaud Tomaz, como administrador de alguns dos perfis que divulgavam fake news. Ele também é um dos integrantes do chamado ‘gabinete do ódio’. INVESTIGAÇÃO aponta assessor de Bolsonaro como responsável por página de fake news derrubada pelo Facebook. **G1**, Rio de Janeiro, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/07/08/investigacao-aponta-assessor-de-bolsonaro-como-responsavel-de-pagina-de-fake-news-derrubada-pelo-facebook.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2021.

26 Freire costumava citar o exemplo de oprimidos que lutavam pela reforma agrária, não para libertarem-se, “mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados”. Podemos acrescentar mais exemplos, maridos que sofrem jornadas exorbitantes de trabalho, voltam para casa e desentomam suas frustrações (a opressão do mundo do trabalho) na mulher e, em casos mais extremos, partem para a violência física; ou alunos que sofrem *bullying* na escola, e, ao retornarem à “cybervida”, visitam fóruns e compartilham “memes” de “opressão descontraída”, a fim de sedar suas angústias pela via “bullying digital”. Casos mais extremos de revolta contra *bullying* são quando eles saem do campo das fantasias (quando oprimido cria cenas de vingança em sua cabeça, ou simplesmente goza delas em cenários virtuais [fóruns e páginas] na internet) e partem para ação real. O caso mais recente no Brasil é o massacre de Suzano, em 2019. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 21.

27. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 21.

materializar em atos. Também é possível observar mais uma outra forma, um cinismo que talvez seja ainda mais obscuro pois, a afirmação, que antes era mantida nas aparências, é agora escancarada. Se antes o opressor dizia que isso era “mimimi”, mantendo seus interesses hegemônicos encobertos, agora os afirma e os admite de maneira irônica: “Sim, somos opressores, e daí!?” Nas redes sociais é possível encontrar variadas páginas de “extrema direita”, que admitem sua “opressividade” e são compartilhadas. Títulos como “O opressor”, “Conservador opressor”, “Macho opressor”, “Macho Opressor e Patriarcal”, “Capitalismo opressor”, “Bolsonaro Opressor 2.0”²⁵, entre outras. São páginas que têm como objetivo propagar, de maneira “irônica” e “descontraída” a “opressão” do “mundo branco”, “conservador”, “machista” e “capitalista”.

Isto não nos lembra a assertiva de Freire (1987) de que, em uma estrutura opressiva, existe uma distorção do *ser* para o *ser menos*? O *ser* preso às coordenadas do Outro deseja o desejo do Outro, e, assim, herda os ideais de seu senhor. Quando o *ser* se torna sujeito à cultura, caso ele testemunhe a opressão como ideal de ser, ele tende a desejar a opressividade. A aderência ao opressor é objetificação ao gozo do opressor. O oprimido não deseja destruir a opressão, mas articulá-la a seu favor, gozará-la de seus mecanismos – mesmo que sejam meras partículas de gozo²⁶. Acerca da imersão ao gozo do Outro, o educador salientava que:

Nestas circunstâncias, não chegam a “admirá-lo”, o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si. Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrário ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário²⁷.

Desta maneira, não é de se estranhar que essas páginas que infernizam as redes sociais infestando-as de “memes” obscuros, gozam do resto de opressão do seu mestre. Quanto mais alienados à opressão, mais irão querer gozar de seus dispositivos, como uma espécie de “servidão voluntária” que, ao reconhecer a superioridade do seu mestre, irão cada vez mais mimetizar a sua ação, estabilizando a realidade, assim criando uma camada fictícia de “naturalidade”. Portanto, este discurso ideológico projeta na assertiva que não existe na nossa cultura brasileira capitalista opressores e oprimidos, mas indivíduos livres que escolhem seus próprios caminhos. Capitalismo, machismo, racismos etc. são traços do real e fazem parte da natureza humana e não são intrínsecos à realidade da cultura presente.

É bom deixarmos claro que, aqui, não estamos repetindo o discurso do “Escola sem partido” e seus antagonistas da pedagogia libertadora de maneira reversa. Não é que o discurso opressivo da cultura simplesmente doutrina o *ser* à opressão, ou que os mecanismos permissivos capitalistas seduzem os “ingênuos” e “impotentes” oprimidos. Ao contrário, são os oprimidos que hospedam

em si o “parasita” da opressão. Caso defendêssemos esta assertiva cairíamos em contradição, despençaríamos no fatalismo e no erro grosseiro e elitista de subestimar as potencialidades dos oprimidos. O sujeito freiriano está aberto à responsabilidade da liberdade, pois,

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização²⁸.

É esta a virada dialética radical da educação em Freire que os detratores, aparentemente, não entenderam. E é a este insight de Freire que devemos nos atentar. O que o educador criou foi uma pedagogia do oprimido, não uma pedagogia para ele, mas dele²⁹. Ao contrário do que seus detratores afirmam, a maneira freiriana de educar não postula um “sábio emancipador” que carrega “todo” o conteúdo da liberdade e que, ao serem introjetados nas mentes dos oprimidos, estes se libertam. Os caminhos da liberdade são construídos por eles e são os oprimidos que se libertam. São os oprimidos, e somente eles, que tomam as rédeas para sua emancipação, como

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela³⁰.

A luta pedagógica freiriana está centrada em uma práxis educativa que suprassuma (*aufhebung*) o “parasita” opressor do oprimido. Não é pela via de um conhecimento externo e distante dos excluídos, e nem pela vereda de um certo “romantismo” em que é idealizado o enraizamento da cultura oprimida, mas é por meio dela e com ela. Da mesma maneira, não tem como propósito apenas refletir a realidade, e sim tensioná-la reflexivamente, criando e recriando novos caminhos para a prática da liberdade. E mais, o caminho da liberdade está tanto para os oprimidos, quanto para os opressores. Isso quer dizer que seu objetivo não é destruir e livrar-se dele. É, no entanto, destituir simbolicamente o Outro de si. De maneira hegeliana, “a verdade do opressor reside na consciência do oprimido”³¹.

E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos³².

A força do oprimido está na sua possibilidade de romper com o conteúdo da opressão, e sublimando-o de si e de sua realidade. Wendy Brown sublinha esta

28. Ibidem, p. 19-20.

29. FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-29.

30. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 20.

31. Ibidem, p. 6.

32. Ibidem, p. 20.

33. BROWN, Wendy. **States of injury**: power and freedom in late modernity. New Jersey: Princeton University Press, 1995, p. 7.

34. MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. v. 1, p. 134.

35. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 23.

36. Idem. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 48.

37. O texto Paulo Freire: o patrono do atraso (além sintetizar muito a camada imaginária dos detratores que a culpa do desastre avaliativo da educação, o desempenho no Pisa, é culpa de Freire) cai nesse mesmo equívoco ao dizer que: “E se podemos dar um nome para essa tragédia cultural e educacional no Brasil certamente seria Paulo Freire. Considerado o patrono da educação é autor da obra Pedagogia do Oprimido, raiz de todo o problema. Através dessa pedagogia as crianças foram educadas a inverter lógicas, transgredir padrões, desrespeitar leis de forma velada e, principalmente, a colocar a culpa no ‘sistema’. Sistema esse opressor ao qual todos devem se rebelar. Onde professor não é mais autoridade dentro da sala e sim alguém que pode aprender com o aluno. Onde não existe mais certo e errado e sim pontos de vista diferentes. Onde tudo é relativo. É o famoso método sócio construtivista onde só existem dois elementos: o aluno e o resto do mundo. Esse método triste e ironicamente desconstruiu a base educacional brasileira”. OLIVEIRA, Vinicius André de. Paulo Freire: o patrono do atraso. **Agrolink**, [s. l.], 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.agrolink.com.br/colunistas/coluna/paulo-freire---o-patrono-do-atraso_410039.html. Acesso em: 28 abr. 2021.

38. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit., p. 23.

mesma lógica dialética, que, na tomada de consciência da opressão, a primeira reação dos oprimidos é imaginar um mundo privado do Outro opressor: os trabalhadores imaginam um mundo sem o burguês explorando o seu suado trabalho, as feministas imaginam um mundo sem homens, os negros imaginam um mundo sem brancos etc.³³. No entanto, esta postura está mais para um “ativismo ingênuo”, semelhante à fantasia de adolescentes rebeldes que imaginam que gozarão da vida por “completo” quando se livrarem dos seus pais. O engano não está na radicalidade desse desejo; ao contrário, o equívoco está em não ser radical o suficiente. Todas essas categorias (trabalhador, feminista, negro e até adolescente) são mediadas pelo Outro, não havendo trabalhador sem capitalista, feminista sem machismo e, assim por diante. Ou, como dizia Marx, “este homem é rei porque outros homens se relacionam com ele como súditos. Inversamente, estes creem ser súditos porque ele é rei”³⁴. De outro modo, para nos livrarmos do Outro opressor, devemos transformar o *conteúdo* de nossa própria posição.

Também não basta apenas sabermos da dialética da opressão e apenas compartilhá-la. É preciso enfatizarmos a entrega de sua práxis libertadora³⁵ e explicar que seu caminho é longo e árduo. A metáfora do parto está cravada neste sentido de que a criação de uma educação como prática libertadora é um processo contínuo de desenvolvimento, entre lutas vencidas e perdas, perdas e ganhos que estão relacionados tanto aos antagonistas, quanto entre nós e em nós. O caminho da emancipação é difícil, mas necessário. Apesar de ser verdade que autonomia é construída de maneira penosa, com *conteúdos* que, a princípio, acometem em dependência, a *forma* insiste que algo foi excluído, e desta exclusão a liberdade aparece refletindo que o espaço antes ocupado pela *dependência* ao Outro, agora reflexiona-se em uma autonomia fundada na *responsabilidade*³⁶.

É por isso que é estranha a crítica que a educação como prática de liberdade incita os educandos ao subjetivismo. É comum ver nessa leva de detratores que a pedagogia de Freire incentiva os relativismos³⁷, ou que esta não reconhece a objetividade os valores (bem e mal), ou, em alguns casos, levam ao “pé da letra” trechos como: “ninguém educa ninguém”, “ninguém liberta ninguém”, tirando as frases de contexto para parecer que é um puro subjetivismo. De maneira oposta, Freire dizia que:

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotimizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade³⁸.

As afirmações “ninguém educa ninguém”, “ou ninguém liberta ninguém” significam que ninguém se educa a si mesmo, ou se liberta sozinho, que “os

homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos³⁹. Isso não afirma haver exclusão do saber do mestre, mas, uma dialética entre docente e discente. Contrário à postura “bancária” (transferência de conhecimento), o educador crítico está lá *para aprender a ensinar*: primeiro o educador deve adentrar o contexto dos estudantes porque o *conteúdo* do seu saber (conhecimento acadêmico) é negado pelo contexto específico dos educandos (a condição material e cultural), mas, ao ser negado, volta de uma *forma* diferente (negação da negação), não de maneira relativista, mas em relação àquele contexto específico. Nesse diálogo, o educador convida o educando a participar de uma jornada de construção de conhecimento, em que prioridade não é conhecimento *a priori* do educador, mas conhecimento que será construído juntos e que o estudante será o protagonista dessa história.

O que a educação bancária prioriza é a transferência do saber do mestre, sem colocá-lo em contexto com a realidade dos educandos. De forma contrária, a educação crítica movimentava o conhecimento do “em si” ao “para si” e desperta nos educandos o gosto pela investigação. Antes aquele conhecimento que parecia ser abstrato e demasiadamente distante, agora reflexiona-se de maneira a *pensar o nosso lugar*: “quem somos e qual é o nosso lugar ao Outro?” A autonomia da educação está em despertar o interesse dos professores e estudantes ao conhecimento, não um conhecimento “acientífico”; muito pelo contrário, um conhecimento que está a refletir e criticar a sua realidade. É por esta razão que:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos⁴⁰.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação libertadora dispõe de uma práxis que incentiva um horizonte de condições por meio das quais o oprimido pode, reflexivamente, conquistar sua emancipação e, assim, ser sujeito de sua história. Seu juízo sobre a realidade não prioriza apenas o ensino que reflete e sistematiza, mas que problematiza

39. *Ibidem*, p. 44.

40. *Idem*. *Pedagogia do...*
Op. cit., p. 14-15.

de forma partidária o Outro. Do Real, que *vem a ser* os “pontos de vista”, a “educação crítica” não teme em dizer o seu nome, quais são suas propostas, suas premissas e a quem está endereçada. Ao contrário de se esconder nas aparências da “imparcialidade”, Freire nos ensina que devemos nos posicionar, o que significa respeitar os educandos:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos⁴¹.

Da lacuna do Real que fere a nossa realidade, rejeitamos a neutralidade não apenas porque é uma crença ingênua, mas porque, antes de tudo, é uma posição antiética. Quando não nos posicionamos criamos uma fantasia de defesa contra o Real, embora a realidade seja movimentada pelas contingências que sofrem “curtos-circuitos” com a ação e a mediação humana. Isso significa que temos responsabilidades perante a nossa realidade, e, quanto às contingências, não devemos ser apenas espectadores, ou cairmos nos fatalismos, mas, sim, atuarmos de forma engajada nas aberturas do Real, nas novas possibilidades de realidade.

Da mesma forma, o legado de Freire, e seu espectro, devem ser significados pelas demandas do presente. O que o educador teria a nos dizer sobre o atual contexto de nosso cenário político? O quê, ou em quê, a sua pedagogia tem a nos ensinar sobre educar e aprender? Quais são as potencialidades emancipatórias de seu “método”? Quais são os seus limites? Todas estas questões devem ser analisadas e respondidas de maneira retroativa, ou seja, levando em conta o espectro de Freire em tensão ao movimento das necessidades presentes de cada contexto, e não uma entidade mística que ensina aos seus fiéis seguidores o caminho da salvação.

Hoje o espectro de Freire nos assombra com sua voz incômoda, porque, como diria Derrida⁴², o espectro tem as possibilidades de romper os limites do tempo e, assim, cobrar dos vivos uma dívida de justiça em relação às memórias esquecidas. Os esquecidos não são apenas de nosso presente, mas, também, os excluídos da história. Como dissertou Benjamin, a história é permeada por vozes excluídas que pedem redenção no presente: “Não nos afaga, pois, levemente um sopro de ar que envolveu os que nos precederam”⁴³. Elas se acendem e se apagam, quão um objeto que atua de maneira “autônoma e parcial” na realidade: “uma imagem célebre e furtiva, visível apenas no tempo de um relâmpago”⁴⁴. Sempre escapa algo da história e o processo de significação ao Outro deixa um resto não significado na realidade, uma voz que ainda não adentrou ao corpo da linguagem, daí a sequência: “Não ressoa nas vozes a que damos ouvido um eco das que estão, agora, caladas?”⁴⁵. Pensamos que o espectro de Freire deve ser pensado da mesma maneira, ou seja, as “vozes parciais” do educador (que

41. Ibidem, p. 36-37.

42. DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional. Madrid: Trotta, 1998.

43. LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 48.

44. Ibidem, p. 64.

45. Ibidem, p. 48.

perambulam assombrando a nossa tecitura normativa de realidade), assim como seu legado, devem ser significados à práxis dos oprimidos. Para lembrar àqueles que tentam apagar as vozes dos oprimidos, elas voltarão no Real, atormentando a realidade presente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Wendy. **States of injury**: power and freedom in late modernity. New Jersey: Princeton University Press, 1995.

DERRIDA, Jacques. **Espectros de Marx**: el estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional. Madrid: Trotta, 1998.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 7-22.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. O IPF e o legado de Paulo Freire. **Revista de Ciências da Educação**, Lorena, v. 2, n. 3, p. 231-241, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Por que continuar lendo Freire?** Buenos Aires: Clacso, 2003.

IACONNELLI, Vera. Risco mimimi em números. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 9 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2019/04/risco-mimimi-em-numeros.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2021.

INVESTIGAÇÃO aponta assessor de Bolsonaro como responsável por página de fake news derrubada pelo Facebook. **G1**, Rio de Janeiro, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/07/08/investigacao-aponta-assessor-de-bolsonaro-como-responsavel-de-pagina-de-fake-news-derrubada-pelo-facebook.ghtml>. Acesso em: 27 out. 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÖWY, Michael. **Marxismo contra positivismo**. São Paulo: Cortez, 2018.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, v. 1.

O GLOBO. 'Economist' critica a era da 'pós-verdade' na política. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 out. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/economist-critica-era-da-pos-verdade-na-politica-20258867>. Acesso em: 27 out. 2021.

OLIVEIRA, Vinicius André de. Paulo Freire: o patrono do atraso. **Agrolink**, [s. l.], 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.agrolink.com.br/colunistas/coluna/paulo-freire-o-patrono-do-atraso_410039.html. Acesso em: 28 abr. 2021.

PENNA, Fernando de A. A escola sem partido como chave do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/ UERJ, 2017. p. 35-48.

SAVIANI, Demerval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 215-232

SOUZA, Marcele; TOLEDO, Giuliana de. Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros. **Revista Galileu**, Rio de Janeiro, 2 maio 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html#:~:text=%E2%80%9CTudo%20que%20a%20gente%20faz,%E2%80%9D%2C%20orgulha-se%20Nogueira>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno**. São Paulo, Cosac Naify, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. **A marioneta e o anão: o cristianismo entre perversão e subversão**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.

ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Pedagogia do oprimido: documento da reforma agrária no Chile

Joana Salém Vasconcelos

Professora de História Contemporânea na Faculdade Cásper Líbero. Doutora em História Econômica pela USP e mestra em Desenvolvimento Econômico pela Unicamp. Editora da Latin American Perspectives. Pesquisa com Bolsa Fapesp (2016/13432-4). E-mail: joana.salem@gmail.com

Resumo: Esse artigo busca demonstrar que a *Pedagogia do oprimido* é um documento histórico da práxis de Paulo Freire na reforma agrária no Chile, lastreado na alfabetização camponesa durante seu exílio no país (1964-1969). Freire não apenas visitou assentamentos da reforma agrária, dialogou com trabalhadores rurais e formou milhares de alfabetizadores chilenos, como também produziu uma leitura política própria sobre a reforma agrária. Ao examinar as mudanças na estrutura de propriedades, o educador analisou as dinâmicas pelas quais se rompiam as hierarquias de poder e produção no campo, bem como a potência da alfabetização para desestabilizar velhas cadeias de comando. Assim, confirmou no Chile algumas hipóteses formuladas antes do golpe de 1964 no Brasil, como a “aderência ao opressor”, a “cultura do silêncio” e a tensão entre diálogo e anti-diálogo.

Palavras-chave: Paulo Freire; *Pedagogia do oprimido*; Chile; reforma agrária.

Abstract: This article aims to demonstrate that the *Pedagogy of the Oppressed* is a historical document of the praxis of Paulo Freire within the agrarian reform in Chile, arising from peasant literacy policies during his exile in the country (1964-1969). Not only did Freire visited agrarian reform *asentamientos*, dialogued with rural workers, and trained thousands of Chilean literacy teachers, but he also produced his own political comprehension on the peasant's movement. Examining the changes in landownership structure, Freire analyzed how hierarchies of power and production in the countryside were broken, as well as the power of literacy in destabilizing old chains of command. Thus, the author confirmed in the Chilean context some hypotheses formulated before the 1964 military coup in Brazil, such as “adherence to the oppressor,” the “culture of silence” and the tension between dialogue and anti-dialogue.

Keywords: Paulo Freire; *Pedagogy of the Oppressed*; Chile; agrarian reform.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Contribuições da pedagogia freireana para a
decolonização e os povos originários

Recebido:31/05/2021

Approved: 15/09/2021

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros e opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo¹.

Os camponeses discutiam seu direito à terra, à liberdade de produzir, de criar, de viver decentemente, de ser. Defendiam o direito de serem respeitados como gente e como trabalhadores, criadores de riqueza, e exigiam seu direito ao acesso à cultura e ao saber. É neste sentido que se entrecruzam as condições histórico-sociais em que se pode gestar a pedagogia do oprimido².

1. INTRODUÇÃO

Pedagogia do oprimido consta entre os dez livros mais importantes do mundo no século XX, segundo a Associação Americana pelo Desenvolvimento dos Estudos Curriculares. A filosofia educacional de Paulo Freire exposta na obra se tornou uma referência canônica para teorias e práticas pedagógicas ao redor do planeta, embora a especificidade da experiência histórica que deu origem a tal filosofia não receba a mesma atenção. Neste artigo, parto da constatação de que a amplitude teórica de *Pedagogia do oprimido* extrapolou o contexto específico da sua elaboração, mesmo que a historicidade do livro ainda seja fator determinante para sua leitura. O objetivo deste artigo é historicizar a atividade pedagógica de Paulo Freire durante o período em que esteve exilado no Chile, escrevendo o livro em 1968³, o que possibilita compreender sua participação na reforma agrária chilena e mapear os rastros dessa experiência em sua obra.

Paulo Freire viveu exilado no Chile entre novembro de 1964 e janeiro de 1969. Em Santiago, trabalhou como consultor da Unesco em duas instituições da reforma agrária: no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (Indap), entre 1964 e 1967; e no Instituto para Capacitação e Investigação da Reforma Agrária (Icira), de 1967 a 1968. Freire ainda interagiu cotidianamente com trabalhadores da Corporação de Reforma Agrária (Cora), que adotaram seu método para alfabetizar camponeses nos assentamentos. Nesse período, o Chile era governado pelo presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), do Partido da Democracia Cristã (PDC, ou apenas DC), cujo viés reformista, ainda que fosse patrocinado pela Aliança para o Progresso e pela United States Agency for International Development (Usaid), permitiu a Freire dar continuidade a experiências interrompidas pelo golpe civil-militar de 1964 no Brasil⁴. Em outras palavras, Freire encontrou no Chile a oportunidade de consolidar hipóteses político-pedagógicas construídas no Brasil, que ganharam escala e se multiplicaram em seu exílio.

A lei de reforma agrária (16.640/1967) e a lei de sindicalização camponesa (16.625/1967) foram as grandes marcas do governo de Eduardo Frei, que adotou oficialmente o método de alfabetização de Paulo Freire sob a nomenclatura de “método psicossocial”⁵. Freire formou mais de 10 mil educadores e técnicos

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p. 45.

2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 57-58.

3. *Pedagogia do oprimido* foi publicado pela primeira vez em 1968, em espanhol, pela editora Siglo Veintiuno (Buenos Aires); depois em 1970, em inglês, pela Herder and Herder (Nova York); e só em 1972, em português, pela editora portuguesa Afrontamento. No Brasil, foi lançado em 1974 pela editora Paz e Terra.

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

5. A nomenclatura foi criada por Waldemar Cortés Carabantes, diretor da Chefatura Extraordinária para Educação de Adultos do Ministério da Educação Pública do Chile. AUSTIN, Robert (org.). **Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile**: de Frei a Frei (1964-1993). Santiago: CECATP, 2004.

rurais chilenos para atuar em campo com seu método. Ao conduzir pedagogias na reforma agrária chilena, o brasileiro encontrou terreno fértil para sua proposta conscientizadora, em um contexto favorável às mudanças estruturais. Nesse cenário, prosseguiu suas investigações sobre o papel da alfabetização dos oprimidos na alteração das hierarquias sociais, a ruptura de relações verticais de poder/saber induzidas pela “alienação da ignorância”, a importância da “cultura do silêncio” na dominação de classe e a “aderência ao opressor” como entrave popular às mudanças democráticas⁶.

Escrito no calor da experiência prática, *Pedagogia do oprimido* reflete a vivência de Freire em diversas realidades camponesas em plena transformação, além de expressar a elaboração coletiva de suas equipes de trabalho. Freire tinha uma personalidade aberta e dialógica, interagiu e aprendia com as pessoas ao seu redor. Nesse sentido, como indica a intertextualidade do livro, *Pedagogia do oprimido* é fruto de uma *interpretação coletiva* sobre as relações entre mudanças culturais e econômicas na reforma agrária chilena. Em meados de 1968, companheiros de trabalho de Freire na reforma agrária romperam com a DC e fundaram o Movimento de Ação Popular Unitária (Mapu), partido que integrou a Unidade Popular (UP) e venceu as eleições com Salvador Allende em outubro de 1970. Após a partida de Freire para os Estados Unidos, no início de 1969, as “equipes freirianas” deram sequência ao projeto político da *Pedagogia do oprimido*, que expunha flagrantes divergências com setores verticalistas das esquerdas.

Analisada deste ponto de vista, *Pedagogia do oprimido* torna-se não apenas um documento histórico sobre a reforma agrária no Chile, mas também o marco de uma “corrente freiriana” de atuação política no país⁷. A experiência contextual da reforma agrária deixou fortes rastros e evidências na obra, entre os quais destacam-se os diálogos de Freire com os camponeses. Em última instância, proponho que os camponeses chilenos são os verdadeiros protagonistas da *Pedagogia do oprimido*. Entretanto, uma leitura sem historicidade, que separa a teoria das experiências contextuais, encobre tais evidências.

Como documento de memória, Freire retomou a historicidade chilena da *Pedagogia do oprimido* em um capítulo de *Pedagogia da esperança*⁸. Alguns pesquisadores que se debruçaram sobre a passagem de Freire pelo Chile enfocaram diferentes aspectos fundamentais da sua trajetória e do desenvolvimento da sua pedagogia decorrentes de tal experiência, sem, contudo, apontar a chave interpretativa da *Pedagogia do oprimido* como documento histórico da reforma agrária⁹.

Este artigo está dividido em cinco partes. Na primeira, contextualiza-se o ambiente político encontrado por Paulo Freire no Chile e explica-se, em linhas gerais, a lei de reforma agrária de 1967 e o papel da “capacitação camponesa” na definição das novas formas de propriedade e trabalho. Na segunda, examina-se a concepção de Paulo Freire sobre a reforma agrária, localizando *Pedagogia do oprimido* dentro do *corpus* documental que intitulei como “escritos chilenos” de Freire. Na terceira, realiza-se uma análise das vozes camponesas presentes em *Pedagogia do oprimido* e o material empírico articulado por Freire a partir de seus diálogos com os trabalhadores rurais. Na quarta, examina-se o

6. FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación?* Santiago: ICIRA, 1969; FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., 2018.

7. VASCONCELOS, Joana Salém. “O lápis é mais pesado que a enxada”: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973). 2020b. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020b.

8. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 71-113.

9. ARAVENA ALVARADO, Rodrigo; DÍAZ-DIEGO, José. Paulo Freire en Chile (1964-1969): testimonios de exdirigentes campesinos durante la reforma agraria. *Informe Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial*, Santiago, n. 18, p. 91-118, 2016; AUSTIN, Robert. *State, literacy & popular education in Chile: 1964-1990*. Lanham: Lexington Books, 2003; GAJARDO, Marcela. Paulo Freire: crónica de sus años en Chile. Santiago: Flacso Chile, 2019; HOLST, John. Paulo Freire in Chile, 1964-1969: “Pedagogy of the Oppressed” in its sociopolitical economic context. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 76 n. 2, p. 243-270, 2006; KIRKENDALL, Andrew. *Paulo Freire and the Cold War politics of literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2010; WILLIAMSON, Guillermo. *Paulo Freire (1965-1969): su paso por Chile y el Chile por que pasó*. Santiago, 1989. Mimeo grafado; ZUBICUETA LUCO, Daniela. *De imágenes, palabras y diálogos: alfabetización freiriana y concientización camponesa durante la reforma agraria en Chile (1965-1973)*. 2018. Tesis (Magíster en Historia) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2018. E os testemunhos: AUSTIN, Robert. *Diálogos...* Op. cit.; FERNÁNDEZ, José Antonio. *La construcción de un pensamiento inacabado*.

conceito de “aderência ao opressor” como um dos mais importantes da obra, iluminando seu poder explicativo da reforma agrária no Chile e levantado a hipótese de coautoria teórica com Maria Edy Ferreira. Por fim, nas considerações finais, argumenta-se que *Pedagogia do oprimido* é uma obra da práxis coletiva e que, enquanto tal, expõe uma interpretação política sobre a reforma agrária e sistematiza uma “corrente freiriana” que atuou entre as esquerdas latino-americanas na busca por revoluções horizontais.

2. VIVA O OXIGÊNIO! PAULO FREIRE E A ATMOSFERA CHILENA (1964-1969)

Quando Paulo Freire pisou nas terras do norte do Chile, em novembro de 1964, estava fugindo de dois golpes militares ocorridos naquele ano: no Brasil e na Bolívia. O segundo golpe pegou Freire de surpresa após cinco dias de exílio no país, forçando-o ao “exílio do exílio”¹⁰. O pernambucano desembarcou sem passaporte em Arica, próximo à fronteira com o Peru, graças às articulações dos amigos Plínio de Arruda Sampaio, Paulo de Tarso e Thiago de Mello em Santiago. Ao descer ao nível do mar, depois de duas semanas de angústia e falta de ar na altitude de La Paz, Paulo Freire agradeceu à atmosfera com um desabafo: “viva o oxigênio!”¹¹.

A exclamação era literal, mas com o passar dos anos adquiriu uma dimensão metafórica. O brasileiro se sentia sufocado por dois golpes militares, mas conseguiu respirar na atmosfera do Chile, país que vivenciava reformas estruturais democráticas e uma crescente mobilização popular. “Minha prática de exílio me politizou intensamente. Foi o Chile, inclusive, que fez isso”, avaliou Freire em 1986¹². Mais tarde, em 1991, Freire agradeceu: “me tornei quase chileno”¹³. Seu exílio no Chile foi um dos períodos mais produtivos da sua história.

Com a vitória eleitoral de Eduardo Frei em setembro de 1964, o entusiasmo popular reformista estava em pleno impulso. “Comecei a trabalhar imediatamente”, lembrou Paulo Freire, “o contexto do exílio até me deu uma possibilidade enorme de aprender mais e de aprofundar as coisas que já vinha fazendo no Brasil”¹⁴. Almino Affonso, ex-ministro do trabalho de Jango, concordava: “vivemos no Chile o que havíamos amado ter no Brasil, mas não pudemos”¹⁵, sintetizou. Mais tarde, relembrando a experiência chilena, Paulo Freire escreveu:

O Chile nos ensinou a América Latina [...]. Percorri grande parte do país em que aprendi realmente muito. Aprendi fazendo parte, ao lado de educadores e educadoras chilenos, de cursos de formação para quem, nas bases, nos assentamentos da reforma agrária, trabalharia com camponeses e camponesas a questão fundamental da leitura da palavra, sempre precedida pela leitura do mundo¹⁶.

A relação de Paulo Freire com a reforma agrária chilena foi mais orgânica e determinante para *Pedagogia do oprimido* do que se costuma conhecer. Poucos dias depois de sua entrada no país, o agrônomo Jacques Chonchol, diretor do Indap, contratou Freire para trabalhar na Unidade de Metodologia e Estudos do

Cuadernos de Pedagogía, Santiago, n. 265, p. 61-65, 1998; OSORIO VARGAS, Jorge (org.). *Freire entre nos: a 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Universidad de La Serena, 2018.

10. Para itinerários biográficos, ver: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010; HADDAD, Sérgio. *O Educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.; KIRKENDALL, Andrew. Paulo... Op. cit.

11. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo...* Op. cit., p. 88; FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 48.

12. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo...* Op. cit., p. 25.

13. FREIRE, Paulo. Soy Proyecto. In: OSORIO VARGAS, Jorge (org.). *Freire entre nos: a 50 años de Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Universidad de La Serena, 2018., p. 161.

14. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo...* Op. cit., p. 90.

15. AFFONSO, Almino. Vivemos no Chile o que havíamos amado ter no Brasil, mas não pudemos. In: AUSTIN HENRY, Robert; VASCONCELOS, Joana Salém; CANIBILO RAMÍREZ, Viviana (org.). *La vía chilena al socialismo 50 años después: historia y memoria*. Buenos Aires: Clacso, 2020, p. 545.

16. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 49-60.

Departamento de Capacitação do instituto. O Indap havia sido criado em 1962 com o objetivo de gerenciar crédito e oferecer assistência técnica a pequenos agricultores, mas, com a direção de Chonchol, o órgão recebeu novas atribuições culturais e educacionais dentro do conceito de *promoción popular campesina*.

Chonchol recordou: “quando Paulo Freire chegou ao Chile eu não o conhecia, mas estavam aqui dois brasileiros, Plínio Sampaio e Paulo de Tarso, que me apresentaram a ele e disseram ‘por que você não o contrata?’ Eu o contratei”¹⁷. Entre 1964 e 1973, pelo menos dez brasileiros exilados estiveram empregados em instituições da reforma agrária chilena. “A influência intelectual dos brasileiros do exílio foi enorme no debate social e político chileno”¹⁸, destacou Marcela Gajardo.

Logo após chegar em Santiago, em um jantar com brasileiros e chilenos, Paulo Freire narrou sua experiência de alfabetização no Nordeste e projetou *slides* com as pinturas de Francisco Brennand para os círculos de cultura, obras apreendidas pelos militares como “material subversivo”. Dois dias depois, Thiago de Mello declamou no telefone ao amigo recém-chegado o poema *Canção para os fonemas da alegria*, publicado três anos depois como epígrafe de *Educação como prática da liberdade* (1967). O poema representava mais do que um impulso criativo ou emocionado. Simbolizava, sobretudo, a ponte de acolhimento da comunidade brasileira exilada no Chile para as pedagogias freirianas. A atmosfera chilena de 1964 era pluralista, reformista e democrática.

A multiplicação da pedagogia freiriana no Chile foi rápida. Em 1965 e 1966, foram capacitados 6 mil alfabetizadores com o método psicossocial em cursos intensivos, motivo pelo qual a Unesco, em 1967, premiou o Estado chileno pela *promoção de novas metodologias de ensino*¹⁹. Segundo Zubicueta, “o método era simples, mas implicava a capacitação de milhares de pessoas dispostas a ir aos territórios, conectar-se com as comunidades”²⁰.

Quando Freire chegou ao Chile, os debates e lutas sobre a reforma agrária já alcançavam alto grau de maturidade e não demorou muito para a aprovação da Lei nº 16.640, em 28 de julho de 1967, que consolidou a perspectiva estruturalista sobre a mudança do regime de propriedades rurais. Tal perspectiva foi viabilizada pela pressão de lutas camponesas, que deram base popular à aliança entre parlamentares da DC, do Partido Socialista (PS) e do Partido Comunista (PC) para aprovação do projeto, apoiados por economistas, sociólogos e agrônomos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e da Food and Agriculture Organization (FAO), cujas sedes se encontram em Santiago.

A lei de reforma agrária definia diferentes critérios de expropriação da terra, entre eles: todos os latifúndios maiores que 80 *hectareas de riego básico* (HRB); as propriedades “mal exploradas” após três anos de aprovação da lei, independentemente de seu tamanho; as propriedades de pessoas jurídicas, com exceção das cooperativas camponesas; as propriedades subdivididas para driblar a lei; as propriedades com contratos irregulares de arrendamento; aquelas em territórios com obras de irrigação empreendidas pelo Estado, entre outras²¹.

No período de 1967 a 1973, a reforma agrária no Chile foi o processo mais massivo de expropriação de terras por vias legais do mundo²². Em apenas

17. Entrevista com Jacques Chonchol realizada pela autora (informação verbal). Santiago, em 14 de abril de 2016.

18. BECA, Carlos Eugenio; RICHARDS, Cecilia; BIANCHETTI, Lucidio. Ernani Maria Fiori: professor brasileiro en tierras chilenas – testimonios. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 1021-1034, 2013, p. 1024.

19. KIRKENDALL, Andrew. Paulo... Op. cit., p. 74; WILLIAMSON, Guillermo. Paulo... Op. cit., p. 22.

20. ZUBICUETA LUCO, Daniela. *De imágenes...* Op. cit., p. 73.

21. CHILE. Ley nº 16.640. Reforma agraria. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, 28 jul. 1967b.

22. BARRACLOUGH, Solon; AFFONSO, Almino. Diagnóstico de la reforma agraria chilena. *Cuadernos de la Realidad Nacional*, Santiago, n. 16, p. 71-123, 1973.

cinco anos, o setor reformado da agricultura se expandiu de 1,9% a 35% da superfície agrícola, enquanto os latifúndios foram reduzidos de 55,3% para 2,9%. Somente enquanto Paulo Freire esteve no Chile, foram expropriados 2,8 milhões de hectares de terra fértil, entregues a assentamentos camponeses, dentro dos quais a Cora atuava com programas pedagógicos freirianos.

O território expropriado pela reforma agrária se tornou um território pedagógico para o método psicossocial, mas não só. Fora da área reformada, a pedagogia freiriana foi adotada por confederações sindicais camponesas, por trabalhadores rurais em latifúndios ainda não expropriados e por comitês de pequenos agricultores. Entre 1967 e 1969, mais de 225 mil camponeses passaram a integrar sindicatos comunais seguindo a lei de sindicalização camponesa e frequentar cursos inspirados em Freire²³. Em 1973, mais de 310 mil camponeses estavam sindicalizados²⁴. Por meio da educação democrática, a pedagogia freiriana catalisava a ruptura com hierarquias tradicionais, sugeria caminhos práticos para autogestão camponesa e métodos para construir o poder popular.

A reforma agrária definia a “capacitação camponesa” como um processo educacional em três frentes: alfabetização, formação sindical e técnica produtiva. A capacitação foi considerada a base para a nova economia camponesa, fundamentada na autogestão e no cooperativismo. Em 1963, o analfabetismo rural entre adultos chegava a 59%, um obstáculo para a reforma agrária e a autodeterminação camponesa²⁵. O assentamento era uma forma de propriedade transitória, que deveria durar de 3 a 5 anos, até que seus membros optassem pelo parcelamento da terra em lotes familiares ou pela formalização de uma cooperativa. Esse período transitório era a janela para a capacitação camponesa, quando os cursos oferecidos ao campesinato foram veículos de inúmeras disputas políticas. Nesse contexto, o fato de Paulo Freire estar proibido de exercer atividade partidária não o impediu de formar uma posição sobre as tensões latentes.

Como consultor da Unesco, Freire estava formalmente alocado no Ministério da Agricultura, mas circulou por diferentes instituições, construindo uma massiva rede de adesão no Ministério da Educação²⁶. A capacidade de Freire de circular por diferentes corredores do governo e influenciar setores políticos diversos (às vezes rivais) sinalizava o peso e a multiplicidade da sua influência. Ao potencializar saberes camponeses e fomentar um novo poder de organização política (sindicatos) e produtiva (assentamentos), a *Pedagogia do oprimido* participava do acirramento da luta de classes no seio da reforma agrária.

3. PAULO FREIRE LÊ A REFORMA AGRÁRIA NO CHILE

No Chile, Paulo Freire escreveu muitos textos vinculados a sua práxis. Entre os mais conhecidos estão *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1968). Outra publicação importante foi *¿Extensión o comunicación?* (1969), na qual expressou divergências com extensionistas rurais e técnicos agrícolas que inferiorizavam os saberes camponeses na educação produtiva e praticavam o que Freire chamou de “invasão cultural”, uma prática

23. CHILE. Ley nº 16.625. Sindicación Campesina. *Diario Oficial de la Republica de Chile*, Santiago, 29 abr. 1967a. Sobre a pedagogia freiriana em sindicatos camponeses no Chile ver capítulo 6 de VASCONCELOS, Joana Salém. “O lápis...” Op. cit.

24. GÓMEZ, Sergio. Organización campesina en Chile: reflexiones sobre su debilidad actual. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Valdivia, n. 6, p. 3-18, 2002; HUERTA, Maria Antonieta. *Otro agro para Chile: historia de la reforma agraria en el proceso social y político*. Santiago: CESOC, 1989.

25. CARABANTES, Waldemar Cortés. Formas muertas y dinámicas en nuestra educación de adultos. *Revista de Educación*, Santiago, n. 93, 1963.

26. Entrevistas com Marcela Gajardo realizada pela autora (informação verbal), Santiago, em 4 de dezembro de 2018; e com entrevista Jacques Chonchol realizada pela autora (informação verbal), Santiago, em 26 de novembro de 2018.

característica de capacitadores “alienados da própria ignorância”. Além desses, Freire redigiu pelo menos doze textos mimeografados (relatórios para Unesco, orientações para círculos de cultura, debates com educadores, sugestões metodológicas e reflexões sobre a reforma agrária chilena), oito dos quais nunca foram publicados no Brasil²⁷.

Pedagogia do oprimido estava lastreada em uma práxis política sobre a reforma agrária no Chile que, por um lado, lançava luz sobre as contradições da “aderência ao opressor”, mas, por outro, apontava o protagonismo camponês como único caminho possível de mudança orgânica. Freire defendia a autodeterminação da subjetividade camponesa na criação de uma nova estrutura produtiva. Por essa leitura, *Pedagogia do oprimido* estava em uma disputa crítica com as correntes “economicistas” e “produtivistas” das esquerdas latino-americanas, sobretudo os partidos comunistas, o que se tornou mais evidente durante o governo de Salvador Allende.

Em *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire lembrou de suas incursões ao mundo camponês: “viajando quase todo o país, acompanhado sempre por jovens chilenos, na sua maioria progressistas, ouvi camponeses e discuti com eles sobre aspectos de sua realidade”, narrou. “Debati com agrônomos e técnicos agrícolas uma compreensão político-pedagógica democrática de sua prática; debati problemas gerais da política educacional com os educadores”²⁸.

Impedido de atuar na esfera político-partidária, Freire levou muito a sério sua distância de qualquer ativismo político formal no país e evitou tratar de suas divergências em público: “Isso aprendi com Lênin”, disse duas décadas depois, “Lênin sempre respeitou o país em que esteve exilado”²⁹. Mas conforme o brasileiro se tornava importante e influente no Chile, atuando no seio de um processo reformista cada vez mais tenso e polarizado, parecia quase inevitável que expressasse, na natureza do seu próprio trabalho, uma concepção e uma posição a respeito da reforma agrária.

A leitura que Paulo Freire fazia da reforma agrária chilena era autoral e nada unânime, conseqüentemente encontrou entusiastas e críticos. Se houve alguma batalha visível travada pelo brasileiro no Chile, no corpo a corpo do processo educacional da reforma agrária, ela ocorreu junto aos setores do funcionalismo estatal, que se impacientavam com o tempo pedagógico do seu método e reivindicavam a primazia do aumento da produtividade acima das peculiaridades subjetivas do campesinato. “O aumento da produção no processo de reforma agrária é eminentemente cultural. O aumento indispensável da produção não pode ser visto como algo separado do universo cultural em que ocorre”, insistiu o educador³⁰.

No debate sobre o tempo pedagógico e a pressa em aumentar a produtividade, Freire se posicionava a favor do ritmo da subjetividade camponesa, alegando que qualquer atropelo para ganhar tempo seria, ao contrário, uma perda de tempo: “tanto a técnica, como o procedimento empírico do camponês, são manifestações culturais e [...] não podem ser mecanicamente substituídos [...]. [Alguns técnicos] terminam por cair nessa irônica contradição: ‘para não perder tempo’,

27. Esse corpus disperso e fragmentado, que intitulei “escritos chilenos”, foi reagrupado na tese: VASCONCELOS, Joana Salém. “O lápis...” Op. cit. Os textos são: *La concepción “bancaria” de la educación y la deshumanización: la concepción problematizadora de la educación y la humanización* (1967); *Alfabetización funcional en Chile: informe Unesco* (1968); *Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad* (1968); *Plan de Trabajo para el año* (1968); *La alfabetización de adultos: crítica de su visión ingenua: comprensión de su visión crítica* (1968); *Los campesinos también pueden ser los autores de sus propios textos de lectura* (1968); *Investigación y metodología de la investigación del “tema generador”: reducción y codificación temáticas* (1968); *A propósito del tema generador y del universo temático* (1968); *Formación pedagógica de los padres* (1968); *Al coordinador de un círculo de cultura* (1968); *El rol del trabajador social en el proceso de cambio* (1968); *El compromiso del profesional con la sociedad* (1968); *¿Extensión o comunicación?* (1969); *¿Una dimensión política de la educación? Una conversación con Paulo Freire* (1972); e *Sugerencias para la aplicación del método en terreno* (1968), de Paulo Freire e Raul Vellozo.

28. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 57.

29. FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Aprendendo...* Op. cit., p. 105.

30. FREIRE, Paulo. *Alfabetización Funcional en Chile: informe*. Santiago: ICIRA, 1968a. Mimeografado.

o que fazem é perdê-lo”³¹, criticou Freire em 1968. No debate com a tecnocracia agrícola chilena, o brasileiro desenvolveu alguns dos conceitos mais importantes da sua filosofia educacional, como “invasão cultural”, “alienação da ignorância”, “cultura do silêncio” e “ação antidialógica”³². O quarto e último capítulo de *Pedagogia do oprimido*, trata justamente da *teoria da ação antidialógica*, elaborada a partir de seus embates pedagógicos na reforma agrária chilena³³.

“Os camponeses não rechaçam o diálogo porque sejam ontologicamente avessos a ele. Existem razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural, que explicam sua negativa ao diálogo”, alertava Freire em 1969, “sua experiência existencial se constitui nos marcos do antidiálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada é, em si mesmo, antidiálogo [...]. Não será com antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas com diálogo que problematize o silêncio e suas causas”³⁴. Se o latifúndio era a forma econômica do antidiálogo, a paciência pedagógica perante situações de silêncio camponês seria uma condição necessária para abertura disruptiva, porém lenta, à sua condição de sujeito protagonista da reforma agrária.

A principal estratégia freiriana para romper o silêncio camponês eram os círculos sobre o *conceito antropológico de cultura*, vistos como “perda de tempo” por alguns técnicos chilenos. O *conceito antropológico de cultura* era a primeira etapa do processo de alfabetização por conscientização e foi um recurso da *investigação temática* e da *ação cultural*³⁵. Por meio do diálogo sobre imagens que correlacionavam natureza, trabalho e sociedade, o coordenador do círculo sobre *conceito antropológico de cultura* tinha como objetivo desconstruir o mito de que os analfabetos fossem pessoas incultas ou ignorantes. Com isso, dilatava-se a compreensão dos camponeses analfabetos sobre sua condição de sujeito produtor de cultura, material e imaterial. O diálogo sobre o *conceito antropológico de cultura* proporcionava uma mudança conscientizadora de mão dupla: ao mesmo tempo que se desativava a cultura do silêncio camponês, demonstrando a riqueza da sua propulsão subjetiva, se combatia a alienação da ignorância dos “invasores culturais”, que deveriam relativizar seu próprio saber perante os outros saberes do analfabeto camponês.

Nesse sentido, o processo pedagógico necessário à reforma agrária, tal como proposto por Freire, implicava uma crítica da visão tecnicista da transformação estrutural na agricultura e um embate com setores produtivistas impacientes. Em relatório para Unesco, após três anos de contrato, o brasileiro alertou:

Mecanicismo, tecnicismo, economicismo são dimensões de uma mesma visão acrítica e antidialética do processo de reforma agrária, implicando a minimização do homem, que se torna mero objeto da mudança. O equívoco fundamental dessa visão acrítica ou a percepção distorcida do processo é que se pretende operar no domínio histórico-cultural, especificamente humano, no qual se dá a reforma agrária, como quem se comporta no domínio das coisas³⁶.

Freire lia a reforma agrária como um processo de transformação econômico-cultural, pois as relações de trabalho e as técnicas de produção se assentavam sobre condições existenciais e culturais. Quando os camponeses eram relutantes a novas técnicas de produção e novas formas de organizações do

31. Idem. El compromiso del profesional con la sociedad. In: FREIRE, Paulo. *Educação e conscientização*. Cuernacava: Centro Intercultural de Documentación, 1968c. Mimeografado.

32. Idem. *¿Extensión...* Op. cit., p. 33.

33. Idem. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 167.

34. Idem. *¿Extensión...* Op. cit., p. 37-383.

35. A investigação temática do assentamento de Buin está descrita em: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 133-166.

36. Idem. *Alfabetización...* Op. cit., p. 2.

trabalho (mais cooperativas e menos hierárquicas, por exemplo), isso decorria de uma objeção subjetiva que não seria alterada sem um trabalho consciente de ação cultural. Em outras palavras, a transformação estrutural da técnica, da propriedade e do trabalho não ocorreria mecanicamente, porque a cultura era substância estruturante da economia, tanto quanto a economia era estruturante da cultura. Mas sua visão dialética da transformação estrutural estava na contramão das epistemologias dominantes, impregnadas de economicismo.

Frequentemente, Freire se defendeu de críticas a respeito de seu “culturalismo” e “idealismo” – inclusive vindas de setores marxistas³⁷. Mas seu olhar dialético sobre os nexos entre economia e cultura era capaz de explicar, tal como escreveu em seu relatório para Unesco, as causas da

manutenção de grande parte das manifestações culturais características da estrutura latifundiária, na estrutura transitória do assentamento. Só um mecanicista não consegue entender que a superestrutura não se transforma automaticamente com a mudança da infraestrutura³⁸.

Outro texto fundamental na práxis freiriana da reforma agrária no Chile tratava do assentamento como uma totalidade econômica-cultural, cuja transformação produtiva precisava estar acompanhada da apropriação das ferramentas democráticas de autogestão e poder popular camponês³⁹. Na leitura freiriana da reforma agrária, era prioritário fortalecer o camponês como sujeito indispensável da estruturação autônoma dos assentamentos e das novas relações de propriedade e trabalho. Em razão das nuances do processo político chileno, Freire se tornou um incômodo para ala direita da DC, alinhada com Eduardo Frei, até o fim do contrato do brasileiro, que não foi renovado, em fins de 1968.

4. VOZES CAMPONESAS EM PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Em *Pedagogia do oprimido*, as vozes do campesinato chileno aparecem em quinze passagens⁴⁰. Já a investigação temática realizada no assentamento El Recurso, em Buin, a 40 quilômetros ao sul de Santiago, coordenada pela socióloga Maria Edy Ferreira no Icirá, é a matéria-prima de 33 páginas do terceiro capítulo, na seção intitulada “A investigação temática dos temas geradores e sua metodologia”⁴¹. Os participantes dessa experiência registraram os resultados em dois relatórios, que serviram de fontes para Freire escrever o livro. Tais relatórios contêm os únicos registros de círculos de cultura gravados e transcritos em sua totalidade, permitindo que o método dialógico das equipes freirianas no Chile seja revisitado de maneira integral⁴². As transcrições completas das falas camponesas nos círculos de cultura de 1968 e 1969 revelavam a importância da escuta no método das equipes freirianas, realizada com dois objetivos práticos: multiplicar o diálogo horizontal entre os próprios camponeses, permitindo que trabalhadores de assentamentos e territórios distantes escutassem uns aos outros e criassem identidades comuns; e permitir que pesquisadores do Icirá estudassem a subjetividade camponesa como centro do protagonismo político.

37. Idem. ¿Una dimensión política de la educación? Una conversación con Paulo Freire. *Cuadernos de Educación*, Santiago, v. 4, n. 2, p. 2-25, 1972.

38. Idem. *Alfabetización...* Op. cit., p. 5.

39. Idem. *Algunas sugerencias de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad*. Santiago: Icirá, 1968b.

40. Idem. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 44, 45, 67, 69, 70, 71, 99, 143, 150, 153, 154, 155, 157, 159, 238.

41. *Ibidem*, p. 133-166.

42. A análise historiográfica desses materiais inéditos foi realizada pioneiramente na pesquisa de VASCONCELOS, Joana Salém. “O lápis...” Op. cit. Os relatórios com as vozes camponesas são: FERREIRA, Maria Edy; FIORI, José Luis. *Investigación temática cultural de los campesinos de El Recurso*. Santiago: Icirá, 1969. Mimeografado; INSTITUTO PARA CAPACITACIÓN E INVESTIGACIÓN DA REFORMA AGRÁRIA. *Investigación temática: Asentamiento El Recurso*. São Paulo: Centro de Referência do Instituto Paulo Freire, 1968. 303 p., Caixa PFF-ACP-01.

Textualmente, em *Pedagogia do oprimido*, as vozes camponesas aparecem como rastros não ordenados e assistemáticos, em notas, discurso indireto e na forma de anedotas. Se por um lado Freire pretendia transformar a *escuta do outro (camponês) em um método de pesquisa sobre sua subjetividade*, também é evidente que o fez de maneira desorganizada e assistemática, tornando opaca a historicidade da teoria. Portanto, compreender a historicidade do texto demanda o conjunto de “paratextos” (os escritos chilenos de Freire) e a compreensão do contexto (por meio da historiografia da reforma agrária).

Vejamos alguns destes rastros. Na nota 22, Freire reproduz as palavras de um camponês que teria dito: “o camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência quando se dá conta da sua dependência. Antes disso, segue o patrão e diz quase sempre: ‘Que posso fazer, se sou um camponês?’”⁴³ Por que Freire deu voz a esse camponês? Possivelmente, porque ele revelava autoconsciência a respeito da transitividade de sua consciência, bem como a dificuldade em superar a “aderência ao opressor”. Freire não escondia seu entusiasmo quando as palavras dos camponeses traziam os elementos vitais da sua teoria. Na nota 26, registrou a voz de outro trabalhador rural: “o camponês se sente inferior ao patrão porque lhe parece como o que tem mérito de saber e dirigir”⁴⁴. Assim, identifica-se, na prática, os sentimentos fundamentais da aderência ao opressor.

Na nota 28, Freire prossegue com seus exemplos: “Por que o senhor (disse certa vez um camponês participante de um círculo de cultura ao educador) não explica primeiramente os quadros (referia-se às codificações)? Assim (concluiu) nos custará menos e não nos dói a cabeça”⁴⁵. Os diálogos entre Freire, educadores e camponeses mostram o doloroso processo de romper com a cultura do silêncio e assumir as responsabilidades da luta. Esse processo é caracterizado em *Pedagogia do oprimido* como a necessidade de se romper com a *autodesvalia*, um neologismo de Freire que mistura nitidamente o português com o espanhol. “A *autodesvalia* é outra característica dos oprimidos”, escreveu Freire:

Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer da sua “incapacidade” [...]. Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “*Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos*”. Muitas vezes insistem que nenhuma diferença existe entre eles e o animal. “*É mais livre do que nós*”, dizem⁴⁶.

Em *Pedagogia da esperança*, Freire relata uma interessante tarde de diálogo com camponeses de um assentamento que visitou com Júlio Salgado, supervisor educacional da Cora. Freire permaneceu em silêncio no círculo coordenado por Salgado, até que resolveu se manifestar. Depois de sua fala, o silêncio se instaurou, até ser quebrado por um camponês, que expressou sentir intimidação e vergonha: eles deveriam estar calados e Freire deveria falar. Como resposta,

43. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 67.

44. *Ibidem*, p. 69.

45. *Ibidem*, p. 69.

46. *Ibidem*, p. 69-70, grifo nosso.

Freire fez um jogo de perguntas, em que os camponeses demonstraram que ele nada sabia sobre produção agrícola e condições climáticas, tornando evidente que os camponeses sabiam muitas coisas que o “mestre” ignorava⁴⁷.

O processo de superação da *autodesvalia* dos camponeses chilenos está diretamente relatado em *Pedagogia do oprimido* pela voz de um camponês que declarou: “Diziam que não produzíamos porque éramos *borrachos*, preguiçosos. Tudo mentira. Agora estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos *borrachos*, nem preguiçosos. Éramos explorados, isso sim”⁴⁸.

Baseado nessas experiências, o brasileiro concluiu: “é preciso que comecem a ver exemplos da vulnerabilidade do opressor para que, em si, vá operando-se convicção oposta à anterior. Enquanto isso não se verifica, continuarão abatidos, medrosos, esmagados”⁴⁹. A expropriação dos latifúndios retirava o poder dos patrões e impulsionava uma reviravolta subjetiva do oprimido, fortalecendo a luta social pela terra. Na nota 29, Freire lembra que um trabalhador rural certa vez lhe disse: “o camponês tem um medo quase instintivo do patrão”⁵⁰. Na nota 32, ele registra a fala de um camponês sobre o sofrimento do oprimido, que se convertia em violência machista e alcoolismo: “O camponês é um dependente. Não pode expressar o seu querer. Antes de descobrir sua dependência, sofre. Desabafa sua ‘pena’ em casa, onde grita com os filhos, bate, desespera-se. Reclama da mulher”, dizia o trabalhador, “Não desabafa sua ‘pena’ com o patrão porque considera um ser superior. Em muitos casos, o camponês desabafa sua ‘pena’ bebendo”⁵¹.

Freire era atento à filosofia popular e ao pensamento profundo dos anal-fabetos. Em uma das passagens de *Pedagogia do oprimido* em que se nota o aprendizado do próprio método com os camponeses chilenos, o brasileiro relata:

Certa vez, num dos círculos de cultura do trabalho que se realiza no Chile, um camponês a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação” o conceito antropológico de cultura: “*descubro agora que não há mundo sem homem*”. E quando o educador lhe disse: “*Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficasse as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria isso o mundo?*”. “*Não!*”, respondeu enfático, “*faltaria quem dissesse: isto é o mundo*”. O camponês quis dizer exatamente que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência⁵².

Na nota 80, Freire pontua que as codificações de seu método não dependem de imagens e poderiam ser verbais: “consistem nesse caso na apresentação, em poucas palavras, que fazem os investigadores, de um problema existencial e a que se segue sua ‘descodificação’. A equipe do Indap, no Chile, vem usando-os com resultados positivos em investigações temáticas”⁵³. Em cerca de três páginas do livro, Freire relata em detalhes uma inovação do método proposta pelo jovem chileno Gabriel Bode, “que há mais de dois anos trabalha com o método na etapa de pós-alfabetização, trouxe uma contribuição da mais alta importância”⁵⁴.

Baseado em situações que vivenciou com camponeses que precisavam fundar um sindicato, Freire criticava: “imaginemos agora um educador que organizasse o *seu* programa ‘educativo’ para estes homens e, em lugar da discussão desta

47. Idem. *Pedagogia da...*
Op. cit., p. 63-64, 66-67.

48. Idem. *Pedagogia do...*
Op. cit., p. 70.

49. *Ibidem*, p. 70.

50. *Ibidem*, p. 70.

51. *Ibidem*, p. 71.

52. *Ibidem*, p. 99, grifo nosso.

53. *Ibidem*, p. 150.

54. O “grande achado de Gabriel Bode”, nos dizeres de Freire, foi a “experimentar a projeção simultânea de situações” como forma de potencializar a capacidade analítica relacional dos camponeses sobre duas experiências existenciais concomitantes e indiretamente relacionadas. *Ibidem*, p. 153-155.

temática, lhes propusessem a leitura de textos que, certamente, chamaria de ‘sadios’ e nos quais se fala, angelicamente, de que ‘a asa é da ave’⁵⁵.

A possibilidade de escutar os camponeses chilenos em um contexto de reforma agrária, com a quebra de hierarquias de propriedade e poder, a ruptura com as formas tradicionais de obediência e a criação de novas formas de autodeterminação, foi para Freire uma oportunidade insubstituível para a redação de *Pedagogia do oprimido*. Para ele, a fonte de aprendizado das vanguardas da transformação democrática só poderia ser a subjetividade pulsante dos verdadeiros protagonistas: os oprimidos. O campesinato nunca seria mobilizado com palavras de ordem que provinham de fora da sua realidade: “quando a tentativa de união dos camponeses se faz à base de práticas ativistas, que giram em torno de *slogans* [...], o que se pode observar é a justaposição dos indivíduos, que dá à sua ação um caráter puramente mecanicista”⁵⁶, conclui Freire.

5. “ADERÊNCIA AO OPRESSOR” E A REFORMA AGRÁRIA NO CHILE

Existem evidências históricas suficientes para afirmar que os conceitos fundamentais de *Pedagogia do oprimido*, como “aderência ao opressor”, “cultura do silêncio” e a oposição entre ação dialógica e antidialógica, são fundamentos teóricos resultantes do diálogo de Freire com as equipes chilenas, que contribuíram decisivamente para a produção do livro, mas que são subestimadas ao se desprezar a historicidade da teoria.

Há indícios de que a socióloga Maria Edy Ferreira, por exemplo, foi uma aliada crucial de Freire na criação do conceito de “aderência ao opressor”. Trabalhando no Icira, Ferreira realizou duas pesquisas empíricas em assentamentos, que subsidiaram os debates de Freire com as equipes no Indap e no Icira. Na primeira, ela investigou as aspirações dos camponeses assentados em Culiprán e suas expectativas sobre a propriedade individual ou coletiva após o assentamento⁵⁷. Na segunda, pesquisou as tendências de poder hierárquico no interior de 80 assentamentos espalhados pelo Vale Central, nos quais foram entrevistados 3.164 assentados⁵⁸. Eram estudos pioneiros sobre subjetividades camponesas, formados por um material empírico original de largo escopo, cuja análise propunha um enfoque dialético entre “expectativas”, “aspirações” camponesas e transformação econômica até então inexistente nas pesquisas mais importantes sobre a reforma agrária da época, que privilegiavam a perspectiva estruturalista, deixando pouco espaço para a subjetividade camponesa⁵⁹. Em volumosas entrevistas, Ferreira escutou as falas camponesas sobre perspectivas de futuro e alimentou uma metodologia freiriana de pesquisa sociológica. Explicava, assim, os mecanismos por meio dos quais as hierarquias do antigo latifúndio se reproduziam subjetivamente na nova estrutura do assentamento, fundamentando empiricamente a “aderência ao opressor” de *Pedagogia do oprimido* com uma amplitude concreta que o próprio Freire não havia feito⁶⁰.

55. *Ibidem*, p. 159, grifo do autor.

56. *Ibidem*, p. 238.

57. FERREIRA, Maria Edy. *Expectativas campesinas y asignación de tierras de Culiprán*. Santiago: Icira, 1968. Mimeografado.

58. *Idem*. *Tendencias del poder entre los campesinos asentados*. Santiago: Icira, 1970. Mimeografado.

59. Anterior inclusive à formulação de Raymond Williams sobre a “estrutura de sentimento”, conceito que se adaptaria perfeitamente ao trabalho de Ferreira. WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

60. Aliás, mesmo as esquerdas chilenas da Unidade Popular entre 1970 e 1973, se tivessem lido os trabalhos de Maria Edy Ferreira, não teriam demorado tanto tempo a perceber as contradições da reforma agrária que ela apontava desde 1965.

Entre as descobertas de Ferreira, estava a explicação subjetiva sobre porque muitos camponeses identificavam a pequena propriedade individual com a plena liberdade e o verdadeiro fim do patrão, ao mesmo tempo que identificavam o funcionário da Cora ou o Estado como o “novo patrão” no assentamento. Durante décadas, os camponeses lutaram para ampliar sua produção autônoma no interior do latifúndio, o que gerava a tendência de continuar buscando uma meta individual no interior dos assentamentos. Concomitantemente, segundo Ferreira, as antigas hierarquias patronais se refletiam na “formação de uma oligarquia burocrática constituída por dirigentes camponeses reeleitos para cargos de autoridade dentro do assentamento”⁶¹. Ferreira argumentava que os desejos e aspirações dos camponeses não apareciam na forma de “plano ordenado”, como requerido pela Cora, e se perguntava: “frente aos projetos da Cora e planos de governo, como o camponês assentado vai construindo as linhas de seu próprio projeto? São orientações convergentes?”⁶² Ou ainda, como construir uma democracia produtiva no seio de uma subjetividade marcada pela autoridade patronal?

Em *Pedagogia do oprimido*, ao definir a aderência ao opressor, Freire certamente teoriza com base nas pesquisas empíricas de Ferreira, com quem mantinha uma forte amizade e cumplicidade no trabalho. Ele sintetiza:

em certo momento da sua experiência existencial, os oprimidos assumem uma postura que chamamos de “aderência” ao opressor [...]. Por exemplo, querem a reforma agrária não para se libertarem, mas para passarem a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados⁶³.

E prossegue:

Poder-se-á dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nessa hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”. Até as revoluções, que transformam a situação concreta de opressão em uma nova, em que a libertação se instaura como processo, enfrentam esta manifestação da consciência oprimida. Muitos dos oprimidos que, direta ou indiretamente, participaram da revolução, marcados pelos velhos mitos da estrutura anterior, pretendem fazer da revolução a sua revolução privada⁶⁴.

A aderência ao opressor também foi percebida pelos próprios camponeses que lutavam pelo sucesso das formas coletivas de propriedade e enxergavam nos *amarillos* (camponeses *apatronados*) e nos defensores exclusivos da parcela individual, entraves das velhas hierarquias e aspirações que bloqueavam a construção de uma nova agricultura comunitária. Diante desse fenômeno, as esquerdas divergiam sobre os ritmos da mudança. Enquanto vanguardas minoritárias do PS defendiam a necessidade da coletivização estatal da terra, desconsiderando as subjetividades heterogêneas dos camponeses sobre a propriedade individual, outros setores das esquerdas, especialmente aqueles que trabalharam com Freire e atuavam no Mapu, propunham que a cooperativa mista poderia conciliar os

61. FERREIRA, Maria Edy. *Tendências...* Op. cit., p. 22.

62. FERREIRA, Maria Edy. *Expectativas...* Op. cit., p. 16.

63. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 44.

64. *Ibidem*, p. 45.

desejos individuais com as vantagens da produção coletiva, respeitando os ritmos da subjetividade camponesa na mudança social no campo⁶⁵. Enfim, é certo que as equipes freirianas, apesar de pequenas e com ação limitada, compartilharam uma estratégia dialógica e horizontal da ação cultural para a reforma agrária, cuja práxis foi impulsionada pela presença de Freire e reciprocamente alimentou a teorização de *Pedagogia do oprimido*, afinidade que se estendeu para além da estadia do autor no Chile.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação de Paulo Freire em diferentes instituições públicas chilenas engendrou uma forte influência da sua pedagogia em programas educacionais do Estado, especialmente no seio da reforma agrária. Freire foi transformado pela realidade chilena e pelo diálogo com os camponeses, produzindo um *corpus* documental de “escritos chilenos” que servem de paratexto a *Pedagogia do oprimido*. Tais escritos foram utilizados como fontes para análise da historicidade da obra. À luz da historiografia da reforma agrária no Chile e dos “escritos chilenos”, é possível visualizar o livro *Pedagogia do oprimido* como um documento histórico da práxis freiriana na reforma agrária chilena. Freire fez da escuta dialógica um método de pesquisa, tornando a subjetividade camponesa a matéria-prima de sua teoria. Nesse sentido, a escrita dessa obra só foi possível devido ao método psicossocial aplicado em larga escala no Chile, alfabetizando quase meio milhão de pessoas, majoritariamente camponeses, entre 1965 e 1970. A ação cultural para a reforma agrária foi institucionalizada e dinamizou as transformações no campo de maneira imensurável⁶⁶. As equipes freirianas trouxeram novas possibilidades ao método freiriano durante e depois da estadia de Freire.

Pedagogia do oprimido, nesse contexto, foi o registro de uma experiência, um documento sobre os desafios da reforma agrária chilena, cuja amplitude teórica permitiu ao livro alçar voos que o próprio Freire não imaginava. A pedagogia freiriana expressa na obra representa uma concepção e uma estratégia específicas para a reforma agrária chilena, atuando na transformação cultural como um enlace dialético da transformação econômica. Em outras palavras, por priorizar a conformação dos sujeitos populares do campo, Freire propunha combater ao mesmo tempo a “invasão cultural”, a “alienação da ignorância” e a “aderência ao opressor”, o que colocava os chilenos freirianos em uma posição muito particular no cenário das disputas políticas.

As perspectivas mecanicistas ou produtivistas sobre a reforma agrária foram criticadas por Freire e suas equipes. Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica freiriana para reforma agrária, se levada às últimas consequências, poderia gerar uma quebra das hierarquias mais profunda e revolucionária do que aquela que a ala direita da DC pretendia. Sua pedagogia concatenava uma estratégia de consolidação do sujeito popular camponês e do seu poder popular autônomo,

65. VASCONCELOS, Joana Salém. Dilemas agrários da Unidade Popular: conflitos rurais na via chilena ao socialismo (1967-1973). In: COSTA, Adriane Vidal; BORGES, Elisa Campos (org.). *Os 50 anos da Unidade Popular no Chile: um balanço historiográfico*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020a. p. 223-268.

66. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

o que, dependendo da correlação de forças, incomodava as vanguardas dirigentes. Por fim, é possível afirmar que as equipes freirianas foram coautoras práticas de *Pedagogia do oprimido*, formando uma “corrente freiriana” de disputa da reforma agrária chilena: invisível, pluripartidária, constituída por educadores e ativistas que priorizavam a radicalidade lenta do diálogo com as bases e evitavam as disputas sectárias e velozes das vanguardas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Almino. Vivemos no Chile o que havíamos amado ter no Brasil, mas não pudemos. *In*: AUSTIN HENRY, Robert; VASCONCELOS, Joana Salém; CANIBILO RAMÍREZ, Viviana (org.). **La vía chilena al socialismo 50 años después: historia y memoria**. Buenos Aires: CLACSO, 2020. t. 2. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201201032252/La-via-chilena-al-socialismo-Tomo-II.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ARAVENA ALVARADO, Rodrigo; DÍAZ-DIEGO, José. Paulo Freire en Chile (1964-1969): testimonios de exdirigentes campesinos durante la reforma agraria. **Informes Fondo de Apoyo a la Investigación Patrimonial**, Santiago, n. 18, p. 91-118, 2016.

AUSTIN, Robert (org.). **Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile: de Frei a Frei (1964-1993)**. Santiago: CECATP, 2004.

AUSTIN, Robert. **State, literacy & popular education in Chile: 1964-1990**. Lanham: Lexington Books, 2003.

BARRACLOUGH, Solon; AFFONSO, Almino. Diagnóstico de la reforma agraria chilena. **Cuadernos de la Realidad Nacional**, Santiago, n. 16, p. 71-123, 1973.

BECA, Carlos Eugenio; RICHARDS, Cecilia; BIANCHETTI, Lucídio. Ernani Maria Fiori: professor brasileiro en tierras chilenas – testimonios. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 1021-1034, 2013.

CARABANTES, Waldemar Cortés. Formas muertas y dinámicas en nuestra educación de adultos. **Revista de Educación**, Santiago de Chile, n. 93, 1963.

CHILE. Ley n° 16.640. Reforma agraria. **Diario Oficial de la Republica de Chile**, Santiago, 28 jul. 1967b.

CHILE. Ley n° 16.625. Sindicación Campesina. **Diario Oficial de la Republica de Chile**, Santiago, 29 abr. 1967a.

FERNÁNDEZ, José Antonio. La construcción de un pensamiento inacabado. **Cuadernos de Pedagogía**, Santiago, n. 265, p. 61-65, 1998.

FERREIRA, Maria Edy. **Expectativas campesinas y asignación de tierras de Culiprán**. Santiago: Icira, 1968. Mimeografado.

- FERREIRA, Maria Edy. **Tendencias del poder entre los campesinos asentados**. Santiago: Icira, 1970. Mimeografiado.
- FERREIRA, Maria Edy; FIORI, José Luis. **Investigación temática cultural de los campesinos de El Recurso**. Santiago: Icira, 1969. Mimeografiado.
- FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación?** Santiago: Icira, 1969.
- FREIRE, Paulo. ¿Una dimensión política de la educación? Una conversación con Paulo Freire. **Cuadernos de Educación**, Santiago, v. 4, n. 2, p. 2-25, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetización funcional en Chile: informe**. Santiago: Icira, 1968a. Mimeografiado.
- FREIRE, Paulo. **Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad**. Santiago: Icira, 1968b. Mimeografiado.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967a.
- FREIRE, Paulo. El compromiso del profesional con la sociedad. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e conscientização**. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GAJARDO, Marcela. **Paulo Freire: crónica de sus años en Chile**. Santiago: FLACSO Chile, 2019.
- GÓMEZ, Sergio. Organización campesina en Chile: reflexiones sobre su debilidad actual. **Revista Austral de Ciencias Sociales**, Valdivia, n. 6, p. 3-18, 2002.
- HADDAD, Sérgio. **O Educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.
- HOLST, John D. Paulo Freire in Chile, 1964-1969: “Pedagogy of the oppressed” in its sociopolitical economic context. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 76, n. 2, p. 243-270, 2006.
- HUERTA, Maria Antonieta. **Otro agro para Chile: historia de la reforma agraria en el proceso social y político**. Santiago: CESOC, 1989.
- INSTITUTO PARA CAPACITAÇÃO E INVESTIGAÇÃO DA REFORMA AGRÁRIA. **Investigación temática: asentamiento “El Recurso”**. São Paulo: Centro de Referência do Instituto Paulo Freire, 1968. 303 p., Caixa FPF-ACP-01.

KIRKENDALL, Andrew. **Paulo Freire and the Cold War politics of literacy**. Chapel Hill: University of North Carolina, 2010.

OSORIO VARGAS, Jorge (org.). **Freire entre nos: a 50 años de Pedagogía del Oprimido**. La Serena: Universidad de La Serena, 2018.

VASCONCELOS, Joana Salém. **“O lápis é mais pesado que a enxada”**: reforma agrária no Chile e pedagogias camponesas para transformação econômica (1955-1973). 2020. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020b.

VASCONCELOS, Joana Salém. Dilemas agrários da Unidade Popular: conflitos rurais na via chilena ao socialismo (1967-1973). *In*: COSTA, Adriane Vidal; BORGES, Elisa de Campos (org.). **Os 50 anos da Unidade Popular no Chile: um balanço historiográfico**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020a. p. 223-268.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMSON, Guillermo. **Paulo Freire (1965-1969): su paso por Chile y el Chile por que pasó**. Santiago: [S. n.], 1989. Mimeografado.

ZUBICUETALUCO, Daniela. **De imágenes, palabras y diálogos: alfabetización freiriana y concientización campesina durante la reforma agraria en Chile (1965-1973)**. 2018. Tesis (Magíster en Historia) – Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 2018.

A emancipação dos povos colonizados na proposta educacional freiriana: decolonização e interculturalidade

Antônio Joaquim Severino

Professor titular aposentado de Filosofia da Educação na FE-USP. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Filosofia da Educação (GRUPEFE).

E-mail: ajsev@uol.com.br

Resumo: Este ensaio busca evidenciar que o sentido emancipador da proposta educacional de Paulo Freire implica a tomada de consciência da condição de colonialidade cultural ainda persistente nas sociedades periféricas, que se constituíram por processos de colonização realizados pelas nações metropolitanas europeias, e da necessidade de superação de tal condição mediante a denúncia do eurocentrismo e a prática de uma educação intercultural. Sustenta-se, ainda, a inclusão de Paulo Freire no universo dos pensadores pioneiros na defesa do necessário e relevante papel da educação como um processo de emancipação dos povos colonizados, uma vez que o educador propõe o enraizamento da prática epistemológica e a interculturalidade da prática educativa.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação libertadora; interculturalidade; emancipação.

Abstract: This essay aims to show that the emancipatory meaning of Paulo Freire's educational proposal implies the awareness of the condition of cultural coloniality still persistent in peripheral societies, which were constituted by colonization processes carried out by European metropolitan nations, and the need to overcome it by denouncing Eurocentrism and the practice of an intercultural education. It supports the inclusion of Paulo Freire in the universe of pioneer thinkers in the defense of the necessary and relevant role of education as a process of emancipation of colonized peoples since the educator proposes rooting the epistemological practice and the interculturality of educational practice.

Keywords: Paulo Freire; liberating education; interculturality; emancipation.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 15/09/2021

1. INTRODUÇÃO

Quando se revisita, no contexto cultural latino-americano em geral e no contexto brasileiro em particular, a experiência educacional ocorrida no continente nos últimos 500 anos, pode-se verificar que ela se deu quase que integralmente marcada pelo transplante mecânico dos modelos epistemológicos e pedagógicos europeus, inicialmente mediante a atuação dos missionários jesuítas e, posteriormente, pela aplicação dos paradigmas positivistas das propostas iluministas que substituíram aquelas do cristianismo¹. Tal situação se reproduziu, de modo bastante geral, em todas as sociedades que foram colonizadas pelos europeus durante o processo de globalização que ocorreu ao longo da modernidade, incluindo aquelas situadas na Ásia, na África e na Oceania. No entanto, cabe observar que, à diferença do que ocorreu na América Latina, nesses outros continentes a cultura europeia encontrou maior resistência por parte das culturas locais, justamente porque elas já tinham uma identidade própria mais consolidada, o que as tornava menos alteráveis pelo impacto da cultura colonizadora. Ainda assim, principalmente na África, o impacto da cultura europeia atingiu as culturas locais, provocando alterações significativas.

Todo o processo histórico decorrente da conquista pelos europeus de territórios geográficos e culturais mostra que a colonização não foi um evento de natureza puramente administrativa, econômica e política. Ela teve igualmente um profundo impacto cultural, impondo profundas mudanças nas culturas locais. Os europeus conquistadores, ao se tornarem colonizadores, levaram às novas terras, junto a suas práticas econômicas e organizacionais da vida social, além de suas tecnologias e armas, um modelo cultural fundado na cosmovisão da sua própria cultura que foi imposto a ferro e fogo às populações locais. Como se tem evidenciado nos estudos históricos e antropológicos mais recentes, além de genocídios devastadores, os colonizadores praticaram também profundos epistemicídios². O conceito foi criado por Boaventura de Sousa Santos para descrever e designar o sufocamento das culturas locais das sociedades colonizadas, particularmente a invisibilização de sua expressão propriamente epistêmica, ocorrendo a desqualificação, a negação e, quando não, a destruição das manifestações dos saberes locais. Assim sendo, além dos frequentes e violentos etnocídios, da extorsão econômica e da opressão política, as sociedades periféricas colonizadas sofreram também a inviabilização de sua produção subjetiva.

Ao impor sua cultura metropolitana, junto a seus instrumentos técnicos, procedimentos econômicos e instâncias políticas de poder, o colonizador não respeitou, resguardou e muito menos estimulou os elementos culturais das populações nativas das colônias³.

O exercício da busca pelo conhecimento e a prática da educação na América Latina, ao longo dos seus 500 anos de existência histórica, desvela claramente o processo de mera transposição cultural. A produção filosófica brasileira, em sua forma hegemônica, deu-se inicialmente como uma retomada dos paradigmas filosóficos centro-europeus e, posteriormente, anglo-saxônicos,

1. SEVERINO, Antonio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

2. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007; SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

3. SEVERINO, Antonio J.; MARCONDES, Ofélia M. **Filosofia da educação na América Latina: aproximações, diálogo e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019.

importados como qualquer outro produto fabricado no exterior. Isto demonstra que a nossa experiência filosófica não ocorreu nem vem ocorrendo como uma experiência etnofilosófica, mas sim que tal pensar tem ignorado o seu enraizamento sociocultural, atitude considerada decorrente do epistemicídio.

Ao atribuir a Paulo Freire um lugar germinal no redirecionamento epistemológico e político desse processo, este ensaio tem a intenção de participar da merecida homenagem que lhe prestam os proponentes e os integrantes deste dossiê.

2. O CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL LATINO-AMERICANO

Na esfera do desenvolvimento político e econômico, do período colonial ao século XXI, o que ocorreu na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular, foi a implantação do capitalismo monopolista, que levou a uma organização econômica de lastro capitalista cujo clima político é de mandonismo interno das elites nacionais e da dominação externa dos grupos internacionais⁴. A configuração da realidade histórico-social do atual contexto latino-americano é a de um consolidado modelo neoliberal no plano econômico, político e ideológico que impõe às sociedades latino-americanas uma situação socioeconômica em que as condições de vida da imensa maioria da população continuam extremamente precárias. Na verdade, o aclamado processo de globalização da economia parece universalizar as vantagens do capital produtivo e as desvantagens do trabalho assalariado. O raio X da realidade social brasileira, por exemplo, mostra o quanto a vida da maioria da população é ainda degradada nas relações de trabalho, o quanto é oprimida nas relações sociais e o quanto é alienada nas suas relações com o universo simbólico da cultura⁵.

Por neoliberalismo entende-se, neste ensaio, uma abrangente expressão ideológica articulada a um complexo conjunto de dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Trata-se, com efeito, daquele conteúdo de pensamento que visa dar sustentação e legitimação teóricas às práticas efetivamente implementadas na condução da vida real das sociedades que vivem sob o modo de produção capitalista, ainda hegemônico nos dias atuais e que passa por intenso e extenso processo de globalização econômica e cultural. Assim, o neoliberalismo, como construção ideológica, vincula-se intimamente ao capitalismo em sua realidade globalizante atual, de perfil prioritariamente financeiro. Apresenta-se, então, como uma teoria da economia política que tem o melhor desenvolvimento humano, tanto no âmbito coletivo quanto no individual, como aquele que se dá mediante a plena liberação da capacidade das pessoas de conduzirem todas as suas iniciativas, guiando-se tão somente pelas leis do mercado, quaisquer que sejam as esferas das condutas. Por isso mesmo, a vida das sociedades deve se regular pelas injunções do mercado, cujas mãos invisíveis devem ser mais que suficientes para a condução da história humana. Em decorrência dessa autonomia do mercado – instância econômica – o Estado – instância política –

4. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). *El giro...* Op. cit.

5. SEVERINO, Antonio. *Educação...*, Op. cit.; Idem. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

deve se dedicar exclusivamente a garantir condições objetivas para o melhor funcionamento do mercado, abdicando-se, no entanto, de intervir nele, seja por não possuir todas as informações, seja porque sua intervenção pode introduzir distorções indevidas que perturbariam seu funcionamento⁶.

Em sua expressão ideológica, o neoliberalismo se apresenta como a força que convence as sociedades históricas de que seu entendimento da realidade humana é o único possível e, portanto, o único verdadeiro, não havendo outro caminho para a condução da história humana. Por isso, ao mesmo tempo que seus agentes hegemônicos vão impondo práticas socioeconômicas, políticas e até mesmo culturais estreitamente moldadas pelas características neoliberais, seus defensores intelectuais estimulam e divulgam justificações teóricas que legitimam a opção pelo modelo neoliberal. Tais justificativas apresentam princípios supostamente universais, como se fossem válidos e inquestionáveis, que configuram o neoliberalismo como o único caminho de sobrevivência da humanidade.

Respalda essa legitimação o significativo desenvolvimento tecnológico que alavanca a produção de bens e serviços e assegura a superação dos limites de tempo e espaço, levando à ruptura de todas as fronteiras entre as comunidades humanas da atualidade. Estaríamos vivendo, assim, um momento de plena revolução tecnológica que é capaz de lidar com a produção e a transmissão de informações em extraordinária velocidade, devido a um processo de globalização não só da cultura, mas também da economia e da política. Trata-se de um *momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximização das leis do mercado e pela ruptura de todas as fronteiras.*

Tal modo de ver e de existir dá continuidade às premissas e às promessas do capitalismo liberal instaurado na modernidade. O que se tem, de fato, é a expansão e a consolidação deste capitalismo, envolto agora na aura ideológica do neoliberalismo com a tecnicização da capacidade produtiva dos homens, viabilizada pela revolução informacional e reforçada pelo individualismo egoísta e consumista.

Dada esta situação, o conhecimento e, especialmente, a educação são interpelados com relação a seu papel histórico. Foi a tomada de uma intensa consciência do caráter opressor da condição alienada em que se encontrava a maioria da população latino-americana que suscitou em Paulo Freire o compromisso com a exigência de uma prática libertadora.

3. DA UNIVERSALIDADE DA OPRESSÃO E DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DA NECESSIDADE DE SUPERÁ-LA

A consciência da opressão sempre foi, de alguma maneira, percebida, e quiçá mesmo experienciada, por todos os seres humanos, em todos os modos de viver que praticaram, em todos os momentos de sua história. É justamente por isso que eles deixaram registrados nas suas narrativas – imaginárias, utópicas

6. TEODORO, Antônio. *A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

ou transcendentais – propostas de superação dessa situação. Assim, não é uma novidade, nas diversas modalidades da fala humana, o reconhecimento e a descrição da situação de opressão que esteve sempre presente no seio da vida da humanidade. Sem dúvida, a opressão é uma decorrência da própria condição de contingência, de finitude e de inacabamento do existir humano.

No entanto, a opressão toma uma configuração específica de acordo com o momento histórico e as circunstâncias sociais. A opressão que se configurou no bojo do processo de colonização é um bom exemplo dessa especificidade. Junto com a percepção de tal realidade, emerge sempre, em sentido contrário, o profundo sentimento de dor no oprimido, bem como o desejo de mudar a situação política, social e econômica para, assim, livrar-se do sofrimento. Contudo, em razão da mesma contingência, os esforços nem sempre conseguem os objetivos visados sem arrefecer o desejo de se libertar dos grilhões que inviabilizam a felicidade no existir histórico e tornam a existência humana muito dolorosa.

A vivência da opressão e o desejo de se libertar dela se manifestam nas várias tradições culturais que marcaram a história do ocidente. Na tradição espiritual judaico-cristã, que tem elementos incorporados da filosofia grega, encontra-se delineada uma concepção ideal do ser humano intimamente vinculada a uma dimensão transcendental, só atingível pela sobrevivência após a morte corporal; o homem não poderia se realizar plenamente enquanto fosse dependente da coexistência com seu corpo. Essa concepção prevaleceu como pano de fundo da cultura ocidental desde seus primeiros registros até o final da Idade Média. Daí a prevalência de uma cosmovisão filosófica muito marcada pela referência à divindade, ou seja, de acentuado teocentrismo.

A Idade Moderna se inaugura justamente com a recusa desta cosmovisão, assumindo, então, uma perspectiva antropocêntrica de cunho naturalista. No período, a sonhada emancipação humana dependia somente das forças do próprio homem, isto é, do adequado emprego da sua razão natural que, por sinal, é a única ferramenta de que a espécie dispõe para conhecer a realidade, desvendar seus mistérios e fornecer direcionamento para o existir humano. Esse momento da cultura ocidental é fortemente marcado pelo projeto iluminista, que prometeu libertar os homens da ignorância mental e de toda forma de opressão – material, política e social. Destaca-se nesse período as relevantes iniciativas relacionadas à criação do sistema jurídico, que se configurava em códigos de positivação dos direitos humanos que eram explicitados e sistematizados com a finalidade de servirem de referência para a conduta coletiva em sociedade. Os direitos humanos são as condições de existência histórica na realidade concreta, ou seja, que representam e realizam, de forma efetiva, a dignidade de que todas as pessoas humanas são detentoras. Trata-se, dessa forma, de condições sem as quais a vida não seria plenamente humana, seria diminuída e desqualificada de alguma forma, ficando incompleta e truncada⁷.

Tal projeto se especificou ao longo dos últimos cinco séculos, refinando a compreensão dos vínculos opressores e as propostas de superação da opressão. Entre as novas narrativas, destaca-se o marxismo, no século XIX, um paradigma

7. SEVERINO, Antonio J. O compromisso da educação com os direitos humanos. In: NUNES, César A.; POLLÍ, José R. (org.) **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Brasil: Fibra: Brasília, 2019; BRAGATO, Fernanda Frizzo. Eurocentrismo e perspectiva descolonial nos direitos humanos: para pensar o direito do outro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL "PENSO ONDE SOU": CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 1., 2016, Lages. **Anais** [...]. Lages: Instituto de Consultoria Educacional e Pós-Graduação, 2016. p. 41-47.

filosófico que tem aguçada a percepção da condição de opressão provocada pela forma com que o modo de produção capitalista, nos planos econômico e político, opera um sistemático processo de exploração do homem pelo seu próprio semelhante. O marxismo aponta a necessidade de uma transformação radical das relações de produção, que, se mudadas, poderão assegurar a emancipação dos homens e conduzi-los em uma direção de maior igualdade e liberdade. Ao mesmo tempo, destaca a capacidade que os oprimidos têm para se revoltar e realizar uma revolução político-social que criaria um novo modo de existência: uma sociedade sem classes e sem poder de Estado.

Como se pode ver, essa tomada de consciência se caracteriza como uma aguda sensibilidade problematizadora, que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano e da sua relação, sobretudo, com o mundo social. Os homens se servem, então, de suas modalidades de conhecimento científico e filosófico e de seu agir prático, que seria responsável pela possível mudança qualitativa que esperam realizar para direcionarem sua existência histórica. Nesse contexto, particularmente a filosofia se instaura como uma forma de pensamento que nasce e se desenvolve movida por uma inexorável indagação a respeito da condição humana. Logo, é exatamente devido a este aspecto que se pode caracterizar a filosofia como uma *démarche* universal, na medida que ela se apresenta ao espírito independentemente de coordenadas concretas de tempo e de espaço. O que cabe afirmar, então, é que a problematização filosófica é universal, enquanto a resposta que o filósofo pretende dar às pessoas precisa ser necessariamente particular, levando em conta as peculiaridades circunstanciais concretas em que a existência se desenvolve historicamente.

Assim, mobilizar-se pela busca do sentido do existir – preocupação onto-anropológica –, das vias de acesso a este sentido – preocupação com o conhecimento epistemológico –, bem como da legitimação do agir – preocupação com os fundamentos da prática, dimensão axiológica –, a meu ver, constitui o pilar estrutural do filosofar. Ademais, a compreensão do sentido da educação, a ser buscado pela Filosofia da Educação e, conseqüentemente, na prática educativa, coloca-se nessa mesma trajetória, situando-se à luz do sentido da pessoa humana⁸.

Mas, obviamente, não há como abordar o homem, seu conhecimento e sua ação quando se busca desvendar o seu sentido – situação vista como uma dimensão transcendente – sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo, nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real e na profunda encarnação do existir humano. Sem esta adequação e consideração, o pensamento filosófico não seria nada além de mais uma formulação abstrata, apriorística e idealista da história da filosofia e a educação perderia toda sua fecundidade na indução de uma transformação social mediadora do processo de humanização emancipadora⁹.

8. SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito...** Op.cit.

9. POLLI, José R. **Freire, Habermas e o horizonte de emancipação**. Jundiaí: In House, 2012.

4. PAULO FREIRE: PEREGRINANDO ENTRE POVOS OPRIMIDOS

Foi este o caminho filosófico escolhido por Paulo Freire. Suas obras teóricas, bem como sua atuação prática, expressam uma profunda sensibilidade ao humano, cobrando um compromisso de emancipação frente a todas as formas de degradação da humanidade. O educador expressa uma vigilante atenção aos processos de aquisição de conhecimento, seja na busca de caminhos de aprendizagem, seja na denúncia de desvios ideológicos. Ademais, suas buscas foram exigentes em relação à coerência entre a prática e os valores éticos e políticos que a devem presidir.

Nesse sentido, pode-se compreender o pensamento de Freire como:

Resultado de sua posição humanista, conectiva, enquanto busca constante da superação das estruturas de dominação e que, por essa razão, resulta da *atitude dialógica*, base fundamental das experiências vividas, fruto de um modelo de racionalidade fundado na *cooperação* e na busca de um entendimento *intersubjetivo*¹⁰.

Já em sua primeira produção escrita sistemática, uma tese para o concurso público da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 1959, para o cargo de docente da cadeira de História e Filosofia da Educação, esta perspectiva se aflora sob o título de *Educação e atualidade brasileira*. O trabalho analisa e reflete a condição da realidade humana no espaço geocultural do país. Posteriormente, a tese foi publicada como livro, recebendo o título de *Educação como prática da liberdade*. Neste escrito germinal, Paulo Freire já revela sua percepção da condição de opressão e alienação em que se encontra significativa parcela da população latino-americana, bem como sua proposta de uma ação pedagógica libertadora, a ser implementada mediante uma prática dialógica e antiautoritária. Os processos didático-pedagógicos se iniciam pela tomada de consciência da condição de opressão e são marcados por atitudes de reconhecimento, afirmação e respeito da dignidade dos educandos em sua alteridade. Trata-se de se pensar com o oprimido, não para o oprimido¹¹.

Paulo Freire foi protagonista de uma inovadora experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em que aplicou uma nova metodologia de alfabetização. A novidade do método não se encontrava em nenhuma técnica original e sofisticada, mas no pressuposto em que ele se fundava: o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando e explorar os sentidos que ele já tem de sua vivência nessa realidade. Para entender bem uma proposição, tal como *Eva viu a uva*, não basta ter o domínio desses termos linguísticos; é necessário entender antes o contexto social da produção da uva, do trabalho envolvido, dos agentes que a produziram, dos resultados obtidos e como são repartidos os lucros obtidos. Em outras palavras, antes de ler os textos é preciso saber ler o mundo, e ler o mundo é ter uma compreensão significativa do contexto histórico-social onde os fatos ocorrem. Paulo Freire sempre teve tal fato como prioridade, fazendo dele uma premissa tanto do processo educativo da leitura quanto da alfabetização¹². A tomada de consciência só irá emergir se houver um diagnóstico situado, objetivo e crítico.

10. Ibidem, p. 88, grifo do autor.

11. FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Paz e Terra, 2011; Idem. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979; Idem. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987; GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.

12. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 26 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991; Idem. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 3-9, 1982; Idem. O mundo e a palavra: uma leitura crítica do universo. **Correio da Unesco**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 9-31, 1984.

Forçado ao exílio em 1964, após ser preso pela ditadura militar sob a alegação de que a Campanha Nacional de Alfabetização, cuja direção fora a ele atribuída pelo Ministério da Educação, estaria conscientizando as massas populares com uma orientação que ameaçava a ordem pública nacional, Paulo Freire foi para o Chile. Devido à rica experiência que viveu no Chile, onde foi convidado para trabalhar na formação de técnicos agrários, uma oportunidade de atuar na educação de camponeses adultos, Freire logo se deu conta da dominação política e econômica e da invasão cultural envolvidas nas propostas capitalistas de modernização que eram levadas ao Chile como “assistência técnica” pelo programa norte-americano Aliança para o Progresso¹³. O educador reflete, então, sobre uma distinção da prática da extensão cultural da prática da comunicação. A prática da comunicação leva à conscientização, enquanto que a prática da extensão cultural apenas invade a cultura do educando.

Foi neste contexto de experiências culturais e políticas vividas no exílio que Paulo Freire amadurece sua filosofia e escreve, em 1968, sua obra referencial: *Pedagogia do oprimido*. Nela, já então agregando inspirações marxistas, Freire denuncia a opressão reinante nas sociedades colonizadas e explicita a necessidade do engajamento da população na luta pela libertação dos oprimidos, atribuindo à educação papel de extrema relevância nessa luta que visa à libertação cultural como mediação da libertação político-social. Na visão de Gerhardt, na fase do exílio chileno ocorre uma transformação no posicionamento teórico do professor, com profundo redirecionamento de alguns conceitos:

Essa mudança tem significativas implicações em relação ao entendimento e ramificação de determinados conceitos-chave: o conceito de transformação em *Educação como prática da liberdade* significa participação e integração no sistema democrático, isto é, uma espécie de concepção liberal. Na *Pedagogia do oprimido* e ensaios subsequentes, transformação inclui a possibilidade de subversão e revolução, isto é, uma opção e uma prática política “radical”. Com a *Pedagogia do oprimido*, os três mais importantes temas encontram-se no centro da concepção freireana: conscientização, revolução e o diálogo e a cooperação entre a liderança e as massas, para manter o espírito da revolução¹⁴.

Esse redirecionamento faz com que a prática educativa se torne uma práxis mais revolucionária, induzindo uma demanda maior de compromisso com a libertação do oprimido e, conseqüentemente, o engajamento nas lutas concretas.

Tendo que deixar o Chile devido à ameaça de ditadura que se anunciava no país, Paulo Freire passa um semestre nos Estados Unidos da América (EUA), transferindo-se, em seguida, para Genebra, na Suíça, ao ser convidado pelo Conselho Mundial de Igrejas (CMI) para exercer a função de consultor junto a tal entidade. Ao mesmo tempo, com outros exilados brasileiros, participa da criação do Instituto de Ação Cultural (Idac), cuja finalidade era prover serviços educativos aos países em desenvolvimento. Na condição de membro do Idac e de consultor do CMI, Paulo Freire, junto com sua equipe, teve então a oportunidade de atuar em diversos países da África – Guiné Bissau, Angola, Tanzânia, Namíbia, África do Sul, São Tomé e Príncipe e Moçambique. Em todos estes

13. GADOTTI, Moacir. Paulo... Op. cit.

14. GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (org.). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996. p. 149-170, p. 168-169.

países, Freire atuou assessorando e participando de variados programas de educação, cujos registros comprovam o compromisso do educador com uma educação libertadora. Conforme agrega Gerhardt:

A concepção educacional freireana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de “conscientização”, “Conscientização” foi definida com o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão¹⁵.

5. A PERSPECTIVA FILOSÓFICO-EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE

Estas breves referências às atividades desenvolvidas por Paulo Freire dão uma boa amostra da sua opção teórica e do seu engajamento prático. Ademais, são suficientes para evidenciar o seu modo de pensar e agir, que caracterizam um perfil bem diferente daqueles puramente acadêmicos. Freire tem o entendimento de que o conhecimento, a cultura e a educação, tanto em suas dimensões teóricas como em suas mediações práticas, precisam ser enraizadas, ou seja, precisam ter a realidade concreta da comunidade como fonte primeira. Do mesmo modo, precisam se manifestar como derivadas de uma perspectiva de etnoconhecimento, o que, no contexto dos países colonizados, implica a tomada de consciência da alienação da cultura local, dominada pela cultura eurocêntrica, bem como da necessidade de criticar e superar tal situação. Trata-se, assim, de desenvolver uma atitude crítica de enraizamento do conhecimento e da decolonialidade, isto é, denunciar o colonialismo que, desde a modernidade, e mesmo após a independência administrativa e política, permanece como colonialismo epistemológico.

O investimento teórico e prático de Paulo Freire, que dedicou a sua vida à educação, implicou uma permanente crítica e rejeição a essa situação, uma vez que avaliava não ser possível a existência de sujeitos autônomos, emancipados e livres se suas vidas continuassem submetidas às injunções do contexto colonial. Nesse sentido, seu pensamento e sua prática sempre tiveram um exigente compromisso com a emancipação dos oprimidos.

É por este motivo que quando se fala de emancipação, no contexto da filosofia da educação latino-americana, logo se destaca o nome de Paulo Freire, uma vez que o educador é tido como um dos instauradores da filosofia da libertação. Seu pensamento é marcado por significativa autonomia frente aos paradigmas da filosofia eurocêntrica, que, desde os tempos coloniais, influencia o modo de pensar dos povos latino-americanos. Em decorrência desse seu posicionamento, tornou-se uma das principais referências para os que buscam

15. Ibidem, p. 168-169.

entender o conhecimento como ferramenta de emancipação das pessoas. Paulo Freire é reconhecido como um grande educador no seio da comunidade acadêmica e das instituições culturais não só do Brasil e da América Latina, mas também de todo o mundo, embora no contexto acadêmico nacional não seja ainda muito comum incluí-lo no rol dos filósofos da educação¹⁶.

Freire se tornou, assim, um dos pioneiros da prática etnofilosófica e intercultural no Brasil, uma postura imprescindível para a sustentação de uma educação emancipadora. A interculturalidade que caracteriza a postura do pensamento freireano e a sua proposta educativa se caracteriza pelo reconhecimento e pelo respeito à diversidade.

A adoção de uma perspectiva intercultural nasce da própria afirmação da identidade da cultura local, a partir da qual cabe desenvolver o pensamento e a fala. Isso porque, por meio do reconhecimento da singularidade dessa cultura, ela é posta frente às outras, uma vez que os humanos se distribuem em múltiplas formas de expressão cultural. Tal fato configura o multiculturalismo, colocando a realidade do confronto objetivo entre elas e suscitando um espectro muito amplo de relações possíveis. Reconhecer a existência de tantas outras expressões culturais é reconhecer a manifestação real da diversidade e da alteridade. Daí surgem os imperativos da ética, da política e da estética, esta entendida como a sensibilidade dos afetos, sentimentos e emoções.

Uma relação de interculturalidade significa, portanto, o exercício de uma concepção e de práticas de convivência marcadas não só pelo reconhecimento mútuo, mas, sobretudo, pelo diálogo respeitoso, levando-se em conta a dignidade de todos nelas envolvidos. Ademais, não se trata apenas das possíveis relações entre grupos e sociedades, mas do âmbito de qualquer encontro entre pessoas, pois em todas as relações humanas, seja na esfera individual, seja na esfera social, está em pauta a presença da alteridade. Nem sempre o encontro é um lugar de troca dialógica, visto que pode ocorrer como uma situação conflituosa, dada a luta pela sobrevivência da vida biológica e social da espécie na disputa instintiva pelos recursos materiais limitados. Daí a exigência da sensibilidade ético-política-estética e de mediações institucionais, para que as relações humanas assumam um caráter efetivamente dialógico. Na relação intercultural, as partes se conhecem e estabelecem trocas que enriquecem ambas.

Com efeito, para levar adiante o seu mister histórico de construir um sentido para a educação a ser praticada no contexto da sociedade, a Filosofia da Educação precisa se tornar a expressão de uma modalidade de etnoconhecimento, de diálogo intercultural e, conseqüentemente, assumir o compromisso com a luta teórica e prática pela libertação humana. O filosofar sobre a educação deve ser compromissado com a proposta da libertação, entendida como a emancipação humana. Trata-se, para um filosofar autêntico, de assumir um compromisso denso com a causa da emancipação, articulando suas dimensões ética, política e estética não só no posicionamento prático do filósofo como pessoa, mas também no seu discurso teórico¹⁷.

16. SEVERINO, Antonio J.; MARCONDES, Ofélia M. *Filosofia... Op. cit.*

17. *Ibidem.*

No que concerne à experiência latino-americana, a Filosofia da Educação compromissada com a libertação nasce do reconhecimento, por parte de pensadores deste campo, da condição de dominação da América Latina pelo colonizador metropolitano, que incluiu a imposição de um pensamento filosófico fundado na logosfera europeia que sufoca e desqualifica o pensamento local, operando um verdadeiro epistemicídio do pensamento nativo. Para se libertar, se emancipar, os povos oprimidos precisam também libertar seu pensamento das malhas do pensamento dos dominadores e evitar todas as formas do epistemicídio que acompanhou o processo de colonização.

Por tudo isso, sob a sua tríplice dimensão – epistemológica, axiológica e antropológica –, a nova perspectiva filosófica implica um compromisso especificamente político-pedagógico por parte do pensamento filosófico-educacional. A destinação da Filosofia, em sua dimensão educativa, criticamente concebida e praticada, não pode ser outra se não a de contribuir para subsidiar as novas gerações, que devem contribuir para uma civilização mais feliz. Porém, a Filosofia só poderá realizar tal feito se firmar compromisso com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados, isto é, o compromisso de se engajar em uma tarefa educacional e política consistente, compartilhando o projeto de assumir a complexidade da condição humana e propondo-se a atuar como sustentadora de uma modalidade de etnoconhecimento e como uma abordagem intercultural do conhecimento.

Paulo Freire, partindo da condição de dominação em que se encontram os sujeitos latino-americanos e não tão preocupado em criticar a filosofia ocidental eurocêntrica, explora suas contribuições afirmativas, colocando-as à serviço da elaboração de uma proposta educativa emancipadora. Recolhe, nesse sentido, inspirações humanísticas da fenomenologia, do existencialismo, do personalismo, do hegelianismo e do marxismo, bem como da teoria crítica da sociedade¹⁸. Sem dúvida, o educador procura exorcizar o idealismo que espreita a tradição da cultura filosófica europeia. Além disso, sua proposta é eminentemente pedagógica no sentido de que, mediante uma ação cultural para a libertação, pode levar a consciência do oprimido ao nível da criticidade¹⁹. Mas esta consciência crítica não pode existir de forma intelectualista, puramente teórica; ela precisa se enraizar na práxis, sendo uma ação-reflexão, uma demanda de compromisso político-social e de engajamento histórico e uma consciência de classe, ao invés de somente sensibilidade de classe. Cabe ressaltar, ademais, que o conhecimento não se dá espontaneamente, naturalmente; ele é resultante de um processo de interação social, o que o coloca em uma perspectiva de interculturalidade²⁰.

Daí a extrema importância da educação como prática sociocultural, como interação permanente entre os sujeitos. O pensamento libertador de Paulo Freire implica um método aplicado de ação emancipatória, de libertação popular, cuja característica fundamental é a dialogicidade educador/educando, mediados pelo conhecimento que ambos podem desenvolver enquanto sujeitos livres, que é problematizador por excelência. Paulo Freire via sua metodologia pedagógica como uma mediação para o compartilhamento de uma intencionalidade.

18. POLLI, José Renato. Freire... Op. cit.

19. FREIRE, Paulo. Ação... Op. cit.

20. FORNET-BETANCOURT, Raúl. Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-américa. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

A pedagogia do oprimido deve colocar educadores e educandos em processo de conhecimento da realidade de forma desveladora e crítica, fazendo frente às perspectivas de um projeto emancipatório²¹.

Por isso, os pensamentos de Freire são marcados por significativa autonomia frente aos paradigmas da filosofia eurocêntrica que, desde os tempos coloniais, influencia o modo de pensar dos povos latino-americanos. Em decorrência desse seu posicionamento, tornou-se uma referência fundamental para os que buscam entender o conhecimento como ferramenta de emancipação das pessoas, uma vez que as suas perspectivas etnofilosóficas e interculturais têm significativo papel germinal na construção da proposta decolonizante do pensamento latino-americano.

A condição histórico-social do povo latino-americano, enquanto inserido na periferia do centro dominador do conjunto civilizatório ocidental se marca pela profunda opressão causada pelo processo colonizador, não só nos planos econômicos e políticos, mas também no plano cultural. Trata-se da mesma referência histórico-antropológica. A libertação é pensada e proposta por meio do reconhecimento e da afirmação dessa inserção umbilical, tanto que os pensamentos de Freire não negam a tradição filosófica europeia.

Paulo Freire, mais sensibilizado aos desafios da prática, busca desvendar os meandros, as nervuras concretas da dominação e operar o processo emancipatório em ato. Tem-se, nesse sentido, a razão pela qual seu método de incursão histórica se realiza fundamentalmente pela mediação da educação como prática da liberdade²².

Inspirado conceitualmente pelas teorias da Pedagogia da Libertação, da Filosofia da Libertação, da Teologia da Libertação e pelas experiências libertadoras, “Freire construiu uma pedagogia em bases antropológicas, um humanismo pedagógico, colocando, na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros, o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo”²³.

Nas bases da sua proposta de construção da ética universal do ser humano, que articula liberdade, autonomia e justiça, emerge uma intencionalidade imprescindível: “a transformação das realidades opressoras, a partir de uma solidariedade intersubjetiva, oposta diametralmente às formas de individualização da vida”²⁴.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Está em pauta uma aguda sensibilidade problematizadora que se expressa mediante o questionamento do sentido do humano e a relação deste com o mundo problemático da existência, que interpela incessantemente o sujeito cognoscente encarnado na imanência.

Mas para a mobilização pela busca do sentido do existir, uma preocupação onto-antropológica, é preciso que o filósofo se assegure da pertinência,

21. ANDREOLA, Balduino; HENZ, Celso I.; KRONBAUER, Luiz G. Paulo Freire e o pensamento latinoamericano. In: STRECK, Danilo et al. (org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Porto Alegre: Liber Livro; São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 15-38 v. 2; FREIRE, Paulo. **Pedagogia...** Op. cit.; Idem. **Ação...** Op. cit.; POLLÍ, José Renato. **Freire...** Op. cit.

22. CINTRA, Benedito E. L. **Paulo Freire entre o grego e o semita**: educação, filosofia e comunhão. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1998; GADOTTI, Moacir (org.) **Paulo...** Op. cit.

23. POLLÍ, José Renato. **Freire...** Op. cit., p. 89.

24. *Ibidem*, p. 91.

da consistência e da coerência das estratégias subjetivas postas em atividade para acessar tal sentido. É a permanente interpelação epistemológica, isto é, a preocupação com a possibilidade e o alcance do conhecimento humano.

Além disso, é preciso que o filósofo se ocupe da legitimação do agir e se preocupe com os fundamentos da prática. A dimensão axiológica – a da sensibilidade aos valores –, sob a premissa de que não se pode construir a humanidade do homem, atribui ao pensamento filosófico um sentido que não se pauta por uma sensibilidade eminentemente ético-política, podendo, assim, sustentar uma praxidade emancipatória no processo educativo.

Entretanto, não há como abordar o homem, seu conhecimento e sua ação, buscando desvendar o seu sentido – situação vista como uma dimensão transcendente –, sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo, no espaço social e no tempo histórico, nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real e na profunda encarnação do existir humano. Sem esta adequação e consideração, o pensamento filosófico não seria nada além de uma formulação abstrata, apriorística e idealista da história da filosofia.

As teorias da aprendizagem, que subjazem às metodologias pedagógicas de Freire, implicam uma sólida teoria do conhecimento, uma vez que toda teoria da aprendizagem se sustenta em uma teoria do conhecimento. Foram, dessa forma, exigentes as buscas de Paulo Freire pela coerência entre a prática e os valores éticos e políticos que a devem presidir.

A transformação social possível advém da intenção humanizadora, a partir do ato coletivo de promoção da conscientização. Essa conscientização, tomada como ação cultural para a liberdade, pode promover a emancipação gradual, na medida em que comporta tanto a capacidade de compreensão teórica sobre a realidade, quanto a ação mobilizadora para a transformação²⁵.

Mas todo esse encaminhamento não se faz no abstrato. Faz-se necessário indivíduos, mais especificamente latino-americanos, historicamente situados e envoltos em desafios histórico-sociais bem concretos.

A posição teórica de Paulo Freire, que sustenta sua descrição da condição do oprimido, bem como sua proposta de emancipação deste, não nega, em absoluto, mediante uma prática pedagógica conscientizadora, a realidade da dominação de classes sociais. Ao contrário, ela a pressupõe, reconhecendo sua absoluta presença histórica, que não pode ser desconhecida nem negada pelo mais ferrenho idealismo. Sem adotar a exata nomenclatura da análise marxista, Freire descreve o efetivo resultado da opressão à algumas classes sociais tal como ela se manifesta em sua expressão real mais concreta: na vida cotidiana das pessoas oprimidas.

25. *Ibidem*, p. 97.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLA, Balduino; HENZ, Celso I.; KRONBAUER, Luiz G. Paulo Freire e o pensamento latinoamericano. *In*: STRECK, Danilo *et al.* (org.). **Leituras de Paulo Freire**: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Porto Alegre: Liber Livros; São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 15-38. v. 2.
- BRAGATO, Fernanda Frizzo. Eurocentrismo e perspectiva descolonial nos direitos humanos: para pensar o direito do outro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL “PENSO ONDE SOU”: CONHECIMENTOS PERTINENTES PARA A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA, 1., 2016, Lages. **Anais** [...]. Lages: Instituto de Consultoria Educacional e Pós-Graduação, 2016. p. 41-47.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una deversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- CINTRA, Benedito E. L. **Paulo Freire entre o grego e o semita**: educação, filosofia e comunhão. Porto Alegre: EdIPUCRS, 1998.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-américa**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, v. 1, n. 1, p. 3-9, 1982.
- FREIRE, Paulo. O mundo e a palavra: uma leitura crítica do universo. **Correio da Unesco**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 9-31, 1984.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996.
- GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz europeia: arqueologia de um pensamento. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Unesco, 1996. p. 149-170.
- POLLI, José Renato. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. Jundiaí: In House, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antonio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antonio J. O compromisso da educação com os direitos humanos. *In*: NUNES, César A.; POLLI, José R. (org.) **Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Brasil: Fibra: Brasília, 2019.

SEVERINO, Antonio J.; MARCONDES, Ofélia M. **Filosofia da educação na América Latina: aproximações, diálogo e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal: os novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

Paulo Freire: um olhar de amorosidade para a educação escolar indígena

Josélia Gomes Neves

Doutora em Educação Escolar pela Unesp. Professora de Licenciatura em Educação Básica Intercultural e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unir. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA).

E-mail: joseliagomesneves@gmail.com

Resumo: Este artigo resultou da análise do documento "Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena", que reproduz um diálogo do educador de 1982 na 8ª Assembleia Regional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). A análise documental foi o procedimento metodológico adotado neste estudo. Dentre outras questões, tal método permitiu compreender o pensamento fronteiriço de Paulo Freire por meio da articulação entre classe e etnia. De forma geral, o encontro propiciou uma importante reflexão sobre a alteridade e pontuou considerações e perguntas próprias das vivências dialógicas e do enfrentamento de tensões entre culturas assimétricas. Embora Paulo Freire tenha afirmado não ser especialista no tema, ele discutiu questões acerca da condição de opressão das pessoas nestes contextos e, assim, interpretou comportamentos de resistência e sugeriu caminhos emancipatórios.

Palavras-chave: Paulo Freire; educação escolar indígena; povos indígenas; resistência; história.

Abstract: This article resulted from the analysis of the document "Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena" (A dialogue with Paulo Freire on Indigenous Education) that registers a speech from in June 1982 at the 8th Regional Assembly of the Indigenous Missionary Council (Cimi). This study adopted document analysis as the methodological procedure. Among other issues, it allowed us to understand Paulo Freire's frontier thinking by articulating class and ethnicity. In general, the meeting provided an important reflection on alterity and punctuated considerations and questions specific to dialogical experiences and the confrontation of tensions between asymmetric cultures. Despite stating that he was not an expert on the subject, Paulo Freire discussed issues of the oppressed condition of the people in these contexts, and thus interpreted resistance behaviors and suggested emancipatory paths.

Keywords: Paulo Freire; indigenous school education; indigenous people; resistance; history.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 08/10/2021

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a educação escolar indígena têm possibilitado compreender a presença fecunda do pensamento freireano em seu processo de construção. Como docente de uma licenciatura intercultural, cuja finalidade é propiciar processos de formação docente indígena na Amazônia, percebo nas aldeias e nas escolas e salas de aula indígena ambientes promissores para o diálogo das ideias de Paulo Freire.

Os sabedores, sabedoras, lideranças, mães e pais indígenas, em grande parte excluídos da escolarização, sabem muito bem quais conhecimentos desejam que a escola discuta com os seus filhos e filhas. Com isso, evidenciam a ideia de Freire¹ de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Ademais, exatamente por compartilharem de tal pensamento, esses indivíduos explicitam que “[...] de lado a lado se aprende e de lado a lado se ensina”². Estas são premissas freireanas que permitem compreender o caráter popular da educação escolar indígena.

Estas reflexões mobilizaram o interesse de produzir um estudo a partir da análise do documento “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”³, que foi registrado pela assessoria do educador. Este artigo parte do ponto de vista de que tal documento é o primeiro material em que o educador discute os processos formativos interculturais no âmbito das aldeias indígenas e, por isso, configura-se como um relevante memorial de caráter etnográfico e pedagógico. Assim, apontamos seis temas que sintetizam preocupações importantes daquele período para os povos originários: (1) relação oprimido e opressor; (2) a falácia do “descobrimento do Brasil”; (3) a função social da escola nas aldeias; (4) alfabetização; (5) leitura nas práticas sociais; (6) tensões entre culturas.

Tem-se, com este artigo, o intuito de visibilizar o manuscrito porque pode mobilizar novas possibilidades analíticas, uma vez que se considerou aspectos parciais. No vocabulário freireano, o manuscrito pode se aproximar de uma *unidade epocal* compreendida “[...] pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude”⁴.

O encontro em que o diálogo foi documentado ocorreu em junho de 1982, dois anos do retorno de Freire do exílio decorrente do autoritarismo da ditadura civil-militar. Na ocasião, Paulo Freire dialogou com Pedro Casaldáliga, Bartomeu Melià, Eunice Dias de Paula, dentre outros participantes da 8ª Assembleia Regional do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em Cuiabá, como religiosos(as) atuantes em áreas indígenas do estado do Mato Grosso. Foi uma ocasião de reafirmação de que os pontos de partida das reflexões são as realidades em que vivem os oprimidos e oprimidas: “não há prática pedagógica que não parta da concretude cultural e histórica do grupo com quem se trabalha. Esse é o princípio fundamental dessa pedagogia, serve lá também. É absolutamente autêntico lá”⁵.

1. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

2. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

3. FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: ASSEMBLEIA DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 8., 1982, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: Cimi, 1982. p. 115-151.

4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 59.

5. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 24.

Uma vez que não foi localizada nenhuma análise exclusiva do documento⁶, propõe-se este estudo. Isso não significa, porém, que o manuscrito não tenha sido citado em alguns trabalhos, mas sim que estes tratam de perspectivas que envolvem aspectos pontuais relacionados à natureza política da educação, ao conceito de invasão cultural e à busca pela escola, que pode ser crítica e à serviço dos interesses dos povos⁷, por parte dos povos indígenas⁸.

A análise documental, procedimento metodológico adotado neste estudo, permitiu compreender o pensamento fronteiriço de Paulo Freire por meio da articulação entre classe e etnia, que amplia as possibilidades interpretativas na direção das relações educação e cultura, binômio presente ao longo das reflexões do educador. Outro elemento evidenciado nesta escrita diz respeito à contribuição de Freire para a história da educação escolar indígena, em perspectiva crítica, por meio de sua influência pedagógica nas escolas das aldeias.

De forma geral, o encontro propiciou uma importante reflexão sobre a alteridade e pontuou considerações e perguntas próprias das vivências dialógicas e do enfrentamento de tensões entre culturas assimétricas. Desde o início do evento, Paulo Freire afirmou ter pouco conhecimento a respeito das sociedades indígenas e seus processos formativos: “[...] não sou na verdade um especialista, mas tenho a convicção pelo menos de desafiar um pouco vocês e ser desafiado por vocês. Eu não vim aqui com a pretensão de dar aula. [...] Talvez até meu comentário não vá servir para vocês [...] não pretendo dar nenhuma resposta”⁹. Contudo, ele conseguiu discutir, a partir de suas experiências sobre a condição oprimida, alguns aspectos importantes para os contextos indígenas e, assim, interpretar comportamentos de resistência e sugerir caminhos de esperança.

2. UM OLHAR FREIREANO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Há um sexto sentido que o oprimido tem para adivinhar. Esse senso nos oprimidos é mais para adivinhar do que apropriar-se do fato [...]. Essas manhas, eu acho, não tenho dúvida alguma, de que não seria no meio desses índios que essas manhas não existam. Há 480 anos eles são obrigados a serem manhosos. Na medida em que nós fôssemos capazes de compreender as manhas e estudá-las e descobrir o papel delas na totalidade da forma de comportamento do manhoso, que é o oprimido, a existência dele e a importância da sua linguagem, de sermos capazes de entrarmos na profundidade da linguagem do oprimido, não tenho dúvidas de que mais adiante a gente descobriria que as manhas iriam tornar-se métodos pedagógicos¹⁰.

O manuscrito “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena”, de 1982, trata-se de um registro datilografado em formato de entrevista coletiva realizada por um grupo de missionários católicos com o educador Paulo Freire. Este documento foi a principal fonte geradora dos dados, um recurso que “[...] permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”¹¹.

6. Parte desta publicação pode ser encontrada em: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

7. OLIVEIRA, Aline Martins de. Práticas educacionais e protagonismo em escolas indígenas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2013.

8. SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 52-75, 2013.

9. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 1.

10. *Ibidem*, p. 5.

11. CELLARD, André. **Análise documental**. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316, p. 295.

No decorrer do documento, foi possível observar referências aos povos nhambiquara, salumã, myky, iranxe, karajá, xavante, pareci e apiaká e suas diferentes trajetórias nas relações com grupos não indígenas. Mas um aspecto central é perceptível a cada vez que esses povos são citados pelos missionários, o que nos leva a questionar: como viabilizar nesses territórios uma educação escolar indígena que seja a favor dos povos indígenas e de suas lutas? Em função disso, os dilemas vão se evidenciando no decorrer da leitura, sobretudo no que diz respeito ao tratamento da língua portuguesa. Há também a questão do prosseguimento dos estudos e o sonho do direito à educação, que visa, principalmente, poder formar profissionais para suas aldeias. Diferentemente da missionária, a perspectiva de Freire não significa o enfraquecimento da cultura indígena, mas uma elaboração de resistência como manhas da condição oprimida.

São mencionadas algumas das experiências vivenciadas nas escolas indígenas tapirapé, que adotavam a orientação dos temas geradores de inspiração freireana. Trata-se de uma pedagogia popular extraída da rotina das comunidades orais e disponibilizada no universo escrito: “o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, por meio de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, [...] lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação”¹².

Este processo de extração de descritores constitui um marcador dialógico na perspectiva da educação como prática de liberdade. É neste momento que os conteúdos pedagógicos são definidos no âmbito da pesquisa do universo temático. Deste modo, os temas são chamados de geradores “[...] porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que precisam ser cumpridas”¹³.

Ao longo do texto, alguns temas vão emergindo, tais como a relação entre oprimido e opressor, a expressão “descobrimento do Brasil”, o sentido da escola nas aldeias, a alfabetização, a leitura em contextos indígenas e as tensões entre culturas. Estes temas serão as nossas expressões geradoras que orientarão o referido escrito. Foi possível observar que algumas narrativas de Paulo Freire fazem referência às experiências interculturais vivenciadas pelo autor em seus 16 anos de exílio, principalmente aquelas que ocorreram na África:

E quando a gente dá uma olhadela para as experiências de países colonizados, inclusive o Brasil, se vê a barbaridade, a disputa, o comportamento do colonizador na África; [...]. Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, de classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados. A História já está cheia disso, se repete em todo lugar. Não é por acaso que o branco colonizador na África tenha tentado convencer o africano não tinha História, antes que o branco tivesse chegado¹⁴.

A primeira questão destacada nos diálogos indigenistas se refere a uma inquietação que surgiu no grupo de missionários sobre uma possível “inveja” do

12. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 55.

13. *Ibidem*, p. 122.

14. FREIRE, Paulo. *Um diálogo...* Op. cit., p. 1.

indígena diante do “branco”, ou seja, do não indígena. Paulo Freire revisitou suas reflexões sobre a complexa relação entre oprimido e opressor, e foi nesta conjuntura que ele citou a liderança africana de Amílcar Cabral e Albert Memmi, este último por meio do seu livro *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*¹⁵. Memmi (1977) explicou, através dessa lente, que o sentimento observado não é de inveja, mas de imitação, uma das táticas utilizadas por subalternos nos sistemas de dominação, sobretudo em um contexto de quase 500 anos de exploração:

Há um momento em que ele diz que o colonizador e o colonizado são membros de uma ambiguidade dramática [...] de um lado, ele odeia o colonizador e do outro, ele se sente apaixonadamente atraído pelo colonizador. Então, esse dualismo, essa ambiguidade que o colonizado vive, tende a se romper não por causa dos discursos, mas tende essa ambiguidade se romper em determinado momento histórico, em que o dominado, de diferentes maneiras, se confronta com o dominador. É exatamente na assunção de sua vida conflitiva, que o dominado rompe com o dualismo dele e se descobre a si e não quer ser o outro.¹⁶

Ainda sobre as relações entre opressor e oprimido, Paulo Freire respondeu às questões sobre alguns comportamentos de suposta adesão às culturas ocidentais, expressos nas práticas consumistas observadas entre as populações indígenas, e possíveis afastamentos dessa população das práticas culturais, na perspectiva missionária. Embora o educador afirme desde o início da conversa que conhece muito pouco sobre a temática indígena, ele ressalta que há elementos comuns nestes contextos com outras categorias espoliadas. Nesse sentido, mais uma vez a visão freireana enxerga mecanismos de resistência nas supostas práticas de dominação cultural, ou seja, o que parece fraqueza ou desistência pode ser interpretado como um conjunto de manhas ou métodos pedagógicos de sobrevivência:

Eu há um tempo venho observando o luxo e o comportamento superficial dos grupos de dominados; eu andei observando nesse comportamento uma série de posturas que eu andei chamando de manhas dos dominados, manhas históricas. As manhas se explicitam na linguagem, na cor [...]. Se não fossem as manhas, os oprimidos se acabariam, não dava para sobreviver. A violência dos exploradores é tal que se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país¹⁷.

Se para Paulo Freire a produção da existência em um mundo tão assimétrico passa por um comportamento de invenção das manhas frente à dominação, para os Estudos Culturais este processo opera alterando as percepções identitárias que nem sempre se apresentam como estáveis ou unificadas: “O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...]. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]”¹⁸. O que se observa nessas duas perspectivas são os gestos dos sujeitos na globalização e movimentação capitalista que, dentre outros aspectos, pode ser entendida como uma “[...] intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam

15. MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

16. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 3.

17. *Ibidem*, p. 5.

18. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-identidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 13.

localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”¹⁹.

Como Paulo Freire destaca no documento, por quase 500 anos os povos indígenas vivenciaram a experiência da subalternização, o que resultou na incorporação dos costumes dos “brancos”, que o autor interpreta como manhas ou táticas de sobrevivência e resistência. Outras perspectivas mais recentes apontam que “é desse espaço entre a mímica e o arremedo, onde a missão reformadora e civilizatória é ameaçada pelo olhar deslocador de seu duplo disciplinar [...]”²⁰. Assim, em um contexto cultural assimétrico, a negociação cultural que nem sempre significa apropriação se constitui em uma via de re-existência.

O segundo tema está relacionado à narrativa colonizadora do descobrimento. Apesar de ter se passado muito tempo desde a chegada dos europeus, ainda permanece no Brasil a mentalidade colonial de que o país foi descoberto. Por que essa narrativa permanece nas salas de aula das escolas e das universidades? Para Freire, “o Brasil jamais foi descoberto, ele foi conquistado, [...] tinha interesse em dizer que foi descoberto, apesar de ser invadido, de terem conquistado as terras.”²¹. Logo, pode-se afirmar que no início dos anos 1980 o educador já denunciava o currículo de perspectiva monocultural, que foi problematizado pelos movimentos negros e indígenas e que resultou na publicação da Lei nº 11.645/2008²². Em 1982, Freire publicou o livro *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, em que reiterou sentimentos de indignação e esperança: “O Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”²³.

O terceiro tema escolhido para análise foi a fascinante discussão sobre a escola, sua função social e seus efeitos sobre os indígenas naquele período. De acordo com os missionários e missionárias, a escola serve para possibilitar aprendizagens da língua portuguesa, tendo em vista as demandas exigidas pela relação com os grupos não indígenas. Os alunos precisavam saber escrever em português devido à “[...] luta pela terra, para poder ir a Brasília, precisa tomar ônibus, a Funai engana a todo momento, então eles sentem muito essa necessidade de aprender português por causa disso”²⁴. Em relação aos efeitos desta instituição nos contextos indígenas, foi perceptível o fator dilemático que envolveu a questão em perguntas como: de que modo a instituição do “outro” poderá, de algum modo, servir aos interesses e propósitos indígenas? Ou será que seu funcionamento ficará limitado apenas à reprodução dos valores hegemônicos? Mas, ao estabelecer comparações entre as aldeias que tinham uma escola e aquelas que não tinham, as experiências já respondiam a suas indagações:

[...] nesses postos onde não tiveram aula, onde só tiveram contatos esporádicos, eles estão muito mais destribalizados [...] do que os outros que tem uma instrução. Há um mês atrás viajei com um Xavante que já é uns 6 anos professor e instruído, como conservou toda a alma Xavante, toda a sua cultura [...]. Cheguei a uma seguinte conclusão mesmo se é dado aproveitando, já que os conceitos se desenvolvem no interno deles, não somente não destrói a cultura mas reforça e também, dá um meio maior para ela poder se defender. [...]

19. GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1990, p. 60.

20. BHABHA, Homi K.O. *Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998, p. 131.

21. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 6.

22. NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. *Revista Partes*, São Paulo, 15 mar. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 out. 2013.

23. FREIRE, Paulo. *A importância...* Op. cit., p. 21.

24. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 13.

Ele vai com seu cabelo comprido, vai dar aula normalmente como qualquer outro professor. [...] às vezes não se tem uma ideia certa sobre a escola. Se condena a escola, que a escola só destrói, pode ser também o contrário [...]²⁵.

Para Paulo Freire, situações como esta só reforçam o entendimento de que a educação não é neutra, uma vez que sempre veiculou as concepções das classes dominantes e, por esta razão, existe a desconfiança. O autor lembrou que as teorias crítico-reprodutivistas produzidas na França nos anos 1970 evidenciaram que as relações de poder determinam a pauta curricular, o que configura a escola como um aparelho ideológico do Estado²⁶. Mas essa é apenas uma de suas facetas, visto que a escola opera também com a contradição:

[...] a escola vive intensamente, através de nós as contradições que se dão na sociedade. A escola então, de um lado, reproduz a ideologia dominante, mas do outro lado se dá também, independentemente do querer do poder, ela se dá no jogo das contradições. E ao fazer isso, ela termina por contradizer também, a ideologia que ela deveria por tarefa reproduzir. [...] ou a gente reconhece que a escola além de reproduzir a ideologia dominante também, possibilita a crítica a essa ideologia ou a gente não tinha como explicar a gente²⁷.

Nessa visão crítica, Freire questionou também a separação entre o aprender e o ensinar a partir de uma situação em que uma pessoa “branca” dizia a uma pessoa indígena que havia ido à aldeia para ensiná-la e acabava sendo por ela retrucada. Este é um tema amplamente discutido em *Pedagogia do oprimido*, de 1987, por meio do conceito de educação problematizadora. Ao considerar os atos de ensinar e aprender como possibilidades inseparáveis na prática formativa, o educador pernambucano produziu a ruptura na hierarquia implementada pela educação bancária, que definia a superioridade do ensino.

Em relação à alfabetização, o quarto tema deste estudo, foi mencionado o uso de cartilha sistematizada pelos missionários da Sociedade Internacional de Linguística (SIL) entre os karajá. Foi informado que os professores da alfabetização da 1ª e da 2ª série do ensino fundamental trabalhavam inicialmente apenas a língua indígena, e só posteriormente introduziam a língua portuguesa. Esta evidência pode confirmar as relações entre as organizações missionárias protestantes e o Estado brasileiro sintetizadas nos objetivos integracionistas, por meio do bilinguismo ponte ou de transição²⁸. Este processo é caracterizado pela utilização da língua indígena escrita apenas na alfabetização inicial, sendo abandonada do espaço escolar assim que as crianças aprendem a ler e escrever, restando apenas a língua portuguesa.

Além disso, o material apresentado ao educador recebeu críticas, sobretudo sobre a fonética utilizada de forma descontextualizada. A leitura realizada por Paulo Freire evidenciou isso: “*Vou viver no mato. Lá mora vovó. Eu vou ver vovó. Vou de avião. Vai também Laura. Eu vim de lá*”²⁹. “[...] a preocupação com a fonética, como se a fonética existisse em si, para introduzir o V, como se V sozinho fosse alguma coisa. Não existe V. Só existe V com A que dá VA e VA como verbo, só existe VA como sílaba de uma sílaba vaca”³⁰.

25. Ibidem, p. 7.

26. ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

27. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 9.

28. BARROS, Maria Cândida D. M. Educação bilingue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 63, p. 18-37, 1994; GONZÁLEZ LORENZO, Manuel. **Bilingüismo en Galicia: problemas y alternativas**. Santiago de Compostela: Editorial Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

29. Ibidem, p. 35.

30. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 35.

Em outras publicações, o autor já havia alertado para o papel bancário destes materiais diretivos: “[...] as cartilhas, por mais que procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador”³¹. Os estudos sobre a experiência de aquisição da leitura e da escrita entre os tapirapé apontavam outros rumos para uma alfabetização de sentidos, contrária, portanto, ao *ba, be, bi, bo, bu* dos missionários protestantes:

Os aportes teóricos colocados por Freire, [...] serviram de valiosos referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido entre os tapirapé. Um dos postulados básicos de Freire é o de que o educando deve ser considerado como sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, partindo de sua própria palavra, sua língua, sua cultura, sua situação histórica, fazendo uma leitura do mundo e não apenas uma decodificação de sinais gráficos, desligados da vida das pessoas³².

Neste contexto, outra preocupação que emergiu na discussão foi a questão da leitura no período pós-alfabetização, o quinto tema selecionado para este artigo. O quadro apresentado explicita uma realidade observada em sociedades de forte tradição oral: a pouca ou insuficiente existência de práticas de escrita e, conseqüentemente, de produção de materiais na escola e na comunidade. Eles também mencionam que circulavam nas comunidades apenas registros do *Jornal Porantim* e o boletim do *Cimi*, e que isso não bastava. Tal situação explicita o desafio da introdução da escrita em contextos de oralidade, bem como as relações desta nos sistemas de cultura escrita:

Depois da alfabetização na língua, a gente foi até um ponto, depois não conseguimos avançar mais. Entrou a alfabetização em português daí a gente conseguiu produzir muita coisa, pois era a língua nossa, aí avançou mais. Quando eles estavam completamente alfabetizados em português surgiu um problema de novo, eles não tinham o que ler. O que existe em português para ler eles não conseguem acompanhar. É uma luta toda para conseguir material³³.

A sugestão encaminhada por Paulo Freire era de que os missionários levassem, selecionassem e gravassem textos orais conhecidos pela comunidade, com o intuito de transformá-los em versão escrita. Por sua vez, os missionários explicaram que faziam a transcrição de mitos para o trabalho pedagógico, embora esta prática fosse considerada polêmica – talvez pelas especificidades das duas competências linguísticas e porque há determinados eventos nos mitos que não têm tradução. Em vista disso, o educador destacou e aprofundou a discussão sobre a indissociabilidade entre oralidade, leitura e escrita, ou seja, por meio da biblioteca popular, a fala ocupa um espaço importante e dialógico com a escrita:

[...] como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. [...] levantamento da história da área através de entrevistas gravadas, em que as mais velhas e os mais velhos habitantes da área, como testemunhos presentes, fossem fixando os momentos fundamentais da sua história comum³⁴.

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

32. PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 79-91, 1999.

33. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 12.

34. FREIRE, Paulo. *A importância...* Op. cit., p. 20.

A discussão que envolveu as tensões próprias da interculturalidade constitui o sexto tema deste estudo. Na decisão de preservar e lidar com as mudanças culturais, foi reconhecida a existência de trocas construtivas de saberes entre os povos: “[...] não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. [...] a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista de minha compreensão dela, está é na relação entre as duas”³⁵. A interculturalidade é um tema que assumiu grande importância nos debates do século XXI, especialmente diante da visibilidade da globalização:

[...] o problema que se coloca a vocês não é o de preservar a cultura indígena, mas o de respeitá-la. [...] não de conservá-la em ilha, em guetos histórico-culturais; [...] de inventar o índio de proveta, quer dizer o índio de museu. Então, o problema nosso não é o de conservar a cultura indígena, mas o de respeitando-a, reconhecer as idas e vindas do movimento interno da própria cultura. E contribuir para esse movimento interno, para esse dinamismo. As culturas não são algo estáticas, não são algo parado, nada é parado. [...] eu não conservo coisa nenhuma que não tem sentido, que não tem valor [...]”³⁶.

As diferenças culturais existentes foram debatidas a partir dos costumes, das próprias experiências dos missionários e missionárias indigenistas e dos impactos produzidos por suas presenças nas áreas indígenas: “[...] a nossa forma de ser, o nosso discurso e quando digo discurso, não me refiro só a palavra não, é o jeito de vestir, é o jeito de andar, de dizer bom dia, é o jeito de pôr a mão em cima da pessoa, isso tudo é discurso da prática do branco [...]”³⁷. Com isso, Paulo Freire afirma que os impactos culturais estão sempre presentes.

O documento analisado aponta importantes elementos discutidos na atualidade sobre as dinâmicas culturais, expressas nos movimentos e nas relações entre tradição e contemporaneidade que configuram um modo de viver em que “[...] o passado é honrado e os símbolos valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um modo de integrar a monitoração da ação com a organização tempo-espacial da comunidade”³⁸. Por outro lado, há explicações de que tais práticas tradicionais passam por modificações ao longo do tempo por meio de protocolos que vão além de simples adaptação: exigem a tradução:

Este conceito descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias ‘casas’ (e não a uma ‘casa’ particular)³⁹.

35. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 35.

36. Ibidem, p. 33.

37. Ibidem, p. 35.

38. GIDDENS, Anthony. *As consequências...* Op. cit., p. 38.

39. HALL, Stuart. *A identidade...* Op. cit., p. 88-89.

Assim, a condição fronteiriça caracteriza o jeito de viver a tradição ao lado das novidades, uma situação que aparece de forma mais contundente no contexto xavante e sua demanda por educação superior. Inegavelmente, os aspectos dilemáticos em relação à conservação das culturas indígenas, de um lado, e as preocupações com as permanentes interpelações e as possíveis influências decorrentes da globalização, de outro, estão postas nesta ilustração:

No fundo, então, o problema maior com relação aos Xavantes, não é tanto a reivindicação deles, é que por trás da reivindicação dos Xavantes, o que há é uma desordem estabelecida, quer dizer, é essa estrutura de injustiça que está provocando essa resposta que nos deixa inclusive espantados. [...] a questão não é tanto dizer aos Xavantes: vocês não deveriam sonhar em ser engenheiros, médicos, porque o Sistema inclusive vai dificultar. Porque se eu fosse Xavante eu diria: - mas porque eu não posso ser Pedagogo, qual é o impedimento, qual é a diferença que existe? A diferença é exatamente a que há no mundo de cá. [...] quer dizer, o Xavante tem uma certa sabedoria hoje e é capaz de ter uma sabedoria maior amanhã⁴⁰.

Ainda sobre as tensões da alteridade, uma vez que o encontro envolveu um grupo de pessoas ligadas a uma confissão religiosa, pertencentes a uma organização da Igreja Católica, o Cimi, é possível observar nesta relação outra problemática cultural, agora relacionada à questão religiosa. Neste contexto, Paulo Freire foi indagado a respeito de como as atividades de religião poderiam ser realizadas no interior das aldeias, questão que representa o sétimo e último tema deste artigo. De forma corajosa, o educador refletiu que a experiência da transcendência é, possivelmente, diferente entre culturas diversas.

Para o educador, o que a História vem evidenciando são as arrogâncias do cristianismo, traduzidas na concepção das missões, isto é, atividades que ocorrem de forma impositiva e somente em países do chamado “terceiro mundo”, nunca na Europa ou nos Estados Unidos da América (EUA): “Eu acho que a expressão: Terra de Missão, é profundamente colonialista. [...] se existe uma terra de missão, é porque uma terra declarou que a outra é de missão. E qual foi essa que disse que as outras são de missão?”⁴¹. Ainda nesta linha, o educador questionou a dicotomia entre discurso e prática: “[...] esse negócio de fazer um discurso lindo, um discurso de amor, de amorosidade cristã, e no dia seguinte considerar o indígena um sujeito ontologicamente inferior, vá para o inferno”⁴².

Em outras publicações, temos destacado a pertinência dos escritos de Paulo Freire no mundo atual⁴³, mesmo em luto pelo falecimento do educador da liberdade⁴⁴ e pela mortandade que assola o país como efeito da crise sanitária e política decorrentes da pandemia da covid-19. Nesse sentido, lembrar Paulo Freire significa afirmar que as reflexões da educação problematizadora ainda têm muito a dizer, bem como a interrogar as estruturas sociais perversas que produzem, seletivamente, morte, não vida. No documento analisado, o pensamento freireano reitera o papel mediador de educadores e educadoras progressistas de permanecer insistindo em sua atuação, pois é impossível participar com autonomia na História – no sentido de transformá-la –

40. FREIRE, Paulo. Um diálogo... Op. cit., p. 2.

41. *Ibidem*, p. 37.

42. *Ibidem*, p. 8.

43. NEVES, Josélia Gomes. Paulo Freire e as questões do nosso tempo: recorte para uma reflexão. *Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente*, Porto Velho, v. 4, n. 20, 2000.

44. NEVES, Josélia Gomes. Tributo a Paulo Freire, o educador da liberdade. *Revista Partes*, São Paulo, 13 fev. 2006. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2006/02/13/tributo-a-paulo-freire-o-educador-da-liberdade/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

sem ajuda e sem a compreensão de que somos fazedores e fazedoras das mudanças. “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem [e a mulher] descobre que é modificável e que ele [ela] o pode fazer”⁴⁵.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento “Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena” constituiu a fonte principal de dados que permitiu a elaboração deste escrito. Trata-se de um registro de forte caráter memorialístico ao explicitar a preocupação de Freire com a educação intercultural em aldeias no início dos anos 1980. Dos temas selecionados, infere-se que dois significativos debates foram estabelecidos: um mais amplo, que envolveu as tensões da alteridade, presentes, por exemplo, quando o olhar indígena para o outro é interpretado como sentimento de inveja e as narrativas da colonização, e outro mais específico, por exemplo, as atividades religiosas realizadas no interior das aldeias, os dilemas referentes à preservação da cultura e às mudanças da contemporaneidade.

Outro debate enfocou a especificidade da educação escolar indígena por meio das conversas sobre a função social desta instituição na comunidade e os seus efeitos sobre os indígenas. É neste contexto que a alfabetização exerce um papel importante no debate, uma vez que representa a porta de entrada para a cultura escrita, um conhecimento que, pelo que se pode apreender do documento, continua fascinando e mobilizando a atenção das populações indígenas.

Discutiu-se a pertinência do uso da cartilha, a partir do modelo sistematizado pelos missionários protestantes, e a suspeição presente nestas práticas referentes ao que se identifica como bilinguismo provisório de escrita – a língua indígena é utilizada apenas no começo do processo de alfabetização, depois os trabalhos seguem exclusivamente em língua portuguesa. Verifica-se nisto uma finalidade intencional que atendia ao objetivo de integrar os povos originários à sociedade nacional. Ainda relacionada às atividades iniciais de leitura e escrita no início da escolarização, outra preocupação colocada foi sobre os poucos suportes de escrita nas aldeias e a relação disso com as insuficientes oportunidades de ler e ampliar a compreensão sobre os sentidos da língua escrita pelos indígenas.

Assim, expressões geradoras, como relação oprimido/opressor e descobrimento do Brasil, o papel da escola nas aldeias, a alfabetização, a leitura e as tensões da interculturalidade orientaram este estudo. Em alguns casos, evidenciou-se que há problemáticas que seguem em discussão, como as mudanças culturais e identitárias, o papel da língua portuguesa nas escolas indígenas, bem como a relação entre oprimido e opressor e os possíveis deslocamentos que atestam sua dinamicidade.

Os diálogos indigenistas certamente disponibilizaram importantes contribuições para a história da educação escolar indígena brasileira em perspectiva crítica, mas é notável, sobretudo, o olhar de amorosidade de Paulo Freire para essa temática. Dentre outros aspectos, observou-se que algumas reflexões do educador fizeram referências às experiências interculturais que

45. FREIRE, Paulo. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Nova Crítica, 1977p. 48.

vivenciou nos seus 16 anos de exílio, principalmente aquelas que viveu na África, o que explicitou relevantes dialogias sobre as lutas pela produção da existência das populações afro-indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARROS, Maria Cândida D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 14, n. 63, p. 18-37, 1994.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. *In*: ASSEMBLEIA DO CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 8., 1982, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Cimi, 1982. p. 115-151. GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

GONZÁLEZ LORENZO, Manuel. **Bilingüismo en Galicia: problemas y alternativas**. Santiago de Compostela: Editorial Universidad de Santiago de Compostela, 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-identidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

NEVES, Josélia Gomes. Currículo intercultural: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. **Revista Partes**, São Paulo,

15 mai. 2013. Disponível em: <http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>. Acesso em: 17 out. 2013.

NEVES, Josélia Gomes. Paulo Freire e as questões do nosso tempo: recorte para uma reflexão. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, Porto Velho, v. 4, n. 20, 2000.

NEVES, Josélia Gomes. Tributo a Paulo Freire, o educador da liberdade. **Revista Partes**, São Paulo, 13 fev. 2006. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2006/02/13/tributo-a-paulo-freire-o-educador-da-liberdade/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, Aline Martins de. Práticas educacionais e protagonismo em escolas indígenas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2013.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 49, p. 79-91, 1999.

SANTOS, Vanubia Sampaio dos; SECCHI, Darci. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 52-75, 2013.

Uma análise de conteúdo de livro didático para alfabetização emancipadora de adultos no contexto educacional pós-colonial. O caso da Amazônia brasileira na década de 1980

Fabricio Valentim da Silva

Professor Adjunto III do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia (ICET) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Itacoatiara-AM. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade (GPEFED).

E-mail: fvalentims@ufam.edu.br

Marc-André Éthier

Professor da Université de Montréal: Montreal, Quebec, Canadá.

E-mail: marc.andre.ethier@umontreal.ca

Stéphanie Demers

Professora do Département des sciences de l'éducation da Université du Québec en Outaouais - Gatineau, Canadá.

E-mail: stephanie.demers@uqo.ca

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 10/06/2021

Aprovado: 16/09/2021

Resumo: Esta pesquisa tem como foco o estudo da noção de emancipação desenvolvida em livros didáticos de inspiração freiriana. Esses livros serviram de base para a alfabetização de adultos na região Norte do Brasil, no contexto da educação pós-colonial, entre as décadas de 1960 e 1980. Este estudo baseia-se na metodologia de análise de conteúdo de livros didáticos e na literatura sobre educação para a cidadania. O objetivo central foi construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora. Por meio de três etapas metodológicas, após analisar em livros didáticos os conteúdos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização, verificou-se, a partir da amostra estudada, que os tipos de cidadão orientado à justiça ou participativo fazem parte dos critérios primários que ajudam a definir os conteúdos dos livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora.

Palavras-chave: educação para a cidadania; alfabetização emancipadora; alfabetização de adultos; Paulo Freire; análise de livros didáticos.

Abstract: This research focuses on the notion of emancipation in textbooks inspired by the work of Paulo Freire. Those were used for adult literacy programs in the context of postcolonial education in the North of Brazil between 1960 and 1980. This study was based on the methodology of content analysis of textbooks and on literature on citizenship education. The main objective was to construct and evaluate the strength of a conceptual model of emancipatory literacy. By using three methodological steps to analyze the contents in textbooks that are favourable for the development of this type of literacy, we verified that, in the studied sample, the types of citizen orientation, towards justice or citizen participation, are part of the primary criteria that help define the contents of the textbooks that favour emancipatory literacy.

Keywords: citizenship education; emancipatory literacy; adult literacy; Paulo Freire; textbook analysis.

1. INTRODUÇÃO

Até o momento, há poucas análises de livros didáticos para alfabetização emancipadora de adultos na literatura internacional. No entanto, os estudos feitos sobre livros didáticos de Estudos Sociais foram muito importantes para este trabalho, pois mostram a riqueza de ter os livros didáticos como fonte essencial de pesquisa, pois eles indicam muito bem os valores sociais, ideologias e ideias dominantes nas sociedades estudadas. Também dão pistas, recomendações, padrões teóricos e metodológicos para pesquisas que tenham livros didáticos como objeto de estudo¹. Vale ressaltar que há internacionalmente uma lacuna metodológica na análise qualitativa do conteúdo dos livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora.

Esta pesquisa tem como foco o material didático de inspiração freiriana utilizado na década de 1980 para a alfabetização de adultos na região Norte do Brasil. A partir de uma perspectiva de educação popular voltada à cidadania, esse material está inserido no contexto educacional do mundo pós-colonial. Outros livros didáticos, usados como fonte de análise, contribuíram para o objetivo central deste estudo²: construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora por meio de três etapas

1. Cf. CHU, Yiting. Twenty years of social studies textbook content analysis: still “decidedly disappointing”? *The Social Studies*, Philadelphia, v. 108, n. 6, p. 229-241, 2017; ROBERTS, Scott. A review of social studies textbook content analyses since 2002. *Social Studies Research & Practice*, Tuscaloosa, v. 9, n. 3, p. 51-65, 2014; WADE, Rahima. Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research. *Theory & Research in Social Education*, Silver Spring, v. 21, n. 3, p. 232-256, 1993.

2 Cf. HOLSTI, Ole R. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading: Addison-Wesley, 1969; WADE, Rahima. *Content analysis...*, Op. cit.

metodológicas para analisar os conteúdos em livros didáticos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização.

Assim, por alfabetização emancipadora queremos dizer um processo que, em seu núcleo, consiste em permitir que jovens e adultos leiam a palavra e o mundo e entendam relações de poder, identidade, diferenças, acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Esse processo também visa escrever e reescrever o mundo³. A alfabetização emancipadora, desde sua criação na obra de Freire⁴, relacionou a alfabetização com uma política de empoderamento e rigor ético, começando principalmente a partir da experiência cultural do educando⁵. Assim, nessa perspectiva, a alfabetização emancipadora está diretamente ligada à perspectiva da educação para a cidadania.

Nesta pesquisa, utilizou-se os dados empíricos de uma amostra composta dos livros didáticos de português *Poronga* e *O Ribeirinho*, preparada em conjunto pelo grupo de educação popular Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) e o Movimento de Educação e Base (MEB) do Amazonas, por solicitação do Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia. Especificamente a amostra consiste em quatro exemplares de livros didáticos para professor (monitor/facilitador): *Poronga* (1983⁶) e *O Ribeirinho* (1984⁷). Esses textos foram utilizados na alfabetização de adultos no estado do Amazonas, na região Norte do Brasil, durante a década de 1980, na perspectiva da educação popular. Ressalta-se que a seleção da amostra não é aleatória, e justifica-se com base em seu valor histórico e no potencial desses materiais didáticos do passado de oferecer dados relevantes que atualmente permitem a criação de materiais curriculares poderosos, relevantes e inclusivos⁸.

Além disso, a metodologia de análise qualitativa do conteúdo de livro didático, inspirada em Bardin⁹, foi aplicada na amostra selecionada, uma vez que nestes livros para alfabetização existem diferentes unidades temáticas textuais de análise. Da mesma forma, nesta pesquisa, para a análise de dados, utilizou-se a técnica de análise qualitativa do conteúdo temático para classificar, contrastar e comparar o corpo de dados escolhidos na amostra. As tabelas de codificação foram construídas utilizando temas e categorias da literatura anterior, e nelas destacamos especialmente as categorias de codificação da alfabetização emancipadora identificadas na literatura: a estrutura dos tipos de cidadãos de Westheimer e Kahne¹⁰ e a estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom, revisada por Anderson et al.¹¹.

Tendo em vista o objetivo central desta pesquisa, a análise do conteúdo qualitativo dos livros didáticos de inspiração freiriana foi dividida em três etapas metodológicas: (1) identificação da estrutura do processo cognitivo em exemplos de exercícios com texto de livros didáticos – de acordo com a taxonomia de Bloom revisada; (2) revisão das categorias de codificação da alfabetização emancipadora – identidade, empoderamento e pensamento crítico – e identificação de tais categorias em exemplos de indicadores e citações de livros didáticos¹²; e (3) reconhecimento dos diferentes perfis de cidadãos nas instruções didáticas presentes no livro do monitor¹³.

3. Cf. JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. *Education inquiry*, Umea, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>.

4. FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard educational review*, Cambridge, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>; Idem. *Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

5. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 328-330; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 49, p. 377-407, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300014>.

6. CEDI; MEB. *Poronga*. Cartilhas em português. Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cedi; MEB, 1983.

7. Idem. *O ribeirinho*. Cartilhas em português. Alfabetização. 4. ed. São Paulo: Cedi; MEB, 1984.

8. SEVIER, Brian. The creation and content of an early "multicultural" social studies textbook: learning from people of Denver. *Theory & Research in Social Education*, Silver Spring, v. 30, n. 1, p. 116-141, 2002.

9. BARDIN, Laurence. Le texte et l'image. *Communication & Languages*, Lyon, v. 26, n. 1, p. 98-112, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>; Idem. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Como já dito, o objetivo central desta pesquisa foi construir e avaliar a solidez de um modelo conceitual de alfabetização emancipadora através de três etapas metodológicas para analisar em livros didáticos os conteúdos favoráveis ao desenvolvimento desse tipo de alfabetização. Dessa forma, quando os resultados das tabelas de codificação 1, 2 e 3 da amostra são agrupados, é possível identificar alguns achados e tendências gerais. Assim, com base na literatura consultada, descrevemos uma imagem geral dos resultados. Quanto à estrutura do processo cognitivo na taxonomia revisada de Bloom, é importante notar que seu uso possibilitou a classificação cognitiva dos exercícios com texto da amostra deste estudo de acordo com os níveis de pensamento de baixa ordem e alta ordem. Assim, essa ferramenta didática foi de extrema importância para a identificação dos exercícios com textos que requerem pensamento criativo, fundamentais para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno¹⁴.

Da mesma forma, foi detectado que, nos materiais didáticos analisados, aproximadamente 77,8% dos exercícios com texto se enquadram na categoria “nível cognitivo de maior ordem de pensamento”, enquanto apenas 22,2% dos exercícios com texto entraram na categoria “nível cognitivo de baixa ordem de pensamento”. Deve-se lembrar também que somente exercícios com texto cognitivamente identificado com nível de ordem mais elevado poderiam ser analisados a partir da tabela de codificação 2 (categorias de alfabetização emancipadora). Em relação à codificação da alfabetização emancipadora de acordo com os critérios de identidade, empoderamento cognitivo e pensamento crítico, a partir da análise dos exercícios com texto classificados dentro do nível de pensamento de uma ordem superior (tabela de codificação 2), foi possível verificar que as duas amostras analisadas possuem exercícios com texto que favorecem a construção da identidade, de empoderamento cognitivo e pensamento crítico e, portanto, são favoráveis à alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico. Precisamente, foram registrados sete exercícios com texto que respondem a essa classificação nos materiais *Poronga* (1983) e 14 em *O Ribeirinho* (1984).

Ressalta-se ainda que a ênfase dada à distribuição das três categorias de alfabetização emancipadora nos exercícios com texto analisados no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inversa à ordem de prioridade detectada na distribuição dessas três categorias de codificação na amostra de exercícios do material *Poronga* (1983). Neste sentido, enquanto nos exercícios de *O Ribeirinho* (1984) foi detectada uma frequência percentual de 46,6% para a categoria “identidade”, 30% para “pensamento crítico” e 23,3% para a categoria “empoderamento cognitivo”, na amostra de *Poronga* (1983), a frequência percentual da categoria “pensamento crítico” foi de 43,63%, a de “empoderamento cognitivo”, de 29,09%, e a de “identidade”, de 27,27%. As Tabelas 1 e 2 apresentam os percentuais dos materiais didáticos analisados. Vale ressaltar que essa diferença nos resultados apresentados será discutida na seção seguinte.

10. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating the “good citizen”: political choices and pedagogical goals. **PS: Political science and politics**, Washington, DC, v. 37, n. 2, p. 241-247, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>.

11. ANDERSON, Lorin et al. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives**. London: Longman, 2001.

12. BARTLETT, Lesley. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: freirean pedagogy in theory and practice. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 344-364, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/430261>; BUTLER, Brandon; SUH, Yonghee; SCOTT, Wendy. Knowledge transmission versus social transformation: a critical analysis of purpose in elementary social studies methods textbooks. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 43, n. 1, p. 102-134, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850>; FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969; KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 85, n. 1, p. 34-66, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012; SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing the essential knowledge, skills, and attitudes for democratic life: a content analysis of Virginia standards of learning and social studies textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 106, n. 3, p. 92-103, 2015.

Tabela 1: Poronga (1983) – Categorias da alfabetização emancipadora

Poronga (1983)	Categorias da alfabetização emancipadora	
		%
	Pensamento crítico	43,63%
	Empoderamento cognitivo	29,09%
Identidade	27,27%	

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2: O Ribeirinho (1984) – Categorias da alfabetização emancipadora

O Ribeirinho (1984)	Categorias da alfabetização emancipadora	
		%
	Identidade	46,6%
	Pensamento crítico	30%
Empoderamento cognitivo	23,3%	

Fonte: Elaboração própria.

A categoria “tipos de cidadão” foi analisada com base na tabela de codificação 3. Em relação a esta categoria, nas oito instruções didáticas para o monitor do livro *Poronga* (1983) prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil quase exclusivamente orientado à justiça, correspondendo a 82,14%. Nesse material, porém, a perspectiva de formação do cidadão participativo (14,28%) e do cidadão responsável (3,57%) permaneceu em nível secundário.

Seguindo a mesma tabela de codificação, no caso das 27 instruções didáticas analisadas no livro *O Ribeirinho*, pode-se dizer que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, ou seja, com 49,05% do tipo orientado à justiça e 37,73% do tipo de cidadão participativo. O perfil do cidadão responsável correspondeu apenas a 13,2%. Além disso, verificou-se também que o perfil do cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com o do cidadão participativo fazem parte dos critérios primários que ajudam a definir os conteúdos de livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), sem perder de vista o contexto sócio-histórico. As Tabelas 3 e 4 apresentam os percentuais das duas amostras analisadas nesta categoria.

Tabela 3: Poronga (1983) – Tipos de cidadão

Poronga (1983)	Tipos de cidadão	
		%
	Cidadão responsável	3,57%
	Cidadão participativo	14,28%
Cidadão orientado para a justiça	82,14%	

Fonte: Elaboração própria.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282>; STROMQUIST, Nelly. **Literacy and empowerment**: a contribution to the debate. New York: Unesco, 2009; Idem. Freire, literacy and emancipatory gender learning. **International review of education**, Hamburg, v. 60, p. 545-558, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>; YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar. Future directions for critical literacy practice. In: YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar (ed.). **Critical Literacy Practice**. London: Springer Singapore, 2015. p. 189-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9>.

13 WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating... Op. cit.

14. LAVERE, David Bruce. The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 99, n. 1, p. 3-8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3200/TSS.99.1.3-8>.

Tabela 4: O Ribeirinho (1984) – Tipos de cidadão

O Ribeirinho (1984)	Tipos de cidadão	
	Cidadão responsável	13,2%
	Cidadão participativo	37,73%
	Cidadão orientado para a justiça	49,05%

Fonte: Elaboração própria.

Feita a apresentação dos dados analisados, a última seção deste estudo destina-se à discussão dos resultados, a fim de estabelecer comparações entre os resultados encontrados nesta pesquisa e os de outras pesquisas empíricas e teóricas. Esse contraste permitiu avaliar como este estudo contribui originalmente para a área de pesquisa de livros didáticos de Estudos Sociais.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados chamam a atenção por sua relevância e servem para reduzir a lacuna detectada sobre o tema dos livros didáticos para alfabetização emancipadora. Dessa forma, nesta seção, apresentaremos a discussão dos resultados para demonstrar a convergência entre os três principais temas que englobam nossos objetivos: livro didático, alfabetização emancipadora e educação para a cidadania. Ressalta-se que os materiais didáticos *Poronga* (1983) e *O Ribeirinho* (1984) foram analisados como elemento de articulação, ou seja, como mediador entre a sociedade civil e a educação para a cidadania. Essa perspectiva parte da proposta de alfabetização emancipadora como “ferramenta” para a realização do processo de educação para a cidadania, no qual o livro didático deve partir do universo da vida do aluno, para que ele possa entender o mundo em que vive, fazer a crítica e se preparar para transformar o mundo (ação-reflexão-ação¹⁵).

3.1. Discussão dos resultados da tabela de codificação 1.

Vale a pena notar que o objetivo da pesquisa de Lavere¹⁶ era determinar até que ponto os livros de história dos EUA oferecem ou não oportunidades para os alunos se envolverem e desenvolverem habilidades de pensamento de alta ordem. Lavere¹⁷ aponta que, nos 13 livros de história dos EUA analisados, a maioria dos exercícios pedagógicos relacionados aos nativos americanos continha uma série de problemas. Esta análise detectou um número desproporcional de exercícios pedagógicos com perguntas do tipo *recall* (recordar). Por outro lado, o autor ressalta que os exercícios de texto continham poucos elementos do pensamento de alta ordem. As questões desses exercícios nos livros didáticos da *high school* (entre 16 e 18 anos) eram muitas vezes muito semelhantes às questões dos exercícios no *middle school* (entre 11 e 15 anos) e, nesse sentido,

15. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da libertação...* Op. cit.

16. LAVERE, David Bruce. *The quality of...* Op. cit.

17. *Ibidem*.

não exigiam um pensamento com raciocínio mais sofisticado ou adequado ao nível cognitivo de desenvolvimento do estudante.

Neste sentido, Lavere¹⁸ recomenda que os exercícios de pensamento crítico pedagógico incluam dados suficientes para permitir que os alunos participem de atividades de análise e avaliação¹⁹ de situações e conteúdos. O autor enfatiza a necessidade de agregar mais conteúdo de alta qualidade para oferecer aos alunos mais oportunidades de se engajarem no pensamento de maior ordem, ou seja, reflexão crítica. Da mesma forma, insiste na grande importância dos livros didáticos no processo de aprendizagem, uma vez que diversos estudos indicam claramente que eles continuam ocupando um lugar crucial nas salas de aula da área de Estudos Sociais. Nos 13 livros examinados por Lavere²⁰, 91% das quase 700 perguntas eram questões de memorização. Segundo o autor, como era de se esperar, os livros didáticos do ensino fundamental apresentaram o maior percentual de emissões de nível inferior: 98%. No entanto, todos eles, com exceção de dois livros didáticos do ensino médio na amostra de seu estudo, continham questões de nível mais baixo a uma taxa de 90% ou mais. Poucas perguntas desses exercícios pedagógicos envolvem estudantes em pesquisas históricas. Aqueles que foram categorizados como pensamento crítico não atenderam aos padrões desse tipo de pensamento.

Levando-se em conta os resultados obtidos na amostra desta pesquisa, a partir dos critérios da tabela de codificação 1 detectou-se que aproximadamente 77,8% dos exercícios com texto eram de maior nível cognitivo de pensamento e apenas 22,2% dos exercícios com texto eram de baixo nível de pensamento. Pode-se dizer, portanto, que esse resultado é positivo e praticamente oposto àqueles obtidos por Lavere²¹. Da mesma forma, a partir da amostra desta pesquisa, verificou-se que os exercícios com texto classificados nos níveis cognitivos de pensamento de ordem superior indicam que a existência de exercícios pedagógicos de qualidade – que envolvem o nível cognitivo de pensamento de ordem superior²² – podem ser considerados como definição do conteúdo de livros didáticos favoráveis à alfabetização emancipadora, levando em conta o contexto sócio-histórico. Ainda mais importante do que a ideia do nível cognitivo de pensamento de alta ordem: a emancipação cognitiva implica uma autonomia de pensamento e a capacidade de problematizar, analisar e avaliar propostas. Na subseção seguinte, será apresentada a discussão dos resultados encontrados a partir da aplicação da tabela de codificação 2 na amostra desta pesquisa.

3.2. Discussão dos resultados da tabela de codificação 2.

No processo de alfabetização emancipadora, homens e mulheres devem ser vistos como os criadores de sua própria cultura, de uma cultura na qual camponeses e outros trabalhadores podem transformar a realidade com suas próprias mãos, com sua língua materna e, conseqüentemente, podem fazer história no

18. Ibidem.

19. Os critérios de análise e avaliação seguem a taxonomia de Bloom.

20. Ibidem.

21. Ibidem.

22. Ibidem.

mundo²³ como verdadeiros cidadãos. Ou seja, a alfabetização emancipadora cria cidadãos com direito a ter deveres e a vivenciar a cidadania crítica²⁴. Por essa razão, os materiais didáticos para alfabetização emancipatória também devem respeitar a cultura oral e as práticas sociais dos alunos. É possível dizer que Paulo Freire não criou apenas um método de alfabetização, ele estabeleceu um projeto integrado de educação emancipadora que começou com um método de alfabetização e poderia ter terminado com a proposta de uma universidade popular²⁵. O método de alfabetização foi seu primeiro passo. A unidade de um grupo de alunos, segundo o método Paulo Freire, não foi constituída apenas como um “grupo de estudantes” ou como um “grupo de *alfabetizados*”. Todos os participantes criaram com sua presença a unidade de um círculo cultural.

A princípio, com a ajuda de uma pessoa alfabetizada e devidamente treinada para ser uma facilitadora do grupo, os membros do círculo cultural foram incentivados a realizar atividades voltadas para a obtenção de um primeiro conhecimento de sua própria comunidade e elaborar, a partir de uma investigação do universo do vocabulário e do universo temático, o material em si com o qual eles iriam então realizar seu aprendizado. De certa forma, esse procedimento de ignorar uma cartilha (livro didático) ou um material “pronto e acabado” e, ao contrário, convocar pessoas alfabetizadas para uma pequena “pesquisa de campo” em sua própria comunidade, constitui uma das experiências pioneiras do que mais tarde se tornou a pesquisa *participante*. Em um segundo momento, tendo o “material coletado”, a equipe do círculo da cultura esteve envolvida no trabalho de processamento do material do levantamento das palavras geradoras e do universo temático que se constituiu como matéria-prima de um trabalho coletivo de criação de conhecimento e aprendizagem para “ler as palavras e ler o mundo”. Diferentes cartões e pequenos cartazes foram feitos coletivamente com recursos de ensino locais e com a participação de todas as pessoas, quando possível²⁶.

Então, reunidos em um círculo em que o monitor e todos os alunos estavam próximos um do outro, e nunca atrás um do outro ou na frente de um professor, todos foram incentivados a participar de um debate espontâneo, incentivado pela apresentação de uma sequência de fichas de cultura. Essas fichas foram projetadas e desenhadas rusticamente, e nelas apareceram diferentes imagens simples que introduziram a ideia pessoas, que mostravam que eram elas mesmas os agentes criativos do mundo, da cultura em que viviam. O trabalho do monitor ou facilitador do grupo foi incentivar a participação dos educandos o máximo possível.

Neste estudo, através da análise do conteúdo dos exercícios com texto classificado com maior nível de pensamento da tabela de codificação 2, foi possível verificar que os sete exercícios com texto do material de *Poronga* (1983) e os 14 exercícios com texto de *O Ribeirinho* (1984) analisados apontam para o fato de que a identidade, o empoderamento cognitivo e o pensamento crítico são constituídos como parte dos critérios que definem os conteúdos dos livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promovam a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico.

23. FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit.

24. FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

25. FÁVERO, Osmar. A história da alfabetização de adultos em questão. *TV Escola*, Brasília, DF, 2003.

26. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Círculo...* Op. cit., p. 328.

Ao mesmo tempo, vale lembrar que, neste estudo, o empoderamento é entendido como o conjunto de sentimentos, conhecimentos e habilidades que produzem a possibilidade de que os adultos participem continuamente e ativamente em seu ambiente social e que possam gerar mudanças no sistema político²⁷. Assim, o pensamento crítico envolve educar ou ensinar o adulto a ser capaz de escrever sua própria vida, aprender a dizer sua palavra, em suma, a ser sujeito²⁸. Em outras palavras, a pessoa crítica é aquela que tem o poder de buscar justiça, emancipação e a mudança da estrutura social de sua realidade injusta²⁹.

Ressalta-se ainda que a ênfase dada à distribuição das três categorias de alfabetização emancipadora nos exercícios com texto analisados no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inversa à ordem de prioridade detectada na distribuição dessas três categorias de codificação na amostra de exercícios do material *Poronga* (1983). Enquanto nos exercícios de *O Ribeirinho* (1984) foi detectada uma frequência percentual de 46,6% para a categoria “identidade”, 30% para “pensamento crítico” e 23,3% para a categoria de “empoderamento cognitivo”, na amostra de *Poronga* (1983), a frequência percentual da categoria “pensamento crítico” é de 43,63%, a de “empoderamento cognitivo”, de 29,09%, e a da categoria “identidade”, de 27,27%.

Além disso, tendo em vista os resultados encontrados, é importante notar que a ênfase dada na distribuição das três categorias de codificação da alfabetização emancipadora nos exercícios pedagógicos com texto da amostra analisada no material didático *O Ribeirinho* (1984) é inverso à ordem de prioridade identificada nos exercícios de texto do livro *Poronga* (1983). A estrutura do tipo de cidadão encontrado na amostra desta pesquisa é diferente em cada livro didático, pois, como já mencionamos, o tipo de cidadão mais desejado pelo material de *Poronga* (1983) é o do tipo orientado à justiça, enquanto em *O Ribeirinho* (1984) foi detectado um perfil misto (simultâneo) da estrutura de tipos de cidadão participativo e orientado à justiça. No entanto, as possíveis causas desse resultado podem estar relacionadas aos tipos de cidadão detectados na amostra. A subseção seguinte desenvolve essa relação direta estabelecida neste parágrafo. Nela, serão discutidos os resultados obtidos a partir da aplicação da tabela de codificação 3 na amostragem desta pesquisa.

3.3. Discussão dos resultados da tabela de codificação 3.

Em seu estudo, Scott e Suh³⁰ exploraram os padrões de aprendizagem da província da Virgínia e os livros didáticos civis (educação para a cidadania) do governo dos Estados Unidos na Virgínia, a fim de descrever a cidadania que se refletiu no conteúdo desses textos. Este estudo deu atenção específica ao currículo explícito-implícito que afeta o desenvolvimento ativo, democrático e identitário de estudantes socialmente marginalizados. Scott e Suh³¹ não investigam a relação entre normas estaduais e livros didáticos. Esses estudos também

27. DESJARDINS, Richard. Education and social transformation. *European Journal of Education*, Hoboken, v. 50, n. 3, p. 239-244, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>; STROMQUIST, Nelly. Gender structure and women's agency: toward greater theoretical understanding of education for transformation. *International Journal of Lifelong Education*, Abingdon, v. 34, n. 1, p. 59-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524>.

28. TROMBETA, Sérgio. Mito. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*, 2015. p. 337-339.

29. BURBULES, Nicholas; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (ed.). *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics*. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.

30. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing... Op. cit.

31. Ibidem.

não oferecem um olhar crítico que examina as disposições mais relevantes para os estudantes marginalizados.

Concretamente, se cidadãos participativos estão organizando uma campanha alimentar e cidadãos pessoalmente responsáveis estão doando alimentos, cidadãos orientados à justiça questionam o motivo da fome e agem a partir do que descobrem. Embora educadores de cidadãos orientados à justiça coloquem maior ênfase em aspectos políticos do que educadores de cidadãos pessoalmente responsáveis ou educadores de cidadãos participativos, o foco na mudança social e na justiça não implica uma ênfase particular em perspectivas políticas, conclusões ou prioridades. Esses educadores trabalham principalmente para engajar os alunos na análise e discussão relacionadas a aspectos e estruturas sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva de cidadania orientada à justiça, os alunos devem desenvolver a capacidade de se comunicar e aprender com aqueles que têm perspectivas diferentes³².

Quanto aos resultados de nossa pesquisa, devemos mencionar que os dados obtidos aplicando a tabela de codificação 3 nas oito instruções didáticas para o monitor do livro de português da amostragem analisada são muito diferentes dos resultados apresentados por Scott e Suh³³. Da mesma forma, a única relação detectada com os resultados dos autores é que a identificação do tipo de cidadão também é elemento essencial na análise qualitativa do conteúdo dos livros didáticos da amostra analisada por eles. Neste sentido, deve-se notar que no material didático *Poronga* (1983) prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora orientada para a formação de um cidadão com o perfil quase exclusivamente orientado para a justiça, com 82,14%. Em nível secundário, a perspectiva de formação do cidadão foi registrada dentro da matriz teórica do tipo de cidadão participativo, com 14,28%, e do tipo cidadão responsável pessoalmente, com 3,57%.

Seguindo a mesma tabela de codificação, no caso das 27 instruções didáticas analisadas no livro *O Ribeirinho* (1984), pode-se dizer que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipatória voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, com 49,05% do tipo orientado à justiça e 37,73% do tipo de cidadão participativo. O perfil do cidadão responsável pessoalmente obteve apenas 13,2%. Nesses dados, pode-se verificar que a opção do cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com a opção de cidadão participativo fazem parte dos principais critérios do livro *O Ribeirinho* (1984) e, neste sentido, este livro ajuda a definir os conteúdos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promove a emancipação), sem perder de vista o contexto sócio-histórico. Embora os resultados obtidos na análise dos dois livros didáticos não coincidam exatamente entre eles, pode-se dizer que são muito diferentes da conclusão feita por Scott e Suh³⁴, uma vez que os tipos de valores transmitidos aos alunos nos livros analisados nesta pesquisa evidenciam interesse na formação de um cidadão com perfil crítico.

Diante dessa importante questão de escolha do tipo de cidadão, deve-se determinar quais interesses políticos e ideológicos estão incorporados às variadas

32. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

33. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. *Standardizing...* Op. cit.

34. *Ibidem*.

concepções de cidadania. Em primeiro lugar, programas escolares que esperam desenvolver cidadãos pessoalmente responsáveis podem não ser eficazes no aumento da participação nos assuntos civis, locais e nacionais. Esse cidadão pode contribuir com seu tempo, seu dinheiro ou ambos para as causas sociais das instituições de caridade. Segundo os autores, muitos dos que defendem o serviço comunitário enfatizam essa visão individualista da boa cidadania. Consequentemente, programas que buscam desenvolver cidadãos pessoalmente responsáveis desejam construir caráter e responsabilidade pessoal, enfatizando honestidade, integridade, autodisciplina e trabalho duro³⁵.

Na realidade, no entanto, algumas concepções de cidadania pessoalmente responsável podem minar os esforços para desenvolver cidadãos participativos e orientados à justiça. Vale ressaltar novamente que, no caso desta pesquisa, o cidadão responsável pessoalmente foi o tipo de cidadão que menos prevaleceu nos livros didáticos analisados (3,57% no material de *Poronga* e 13,2% em *O Ribeirinho*). Assim, o tipo de cidadão detectado em nossa análise do conteúdo qualitativo do material de *Poronga* (1983) é o de um tipo orientado à justiça, enquanto em *O Ribeirinho* (1984) foi encontrado um perfil misto, ou seja, simultâneo ou entre a estrutura de tipos de cidadão participativo e orientado à justiça.

Embora, de acordo com Westheimer e Kahne³⁶, a maioria dos programas atuais sejam de cidadania pessoalmente responsável, é possível educar a cidadania para a democracia. Aqueles que projetam e ensinam esses currículos e aqueles que estudam seu impacto devem estar cientes das diferentes – e às vezes conflitantes – visões de cidadania e suas implicações políticas, pois diferentes programas têm diferentes objetivos. A democracia não é autossuficiente, por isso os alunos devem ser ensinados a participar dela. Além disso, escolher um determinado programa requer cuidado, pois há consequências sobre o tipo de sociedade que se estabelece.

Como se pode ver a partir da descrição do tipo de estrutura do cidadão, cada visão de cidadania reflete um conjunto diferente de fundamentos teóricos e objetivos curriculares. Essas visões não são cumulativas. Programas que promovem a justiça dos cidadãos não visam necessariamente promover a responsabilidade pessoal e a cidadania participativa. No entanto, ao propor essa classificação, os autores não querem afirmar que um determinado programa não pode trabalhar simultaneamente com várias dessas agendas.

Por exemplo, embora um currículo projetado principalmente para promover o cidadão responsável pessoalmente pareça completamente diferente daquele que se concentra principalmente no desenvolvimento de capacidades e compromissos para a cidadania participativa, é possível empregar esse mesmo currículo para ambos os objetivos. Embora seja verdade que a sobreposição possa ocorrer, os autores acreditam que é importante chamar a atenção para a distinção entre essas visões de cidadania, uma vez que provoca a análise do valor dos objetivos e das premissas subjacentes que impulsionam os diferentes programas educacionais e que visam promover o ensino da cidadania democrática³⁷.

35. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

36. *Ibidem*.

37. *Ibidem*.

No caso do estudo de Westheimer e Kahne³⁸, a análise demonstra a importância de distinguir entre programas que enfatizam a cidadania participativa e aqueles que enfatizam a busca da justiça. Embora cada programa tenha sido eficaz no alcance de seus objetivos, os dados qualitativos e quantitativos relativos a esses programas têm mostrado diferenças significativas no impacto de cada programa. O estudo indica que programas que defendem a participação não necessariamente desenvolvem as habilidades dos alunos para analisar e criticar as causas dos problemas sociais, e vice-versa.

Enquanto programas comprometidos com os propósitos democráticos da educação podem exaltar o valor da vinculação de prioridades relacionadas à participação e à justiça, o estudo de Westheimer e Kahne³⁹ indica que esse resultado não é garantido. Se os objetivos de ambos os programas – engajamento do cidadão e desenvolvimento das habilidades dos alunos para analisar e criticar as causas dos problemas sociais – forem prioridades, aqueles que planejam e implementam o currículo devem prestar atenção explícita a esses objetivos.

Assim, se os pesquisadores se perguntam sobre responsabilidade pessoal – e se as discussões sobre responsabilidade pessoal estão desconectadas da análise do contexto social, econômico e político – podem estar reforçando uma noção conservadora e muitas vezes individualista de cidadania. No entanto, este é o foco de muitos programas e suas avaliações associadas. Se a cidadania também requer participação coletiva e análise crítica das estruturas sociais, então outras lentes também são necessárias⁴⁰. É evidente que devemos destacar a importância política de diferentes opções curriculares a serem feitas com cuidado. Essas opções podem ajudar a esclarecer o que está em jogo, mas criá-las também pode levar a impasses disfuncionais e aprofundar as diferenças.

Levando em conta a amostragem do material *O Ribeirinho* (1984), também podemos exemplificar o caso da análise feita nesta pesquisa, uma vez que prevaleceu uma perspectiva de alfabetização emancipadora voltada para a formação de um cidadão com perfil misto, isto é, com 49,05% do tipo orientado durante justiça e com 37,73% do tipo de cidadão participativo. Além disso, esse resultado também ajuda a esclarecer o fato de que a ênfase dada na distribuição das três categorias de codificação da alfabetização emancipatória nos exercícios pedagógicos com texto da amostra analisada no material didático *O Ribeirinho* tem a ordem de prioridade invertida identificada em exercícios do material didático *Poronga*. Ou seja, as possíveis causas desse resultado podem se correlacionar com o tipo de cidadão detectado na amostragem desta pesquisa.

Além disso, é importante ressaltar que o grau de democracia alcançado é diretamente proporcional ao nível de preparação que foi oferecido aos cidadãos durante seu processo de educação para a cidadania. Ou seja, para a formação de cidadãos críticos, ativos e democráticos, deve-se notar que os alunos devem receber em sua cidadania boas doses de representações sociais diversas e autênticas. Nessa formação cidadã crítica e ativa, prevalecem valores cívicos que promovam tolerância, respeito e responsabilidade social no processo de participação política dos estudantes⁴¹.

38. Ibidem.

39. Ibidem.

40. Ibidem.

41. SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing... Op. cit.

Da mesma forma, a partir dessa perspectiva teórico-crítica, a visão do cidadão orientado à justiça compartilha com a visão do cidadão participativo uma ênfase no trabalho coletivo relacionado à vida e aos assuntos comunitários. No entanto, esses programas orientados enfatizam a preparação de um aluno capaz de melhorar a sociedade a partir de uma análise crítica no nível das injustiças sociais. Esses programas são menos propensos a enfatizar a necessidade de caridade e voluntariado como fins em si mesmos e são mais propensos a ensinar sobre movimentos sociais e mudanças sistêmicas⁴². Dessa forma, também se constatou na análise de conteúdo dos materiais didáticos *Poronga* (1983) e *O Ribeirinho* (1984) que a opção pelo tipo de cidadão orientado à justiça exclusivamente ou em conjunto com o tipo de cidadão participativo faz parte dos critérios que ajudam a definir os conteúdos de livros didáticos favoráveis a uma alfabetização emancipadora (ou que promovam a emancipação), levando em conta o contexto sócio-histórico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, esta pesquisa possibilitou identificar e descrever as dimensões ideológica, cognitiva e cidadã da alfabetização emancipadora no âmbito de uma perspectiva conceitual de modelagem e operacionalizar essas dimensões nos critérios de análise para a adequação dos livros didáticos. Em segundo lugar, o estudo permitiu testar e avaliar a consistência dos critérios na análise do potencial emancipatório dos livros didáticos. E, em terceiro lugar, a pesquisa preencheu, em certa medida, uma lacuna metodológica de análise qualitativa ao avaliar os critérios que moldaram a estrutura e o conteúdo do livro didático favorável à alfabetização emancipadora.

Por fim, espera-se que outros pesquisadores da área sigam os passos metodológicos elaborados e usados para esta análise para que sejam testados em outros contextos e aperfeiçoados, se for o caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Lorin *et al.* **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. London: Longman, 2001.
- BARDIN, Laurence. Le texte et l'image. **Communication & Langages**, Lyon, v. 26, n. 1, p. 98-112, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4211>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARTLETT, Lesley. Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: freirean pedagogy in theory and practice. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 344-364, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1086/430261>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 328-330.

42. WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. *Educating...* Op. cit.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 49, p. 377-407, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010471832017000300014>.

BURBULES, Nicholas; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits. In: POPKEWITZ, Thomas S.; FENDLER, Lynn (ed.). **Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics**. New York: Routledge, 1999. p. 45-65.

BUTLER, Brandon; SUH, Yonghee; SCOTT, Wendy. Knowledge transmission versus social transformation: a critical analysis of purpose in elementary social studies methods textbooks. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 43, n. 1, p. 102-134, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2014.999850>.

CEDI; MEB. **Poronga**. Cartilhas em português. Alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cedi: MEB, 1983.

CEDI; MEB. **O ribeirão**. Cartilhas em português. Alfabetização. 4. ed. São Paulo: Cedi: MEB, 1984.

CHU, Yiting. Twenty years of social studies textbook content analysis: still “decidedly disappointing”? **The Social Studies**, Philadelphia, v. 108, n. 6, p. 229-241, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240>.

DESJARDINS, Richard. Education and social transformation. **European Journal of Education**, Hoboken, v. 50, n. 3, p. 239-244, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12140>.

FÁVERO, Osmar. A história da alfabetização de adultos em questão. **TV Escola**, Brasília, DF, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. The adult literacy process as cultural action for freedom. **Harvard educational review**, Cambridge, v. 40, n. 2, p. 205-225, 1970. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.40.2.q7n227021n148p26>.

HOLSTI, Ole. **Content analysis for the social sciences and humanities**. Reading: Addison-Wesley, 1969.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education inquiry**, Umea, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>.

KAHNE, Joseph; WESTHEIMER, Joel. Teaching democracy: what schools need to do. **Phi Delta Kappan**, Arlington, v. 85, n. 1, p. 34-66, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170308500109>.

LAVERE, David Bruce. The quality of pedagogical exercises in U.S. history textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 99, n. 1, p. 3-8, 2008. DOI: <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.1.3-8>.

ROBERTS, Scott. A review of social studies textbook content analyses since 2002. **Social Studies Research & Practice**, Tuscaloosa, v. 9, n. 3, p. 51-65, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SCOTT, Wendy; SUH, Yonghee. Standardizing the essential knowledge, skills, and attitudes for democratic life: a content analysis of Virginia standards of learning and social studies textbooks. **The Social Studies**, Philadelphia, v. 106, n. 3, p. 92-103, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/00377996.2015.1005282>.

SEVIER, Brian. The creation and content of an early “multicultural” social studies textbook: learning from people of Denver. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 30, n. 1, p. 116-141, 2002.

STROMQUIST, Nelly. Freire, literacy, and emancipatory gender learning. **International review of education**, Hamburg, v. 60, p. 545-558, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-014-9424-2>.

STROMQUIST, Nelly. Gender structure and women’s agency: toward greater theoretical understanding of education for transformation. **International Journal of Lifelong Education**, Abingdon, v. 34, n. 1, p. 59-75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991524>.

STROMQUIST, Nelly. **Literacy and empowerment: a contribution to the debate**. New York: Uneso, 2009.

TROMBETA, Sérgio. Mito. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 337-339.

WADE, Rahima. Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research. **Theory & Research in Social Education**, Silver Spring, v. 21, n. 3, p. 232-256, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.1993.10505703>.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. Educating the “good citizen”: political choices and pedagogical goals. **PS: Political science and politics**, Washington, DC, v. 37, n. 2, p. 241-247, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>.

YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar. Future directions for critical literacy practice. *In*: YOON, Bogum; SHARIF, Rukhsar (ed.). **Critical Literacy Practice**. London: Springer Singapore, 2015. p. 189-192. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-567-9>.

Comunidade de aprendizado na pós-graduação: cursos preparatórios em uma dialogia que nasce da solidariedade

Renata Nascimento da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UERJ. Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano da UFF.
E-mail: renascsilva1@gmail.com

Zilda Martins Barbosa

Doutora e mestra em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação da UFRJ. Pesquisadora do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária da UFRJ. Fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos Muniz Sodré sobre Relações Raciais.
E-mail: zildamarti@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão acerca das noções de educação emancipatória, de Paulo Freire, e comunidade de aprendizado, de bell hooks, a partir da ação coletiva de Cursos Preparatórios para Pós-graduação (CPP). Ademais, questiona a dificuldade de acesso de estudantes negros aos programas de mestrado e doutorado das universidades públicas, compreendidas como locus do saber de uma elite fundada no método racional da ciência e na defesa da meritocracia. As mobilizações estudantis incidem, portanto, sobre o caráter dominante das epistemologias eurocêntricas e a persistência do mérito como a principal forma de justiça social em uma sociedade desigual.

Abstract: This article aims to reflect on the notions of emancipatory education, by Paulo Freire, and learning community, by bell hooks, based on the collective action of preparatory courses for graduate students. It questions the difficulty of access of black students to master's and doctoral programs of public universities, understood as the locus of knowledge of an elite based on the rational method of science and the defense of meritocracy. Thus, student mobilizations focus on the dominant character of Eurocentric epistemologies and the persistence of merit as the main form of social justice in an unequal society.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 31/05/2021

Aprovado: 15/09/2021

O artigo se ancora teoricamente, sobretudo, à proposta da pedagogia dialógica de Paulo Freire e ao pensamento descolonizador de bell hooks.

Palavras-chave: educação emancipatória; ações afirmativas; cursos preparatórios; comunidade de aprendizado; meritocracia.

This article is theoretically anchored to Paulo Freire's proposal of dialogical pedagogy and bell hooks' decolonizing thoughts.

Keywords: emancipatory education; affirmative action; preparatory courses; learning community; meritocracy.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende refletir acerca dos processos vinculados ao ensino-aprendizagem nos cursos preparatórios para a pós-graduação a partir da teoria de Paulo Freire e de bell hooks. O trabalho será desenvolvido em três tópicos. No primeiro, serão abordadas as políticas públicas de ações afirmativas e seus impactos na vivência de estudantes negros, que saem da condição de objeto de estudo para a de sujeito, tornando-se protagonistas de suas próprias vidas. Ancora-se, sobretudo, no pensamento de Paulo Freire de educação como libertação, na proposta de negritude de Aimé Césaire, em Muniz Sodré e a descolonização do processo educacional e emancipação do “monismo ocidentalista”¹, na rejeição do universalismo de Vergès e na crítica de Rancière ao ensino tradicional como processo dominante, construído na base da superioridade e inferioridade.

O segundo tópico versará sobre o papel dos Cursos Preparatórios para Pós-Graduação (CPP)², organizados por alunos cotistas como uma estratégia de acesso ao mestrado e ao doutorado. Serão apresentados relatos obtidos por meio de um questionário semiaberto enviado aos candidatos a fim de compreender a importância dos CPP durante o processo seletivo. Metodologicamente, foram utilizadas as técnicas de observação participante e de entrevistas, no intuito de compreender as trocas realizadas neste percurso e os processos educacionais que constituem o preparatório como um espaço de solidariedade e de questionamento acerca da estrutura eurocêntrica da universidade.

A análise se fundamenta no pensamento de bell hooks e de Paulo Freire, pois ambos criticam a educação mercantilista. Para os autores, o resultado deste modelo é o caráter patriarcalista e o racismo epistemológico dominantes. Utiliza-se também os pensamentos de Boaventura de Sousa Santos e sua reflexão em torno de uma proposta de descolonização como um incentivo à interação e à diversidade. São apresentadas entrevistas de voluntários(as) e candidatos(as) dos CPP, e são descritas as práticas de solidariedade, o compartilhamento do saber e o acolhimento nesses cursos.

O último tema debaterá a origem do mérito, sua consolidação na sociedade burguesa e a violência da prática que não só individualiza e inferioriza o sujeito, mas também descaracteriza o trabalho do não espelho e seduz socialmente o indivíduo com uma retórica de merecimento pessoal. O mérito, além de retirar do Estado a responsabilidade pela oferta de condições iguais para todos,

1. SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 19.

2. Serão apresentados dados preliminares que fazem parte de uma tese de doutorado em andamento.

tanto materiais quanto simbólicas, naturaliza uma falácia que torna os sujeitos incapazes de perceber o ponto de partida de cada grupo social. A meritocracia é baseada na competição, mas, ao esconder a desigualdade das condições socioeconômicas dos cidadãos, perde o caráter competitivo, mantendo os iguais como vencedores. As questões apresentadas neste artigo dialogam com autores como Rousseau³, cujo mérito se tornou indispensável na construção do homem moderno, e Sandel⁴, para quem o mérito desorganiza as mentes dos competidores que, incapazes de perceber suas artimanhas, transformam-se em individualistas, por um lado, crenes em seu sucesso pessoal e, por outro, crenes nas escolhas inadequadas.

A dialogia de Paulo Freire está refletida na práxis de estudantes negros cotistas e na condução dos cursos preparatórios para o ingresso de mais pessoas oriundas de minorias étnico-raciais e em situação de vulnerabilidade social nos programas de mestrado e doutorado das universidades públicas. O artigo questiona, assim, o caráter racista das epistemologias eurocentradas e a persistência do mérito em uma sociedade desigual em vias de coexistência na diversidade. Até quando o mérito vai ser usado como um eufemismo para a manutenção da burguesia que concentra o poder dominante?

2. AÇÕES AFIRMATIVAS: PROCESSO DIALÓGICO DIANTE DA RAZÃO INSTRUMENTAL

As políticas públicas de ações afirmativas são o resultado das mobilizações conduzidas por movimentos negros – regionais e nacionais – pelo direito à educação e pelo reconhecimento e combate ao racismo. Na esfera política, as pressões das lideranças negras impactaram a educação do país, uma vez que o ensino nas universidades era tradicionalmente e consensualmente destinado aos brancos. Na prática, a sociedade começou a conviver com ações afirmativas e cotas raciais a partir de 2003, mas oficialmente apenas em 2012, quando essas ações foram julgadas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Daí em diante, os estudantes negros saíram da condição de objeto de estudo para se tornarem sujeitos eles próprios, como afirma Joel Rufino dos Santos⁵. A aplicabilidade de tais políticas é afetada pelo pensamento de Paulo Freire, que compreendia a educação para a liberdade como a construção e o reconhecimento do sujeito. Diz o autor que todo seu empenho “se fixou na busca desse homem-sujeito, que necessariamente implicaria numa sociedade também sujeito”⁶.

Paulo Freire acreditava na conscientização coletiva e nas condições históricas da sociedade de implementar uma educação fundada na autorreflexão e na compreensão de seu tempo e espaço. O autor defendia a conscientização das massas de modo a tornar todos mais responsáveis, considerando uma “autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras”⁷. Neste aspecto, as cotas raciais representam precisamente

3. ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. 1.

4. SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

5. SANTOS, Joel Rufino dos. A metamorfose do negro. In: SANTOS, Joel Rufino dos; LOPES, Nei; COSTA, Haroldo. **Nação quilombo**. Rio de Janeiro: ND Comunicação, 2010. p. xx-xx.

6. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 36.

7. Ibidem, p. 36.

essa passagem da invisibilidade da ação, em uma sociedade hostil às diferenças, para o protagonismo societário, com consciência política e condições que possibilitam o sujeito a interferir criticamente no social.

O pensamento de Paulo Freire encontra similitude no de Aimé Césaire, cuja proposta é a conscientização racial como âncora para a autorrestituição do sujeito ontológico, aquele capaz de viver a “história dentro da história”⁸, restituir o sujeito para si e, conseqüentemente, adotar uma ação política de combate ao racismo. Foi deste processo de autorreflexão que emergiu, nos anos 1930, o conceito de negritude, cunhado pela primeira vez na revista *L'Étudiant Noir* e que, nas palavras do autor⁹, resultaria numa revolução capaz de “[...] romper a mecânica da identificação das raças, destruir os valores superficiais, inserir em nós o negro imediato, plantar nossa negritude como uma bela árvore até que ela porte os frutos mais autênticos”¹⁰.

A negritude, tal qual pensou Césaire, aparece ressignificada na potência das ações afirmativas, que consistem, de acordo com o pensamento freireano, em um poder transformador da educação como processo, ou nas sementes das árvores e nos frutos de Césaire. Considerando a diversidade cultural dos alunos que coexistem nos *campi*, evidencia-se o vigor da dialética nas esferas públicas dos debates, seja em coletivos, em sala de aula, em congressos ou em publicações. Contudo, não podemos afirmar que a pedagogia da esperança e o método dialógico – em que todos são sujeitos e por meio do qual se supera a oposição entre educadores e educandos, no contexto do ensino – são totalmente praticados. Os estudantes negros, uma vez na universidade, ainda se deparam com uma educação eurocentrada, e uma grade curricular cujo padrão continua sendo autores ocidentais, invisibilizando, assim, a civilização e as culturas africanas. Mesmo diante das políticas públicas e inserida na proposta de inclusão social, a práxis da universidade segue comprometida com o pensamento colonialista.

Para Muniz Sodré, em um quadro de teoria crítica da sociedade, “[...] descolonizar o processo educacional significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e de enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro, bem sintetizado na expressão ‘pan-Europa’”¹¹. O autor explica o monoculturalismo pan-europeu como sendo a civilização pensada no singular. Desde modo, salta aos olhos o fato de o ensino nas universidades públicas ser ancorado em um padrão de verdade científica, o que resulta na exclusão de novos saberes, ou seja, “[...] o monismo cultural se esquivava à possibilidade de uma epistemologia pluralista”¹². A justificativa, historicamente, tem sido o universalismo como princípio da igualdade.

Mas o conceito de universalismo, embora ainda seja reivindicado como parâmetro, não responde às especificidades, às subjetividades e à pluralidade do mundo. Françoise Vergès¹³ usa a França como exemplo, pois o país insiste no universalismo republicano e “[...] rejeita violentamente toda tentativa de ‘distinguir’ os grupos por sua origem étnica e cultural”¹⁴. Por outro lado, o contra discurso à hegemonia segue potente e atuante, demandando igualdade real e simbólica e,

8. CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. In: MOORE, Carlos (org.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 105-114, p. 109.

9. CÉSAIRE, Aimé. Conscience raciale et révolution sociale. *L'Étudiant Noir*, Paris, v. 1, n. 3, 1935, p. 2.

10. *Ibidem*, p. 2, tradução nossa.

11. SODRÉ, Muniz. Reinventando... Op. cit., p. 19.

12. *Ibidem*, p. 25.

13. VERGÈS, Françoise. Postface. In: CÉSAIRE, Aimé. **Nègre je suis, nègre je resterai**: entretiens avec Françoise Vergès. Paris: Albin Michel, 2005, p. 133.

14. *Ibidem*, p. 133, tradução nossa.

sobretudo, o reconhecimento histórico dos sujeitos singulares, sem discriminação. Esse combate se dá tanto na França quanto no Brasil, como observa Vergès: “Enquanto Fanon procura construir uma sociedade pós-racial, onde a cor não seja uma identificação, Césaire reivindica uma sociedade em que ser negro seja possível sem nenhuma identificação negativa associada”¹⁵.

O Brasil sofre do mal de origem. Desde a colonização, os senhores se protegiam, seja dos nativos, seja dos africanos escravizados, e o que imperava era o paternalismo, o mandonismo e o mutismo. Este, nas palavras de Freire, não era a ausência de resposta, mas a resposta sem teor crítico. Freire reconhece a dificuldade do diálogo diante de uma estrutura de domínio centrada na economia autárquica: “A dialogação implica uma mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas”¹⁶. A verticalização e o antidiálogo constituíam não só as estruturas sociais, mas também as instituições de ensino.

Para Rancière, a origem da discriminação está no sistema de ensino. Na obra *O mestre ignorante*, o autor reflete acerca da emancipação intelectual, afirmando que a progressão racional do saber é uma mutilação que se repete indefinidamente. Ele critica a educação tradicional e sustenta que o papel dos explicadores está precisamente em manter um sistema, retirando a autoconfiança do aluno e perpetuando uma necessidade de mediação. “Eis a verdade dos explicadores: o ser que inferiorizaram, eles o amarram pelo mais sólido dos laços ao país do embrutecimento: a consciência de sua superioridade”¹⁷. Contudo, Rancière argumenta que essa lógica pode ser quebrada pela potência da inteligência presente em toda manifestação humana. “Não há hierarquia de capacidade intelectual. É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação, e que abre o caminho para toda aventura no país do saber”¹⁸.

Os autores dialogam em torno da potência *de ser* ou de *não ser* do sujeito e comungam as críticas ao universalismo e as propostas de descolonização ou emancipação pela liberdade. Muniz Sodré defende uma educação local para a abertura do eu para o outro. Paulo Freire, em pensamento e ação, ressalta a necessidade de se construir uma educação com base na reinvenção do ser humano de forma radical: crítica, aberta, consciente e construtora da autonomia. A teoria do educador se sustenta na relação dialógica, participativa e comunicativa, cujos princípios “nutrem-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”¹⁹. Ora, é justamente a relação dialógica que sustenta e potencializa os novos intelectuais negros, que conquistaram espaço no meio universitário a partir das ações afirmativas e das cotas raciais, como sujeitos multiplicadores.

3. CURSOS PREPARATÓRIOS: DIALOGIA PARA A DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A proposta de uma educação descolonizadora, nas palavras de bell hooks²⁰, implica a construção de um pensamento crítico que questiona a mercantilização do saber e o caráter patriarcal e racista das epistemologias dominantes.

15. Ibidem, p. 97, tradução nossa.

16. FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit., p. 69.

17. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 42.

18. Ibidem, p. 49.

19. FREIRE, Paulo. *Educação...* Op. cit., p. 107.

20. HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2017b.

Neste sentido, tal política de educação se contrapõe à “educação burguesa”, conforme bell hooks²¹, e à “educação bancária”, conceito de Paulo Freire²². Segundo a autora, a estrutura educacional burguesa deprecia a noção de integridade (corpo/afeto), valoriza a cisão entre mente/afeto e corpo e impõe os valores do grupo hegemônico aos subalternizados. Já a educação bancária, na visão de Freire, representa um modelo em que o conhecimento é despejado sobre o aluno sem trocas de experiências e saberes.

Em certa medida, a educação evidencia a mercantilização do processo educacional a partir de uma lógica competitiva, cuja premissa é preparar os sujeitos para os serviços que deverão prestar às empresas e à economia. Diante desse cenário, as ações coletivas de reparação social e as atitudes de solidariedade tornam-se correções moralmente necessárias às dinâmicas sociais desiguais, tanto materiais quanto simbólicas. As políticas públicas são, assim, princípios reparadores, ideais adequados a uma sociedade em construção de um bem comum e cujos valores de vida são menos competitivos e mais generosos.

“Uma mentalidade descolonizadora”²³ rompe com ideologias de dominação paternalista, racialista e subordinativa a fim de impedir que estudantes negros desacreditem que é difícil ter sucesso, entrar em uma universidade e permanecer na instituição. Boaventura de Sousa Santos dialoga com hooks ao elaborar um pensamento acerca das epistemologias do sul:

referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado²⁴.

Conforme defende o sociólogo português, a descolonização, além de um projeto teórico, é uma ação que desvela políticas de opressão contra negros e outros indivíduos não brancos. Ela abre espaço para que as minorias explorem seus potenciais de frequentar espaços educacionais e as incentive a interagirem com diversos tipos de conhecimento, a partilhar experiências em sala de aula e a validar saberes ditos não científicos. De acordo com Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel²⁵, o projeto acadêmico-político decolonial se fundamenta na capacidade de sistematizar os jogos da colonialidade do poder, do saber e do ser, a fim de criar estratégias e/ou políticas e ações que ajudem na transformação da realidade das populações afrodiáspóricas, africanas, indígenas e subdesenvolvidas.

Os autores apontam que a decolonialidade é uma ação de 500 anos, inscrita na luta da população negra e no plano de resistência de seus intelectuais, por exemplo, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, bell hooks, Abdias do Nascimento, dentre outros, bem como nos diversos movimentos negros, nos jovens cotistas e periféricos e no povo de santo. A persistência da militância negra em tornar a educação um espaço de todos pode ser exemplificada pela aprovação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008²⁶, e pelas políticas de ações afirmativas, que possibilitam o acesso das minorias raciais à graduação e à pós-graduação.

21. HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017a, p. 29.

22. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 39.

23. HOOKS, bell. **Ensinando pensamento...** Op. cit., p. 43.

24. SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 16.

25. BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

26. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 6 mai. 2021.

Mas é sobretudo na construção de comunidades de aprendizado, como os cursos preparatórios para o vestibular voltados a estudantes negros, e na capacitação do ingresso desses estudantes nos cursos de mestrado e doutorado que a ação político-solidário-dialógica se evidencia.

Os cursos pré-vestibulares comunitários (CPVC) são iniciativas acadêmicas que abarcam movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural, cidadania e ações efetivas que visam à inclusão não apenas quantitativa, mas também qualitativa de alunos negros nas universidades. Tais cursos, assegura Carvalho²⁷, compartilham das ideias de Paulo Freire e do pensamento crítico-social, proporcionando o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para os vestibulares das universidades públicas enquanto constroem a consciência crítica do universo racista que habitam.

Considerando a história de sucesso dos CPVC, estudantes cotistas de universidades públicas e de outras instituições de ensino e organizações sociais criaram os CPP com o objetivo de preparar alunos negros, indígenas, trans etc. a concorrerem a vagas em cursos de mestrado e doutorado. Em um mapeamento realizado em sites institucionais e redes sociais, em 2020 havia 68 CPP espalhados por todo o Brasil, focados nas mais diversas áreas do saber, desde Saúde Coletiva até Ciências Humanas.

De origens diversas – coletivos estudantis negros, grupos acadêmicos em prol da educação, associações de ex-alunos, instituições de ensino e organizações governamentais e não governamentais –, todos os CPP se voltam para a inclusão de minorias nos cursos de mestrado e doutorado e na afirmação das políticas de cotas nas universidades. A maioria dos CPP é administrada por alunos cotistas que estão na pós-graduação, cujo interesse é a capacitação de candidatos nos processos seletivos. Suas ações incluem a construção de projetos, o fornecimento de dicas para entrevistas, o compartilhamento de material didático e a preparação teórica para as provas. Além disso, estudantes, pesquisadores e postulantes à vagas em cursos de pós-graduação constroem relações de afeto, trocam experiências sobre a vida acadêmica, fortalecem a política de cotas e a inteligência emocional dos candidatos e estabelecem a consciência dos seus direitos diante das forças de Estado, contrárias à população negra.

No intuito de compreender a importância dos cursos preparatórios no processo da descolonização da educação, recolheram-se dados por meio de um questionário via Google Forms²⁸ e da observação participante. O formulário foi encaminhado para alunos de dois cursos²⁹ preparatórios para a pós-graduação da área de Comunicação Social, contendo 21 perguntas sobre faixa etária, identificação, estado civil, graduação, opção de ingresso – mestrado ou doutorado –, pontos de dificuldade na trajetória acadêmica etc.

Dentre os dados obtidos, as seguintes características foram observadas: tanto no CPP1 quanto no CPP2, a maioria dos alunos eram oriundos de universidades particulares – 63,2% e 64,3%, respectivamente. Ademais, 94,7% se declararam negros no CPP1 e 92,9% no CPP2. Em relação

27. CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.

28. O formulário foi enviado entre junho, julho e agosto de 2020 para os inscritos nos dois cursos preparatórios. A amostra contou com 19 respostas do CPP1 e 14 respostas do CPP2, contabilizando o total de 33 respostas.

29. Para este trabalho optamos por não utilizar os nomes dos cursos, por uma questão de privacidade das instituições de ensino e dos alunos que organizam a ação. Dessa maneira, denominamos os cursos de CPP1 e do CPP2.

ao processo de ensino, os participantes do CPP1 apontaram que o curso auxiliou na preparação do projeto, na compreensão das linhas de pesquisa e no entendimento do funcionamento da pós-graduação. Observou-se também a sensação de confiança e de segurança nascidas dos encontros entre voluntário e aluno. No CPP2, a leitura do edital, a construção do projeto e o entendimento das linhas de pesquisa surgiram empatados como pontos mais importantes. A obtenção de material didático e a sensação de segurança no processo seletivo foram o segundo e o terceiro ponto mais levantados, respectivamente.

Nota-se que a valorização dos quesitos autoconfiança e segurança estão presentes tanto no CPP1 como no CPP2, visto que os cursos acompanham os candidatos desde a primeira até a última etapa, isto é, da inscrição até a entrevista. Verifica-se que a sensação de segurança decorre do apoio dado aos candidatos pelos voluntários:

[...] eu achei muito interessante porque existia um apoio do ponto de vista acadêmico em relação aos candidatos. De olhar os projetos deles, de compartilhar os nossos pré-projetos e passar algumas dicas de escritas. No entanto, a questão central é o apoio mesmo que passamos para eles³⁰.

Existe um cuidado dos CPP em fornecer tanto o conteúdo da seleção como compartilhar a experiência de ser aluno cotista na pós-graduação, principalmente para aqueles que não tiveram acesso à instituição pública:

Eu fiz minha graduação toda e não sabia NADA sobre processo seletivo de mestrado, o CPP2 foi importantíssimo para eu dar os primeiros passos, me auxiliando na leitura do edital, escrita das primeiras linhas do projeto e também ajudou a entender qual melhor linha de pesquisa, o que era realmente relevante e importante no meu projeto³¹.

A troca de experiências entre estudantes voluntários e candidatos interessados em ingressar na universidade constitui uma cooperação que pode ser denominada comunidade de aprendizagem. Na visão de bell hooks³², comunidades de aprendizado são espaços em que os sujeitos compartilham ideias e experiências, pois entendem que todos são responsáveis pelo ato de aprender. Assim, não há fracasso. Para hooks³³, pode haver afeto junto ao aprendizado, ao mesmo tempo que não se exclui a possibilidade de disputa entre os candidatos. O importante é que todas as pessoas participem e compartilhem os recursos necessários para a democratização da informação e para a construção de um pensamento crítico e empoderado.

Entende-se pelos relatos a importância da experiência acolhedora durante a preparação do candidato para o processo seletivo:

Um dos pontos foi o que mencionei sobre me sentir acolhida e integrada – porque não era a única preta no curso. Eu senti em todos que deram o curso que eles não apenas apresentaram e discutiram conteúdos, eles também passaram afeto e empatia nas falas ao falarem sobre suas experiências, confessarem que também sentiram e sentiam inseguranças, mas que devíamos tentar sim o processo, porque devemos e podemos ocupar estes espaços³⁴.

30. Entrevista do candidato do curso preparatório – CPP1.

31. Entrevistado candidato do curso preparatório – CPP2.

32. HOOKS, bell. *Ensinando pensamento...* Op. cit.

33. Ibidem.

Uma vez que os professores do curso preparatório são alunos que passaram pelo processo seletivo, formula-se uma relação dialógica horizontal, sem rigidez e hierarquia, de afetividade e de compartilhamento do saber. O domínio da técnica não é o único objeto do aprendizado; uma política de solidariedade e acolhimento voltada para a valorização do coletivo como forma de consolidação das cotas na universidade e que almeja mudanças na instituição é igualmente importante. Essas dimensões são abordadas no curso: “Para mim, foi histórico. Simplesmente pelo fato de ver pessoas iguais a mim naquele espaço. Mesmo diante de uma pandemia. Senti por alguns instantes uma nova oportunidade de realizar um sonho. Isso não teve preço algum”³⁵.

Esse alívio externalizado pelo candidato(a) remete à quebra da expectativa social de que o espaço universitário não pertence ou não vai acolher estudantes negros. O medo do não acesso à instituição pública, da inferiorização, do silenciamento e do apagamento pode ser traduzido numa ação política de construção de comunidade de afeto e aprendizado. Segundo Audre Lorde³⁶, a raiva e o medo podem se tornar fontes de energia a serviço do progresso e da mudança, pois se passa de uma reclamação para uma ação política. A forma como os candidatos pensam a universidade, por meio do encontro com outros estudantes negros, demonstra como esses afetos podem resultar em uma política de solidariedade.

Foi muito importante um grupo de apoio emocional e sobretudo a demonstração de diversidade intelectual. Foi um projeto inteligente, estratégico que pensou de forma ampla as dificuldades de acesso ao curso de mestrado e doutorado. [...] entender que um aluno bolsista ou de escola pública provavelmente não é proficiente em inglês ou outra língua estrangeira, tem tempo reduzido para pesquisa porque necessita trabalhar desde muito jovem, a dificuldade do pagamento da taxa de inscrição [...]”³⁷

A comunhão formada no curso preparatório pode ser lida a partir da perspectiva do sistema nagô, de Muniz Sodré³⁸, em que a coletividade gira em torno da restituição, que representa um movimento de equilíbrio e harmonia. A organização do aprendizado dos alunos segue uma lógica de reciprocidade – receber e restituir – que fomenta a ideia de uma comunidade de aprendizado decolonial em que os sujeitos compartilham com os de “fora” os ensinamentos aprendidos. Para alguns participantes, os CPP são como comunidades de santos³⁹, terreiros: “[...], tô em casa, me sentindo no ilê, no terreiro [...] estou com uma galera bacana: estou com amigos, com as amigas, com as irmãs e com os irmãos [...]”⁴⁰.

A caracterização dos cursos como *ilês*, feita pelo(a) candidato(a), deriva da sensação de que os indivíduos buscam assegurar a continuidade da população, o que, na contemporaneidade, decorre da educação, como aponta Sueli Carneiro⁴¹.

O pensamento nagô de Sodré⁴² baseia-se no axé, que representa a relação estabelecida entre sujeitos e objetos, elementos que tanto afetam quanto são afetados pela intensidade das naturezas invariáveis. Esse processo coloca o sujeito

34. Entrevista do candidato do curso preparatório – CPP1.

35. Entrevista do candidato do curso preparatório – CPP2.

36. LORDE, Audre. **Sister outsider**. New York: Crossing Press, 2007.

37. Entrevista do candidato do curso preparatório – CPP2

38. SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

39. Ilê: casa de santos (terreiros), espaços onde pessoas de religiões de matriz africana se encontram para se fortalecer e trocar axé.

40. Entrevista do candidato do curso preparatório – CPP2.

41. CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

como parte de um todo, não mais uma forma a ser separada, determinada e analisada pela lógica individual meritocrática.

Para Paulo Freire, “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”⁴³. Daí a importância de entender que o processo de compreender o objeto – o ato de aprender – não acontece de modo isolado, mas em conjunto com outros sujeitos. Segundo Freire, essa troca cria uma coparticipação dos sujeitos no ato de pensar em uma comunicação verdadeira, considerando que a comunicação, tal como a educação, não se realiza na simples transferência ou transmissão do saber. É por meio do diálogo que criamos uma compreensão mais clara do significado: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário”⁴⁴.

Nessa perspectiva, toma-se o sujeito ontológico não como alguém a parte do mundo, mas como indivíduo inserido nos processos históricos, culturais e sociais que se formam por meio da comunicação. Com isso, a educação ultrapassa o sentido de transferência de conteúdo de um ponto a outro e se afirma como uma reciprocidade que não pode ser rompida devido à coparticipação dos sujeitos no ato de pensar. Neste sentido, operando através da chave de leitura da comunidade de aprendizagem, de bell hooks, e em diálogo com as teorias de Freire, em que a educação é entendida como a prática de liberdade, constatou-se que os CPP são espaços de afeto, de coletividade e de construção do acesso às estruturas de poder. Esses cursos preparatórios desmantelam as lógicas de exclusão e as políticas individualizantes, criando práticas de descolonização do sistema meritocrático neoliberal que promove a competição entre os sujeitos.

4. COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM COMO ESTRATÉGIA CONTRA A LÓGICA DO MÉRITO INDIVIDUAL

Os cursos preparatórios para pós-graduação, conduzidos coletivamente por estudantes cotistas, visam romper com o modelo neoliberal individualista, em que os indivíduos são treinados para alcançar o sucesso material como consequência de seu próprio esforço, dedicação e mérito. Nesse modelo, cada sujeito se torna responsável pelo seu sucesso e todos passam a ser analisados pelo mérito individual, esquecendo-se as dinâmicas desigualitárias que destroem a educação.

Michael Sandel afirma que a política neoliberal da meritocracia moderna faz que “os vencedores” acreditem que o sucesso é fruto do seu próprio talento e empenho – mérito individual – e que “os perdedores” sintam que não aprenderam as habilidades certas para prosperar. Deste modo, o mérito faz crer que a ausência de sucesso é sinal de falta de esforço e dedicação ou de má-sorte. “A noção de que o sistema recompensa talento e empenho incentiva vencedores

42. SODRÉ, Muniz. *Pensar...* Op. cit.

43. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 79.

44. *Ibidem*, p. 79.

a considerar seu sucesso como resultado de suas próprias ações, uma medida da sua virtude – e a desprezar pessoas menos afortunadas do que eles⁴⁵.

Tal qual a noção propagada por Platão⁴⁶, a ideia de mérito é trabalhada por este artigo no intuito de compreender sua raiz epistemológica, sua dimensão ética e seu elemento principal: a noção de liberdade pela virtude. Os princípios de liberdade também compunham a reflexão dos filósofos iluministas que impac-taram a Revolução Francesa, como Jean-Jacques Rousseau, e a promulgação da Declaração dos Direitos Humanos, que orienta a sociedade desde a sua adoção pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A concepção de meritocracia, que se origina do mérito, valor que nor-teia a ascensão social, decorre do processo de instrumentalização da razão na organização social. O mérito foi indispensável na (re)formulação dos homens modernos, tanto na construção da ideia de cidadania quanto na defesa da autonomia do sujeito, e o separa, classifica e categoriza de acordo com seus talentos, virtudes e realizações.

O entusiasmo manifestado no século XVIII, decorrente dos ideais iluministas e da Revolução Francesa, consolidaram alguns pressupostos, dentre eles: (1) liberdade: defesa da livre-iniciativa de comércio, presente no pensa-mento liberal, em oposição ao absolutismo; (2) individualismo: existência de indi-víduos livres e autônomos, conscientes e capazes de autodeterminação, isto é, têm domínio da razão e esclarecimento; (3) igualdade jurídica: garantia da liberdade dos indivíduos e consolidação de uma sociedade sem privilégios, baseada no mérito e na propriedade privada.

O movimento iluminista afirmava que todos seriam iguais perante a lei, mas, ao mesmo tempo, previa a distinção entre os sujeitos. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Além disso, as profissões estavam igualmente abertas ao talento, porém se a corrida começasse em pontos desiguais, era entendido que os indivíduos deviam terminar juntos. Assim, tem-se o estabelecimento do liberalismo individualista através da pro-priedade privada como um direito natural, o que implica a divisão de classes, e o talento – mérito – como o meio pelo qual os cidadãos ascendem socialmente, pondo fim às distinções hereditárias.

No entanto, como ficam aqueles que começam a corrida em pontos desiguais? Segundo Littler⁴⁷, a ideologia contemporânea do mérito coloca ênfase no esforço próprio, no talento individual e na competitividade. De acordo com o autor, a concepção de mérito da política neoliberal, de que se provê a política meritocrática, coloca a ideia de sucesso individualizante e competitivo como símbolo de ascensão social. De fato, a ênfase no talento individual obscurece as desigualdades do jogo social e defende o abandono de políticas de cooperação e solidariedade, principalmente no campo aca-dêmico de políticas educativas e sociais como os cursos preparatórios para pós-graduação e as políticas de ações afirmativas.

A política individualista, autossuficiente e competitiva da ideologia meritocrá-tica neoliberal que chega ao século XXI, como explica Hobsbawm, tem base na

45. SANDEL, Michael. *A tirania...* Op. cit., p. 49.

46. PLATÃO. *A república*. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Best Seller, 2002.

47. LITTLER, Jo. *Against meritocracy: culture, power and myths of mobility*. New York: Routledge, 2017.

Revolução Francesa, visto que criou exames competitivos a fim de selecionar os sujeitos para bolsas de estudo em escolas burguesas. “Em certo sentido, a educação representava, tão eficazmente quanto os negócios, a competição individualista, a ‘carreira aberta ao talento’ e o triunfo do mérito sobre o nascimento e os parentescos, através do instrumento do exame competitivo”⁴⁸.

Na observação do autor, foi o movimento francês que definiu os princípios de cidadania, as ideias universais e que, por um lado, defendeu a máxima da liberdade e da igualdade, mas, por outro, consagrou a competição individualista, as hierarquias paralelas e os sistemas burocráticos. Se a seleção por mérito se tornou um recurso para um sistema liberal, diz Hobsbawm, não representava, em contrapartida, uma política democrática ou igualitária. “E, ainda assim, os homens que exerciam os serviços públicos estavam unidos na consciência de terem sido selecionados por mérito, numa atmosfera predominante de integridade, eficiência prática e educação, e nas origens não aristocráticas”⁴⁹.

Segundo Hobsbawm, o resultado da organização social por mérito foi a criação de um paradoxo, pois não se criou a “sociedade aberta” da livre competição, mas a “sociedade fechada” da burocracia e da competição que gerava uma falsa consciência educativa. Assim, a abertura da carreira ao mérito e a dedicação a educação, ao mesmo tempo que incluía algumas minorias – antes excluídas da vida pública por não serem bem-nascidas –, não abarcava outros grupos sociais, como os negros.

Para Buck Morss⁵⁰, enquanto os revolucionários franceses discutiam acerca da igualdade e do direito à propriedade, eles não englobavam a escravidão francesa nesse cenário. Assim, os revolucionários rompiam com a aristocracia feudal e faziam emergir uma sociedade baseada na liberdade e na igualdade jurídicas ao mesmo tempo que a França se tornava um país cada vez mais economicamente vinculado à escravidão colonial e ao tráfico negreiro. Em outras palavras, os filósofos franceses registraram a dissolução dos laços sociais entre monarquia, nobreza e igreja, atomizaram a ideia de indivíduo por meio da promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, cujos princípios ainda ecoam na sociedade civil, mas não abordaram a questão da escravidão negra.

Tal cenário criou a máxima de que todos são iguais perante a lei e que cada cidadão é responsável pela sua trajetória individual. No entanto, esse pensamento é individual, não coletivo. Ainda, não trata das desigualdades sistemáticas que afligem grupos sociais minoritários, como a ocupação da população negra no espaço educacional. Conforme a filósofa Sueli Carneiro, a educação é o lugar em que o racismo produz mais processos de negação, ocultamento ou desvalorização da população negra. São exemplos as “[...] suspeitas veladas ou explícitas em relação à educabilidade do jovem negro, à subordinação racial que se refletem nos instrumentos didáticos e conformam a sua identidade no espaço escola”⁵¹.

Sueli Carneiro observa que tais processos começam na creche e se estendem até o sistema universitário, criando uma imagem de que os negros são inferiores e, com isso, não devem estar presentes nos espaços educacionais, e colocando

48. HOBBSAWM, Eric J. A era das revoluções: Europa 1789-1848. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, p. 190.

49. Ibidem, p. 137.

50. BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. *Novos estudos Cebrap*, São Paulo, n. 90, p. 131-171, 2011.

51. CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção...* Op. cit., p. 279.

os saberes desses grupos à margem da produção epistemológica. Neste sentido, promover políticas e ações de colaboração e solidariedade, como os cursos preparatórios para pós-graduação, permite problematizar os processos de entrada de minorias raciais no meio acadêmico e refletir sobre o processo de seleção, uma vez que alunos negros se sentem desautorizados a construir um diálogo com a banca examinadora.

Os estudantes negros também se sentem inseguros sobre sua capacidade de dominar as teorias solicitadas pelas bibliografias por enxergarem a universidade como um lugar para pessoas competentes e por não se verem desta forma. Ainda, eles têm receio de que suas pesquisas sejam vistas como militantes, sobretudo candidatos negros que pautam projetos com temáticas raciais. Isto ocorre devido ao pertencimento natural de seus corpos nessas relações e a percepção de que a lógica acadêmico-científica demanda objetividade. É certo que nem todos os espaços são desta forma e há alguns que atuam considerando a diversidade, mas estes ainda são pequenos nos centros acadêmicos.

Deste modo, os cursos preparatórios reagem às estruturas racistas por meio da criação de uma comunidade dialógica atenuada com o pensamento de Paulo Freire⁵² e cujo empenho é a transformação constante da realidade. Em última instância, a finalidade dos cursos preparatórios é assegurar a entrada de novos estudantes negros nos programas de pós-graduação a fim de aumentar a diversidade nos centros acadêmicos do país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-se em Paulo Freire, bell hooks diz que “não podemos entrar na luta como objetos para depois nos tornarmos sujeitos”⁵³, o que demonstra a importância de o indivíduo se apropriar do processo de aprendizagem. Segundo os autores, enquanto sujeitos programados para obter conhecimento, faz-se necessário aprender de forma consciente e a partir do diálogo, uma vez que o aprendizado demanda abertura ao próximo e engajamento na invenção e reinvenção das formas de saber. Assim, não existe um “ensinar sem aprender”⁵⁴, já que o ato de aprender e de ensinar exige humildade e abertura. Para os autores, o ensinante precisa estar disponível a repensar o seu saber a partir da curiosidade dos alunos, e estes necessitam exercitar o pensamento crítico, a fim de elaborar suas próprias interpretações dos fatos. Neste sentido, Freire⁵⁵ aponta o papel fundamental dos educadores no desafio de unir a educação à construção de um mundo mais justo e democrático.

Diante das considerações de Freire, de hooks e dos demais autores apresentados neste artigo, buscou-se refletir a relevância das ações voltadas para a educação, como os CPP. Tais cursos questionam os pressupostos de uma sociedade colonialista e capitalista por meio de ações coletivas e de solidariedade entre alunos cotistas universitários, candidatos às vagas de mestrado e doutorado e a própria instituição pública, com o objetivo de compreender para mudar.

52. FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit.

53. HOOKS, bell. *Ensinando pensamento...* Op. cit., p. 12.

54. FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001, p. 259.

55. *Ibidem*.

Os CPP atuam contrários ao incentivo ao individualismo, à competição e à arrogância, frutos da sociedade capitalista que também estão presentes no sistema educacional tradicional e fizeram que a riqueza material individual fosse o principal critério de seleção e valor social, cunhados de mérito. As ações dos CPP estimulam a cooperação, a solidariedade e a construção de um bem comum no espaço educacional. Ademais, tentam quebrar a lógica do mérito individual que ignora as deficiências do Estado, visto que este não cumpre seu papel de proporcionar formação profissional igualitária, gratuita e de qualidade à população desprivilegiada socioeconomicamente, sobretudo os negros, indígenas, pessoas com deficiência (PcD), quilombolas e demais minorias.

A pesquisa ressalta, por meio dos relatos dos candidatos e voluntários dos CPP, os movimentos de solidariedade que circulam dentro e fora das universidades públicas. Esses movimentos mostram uma aproximação destes cursos com a educação dialógica de Paulo Freire, porque estão baseadas no diálogo, na solidariedade, no afeto e na liberdade. A teoria freireana envolve a participação do educador no processo de aprendizagem, a fim de que se estabeleça o diálogo com o indivíduo sobre a condição social de alienação e passividade sob a qual ele está submetido. Dessa forma, constrói-se, junto ao educando, um aprendizado ativo que possibilita ao indivíduo superar sua circunstância de objeto e se tornar sujeito da sua história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOGEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 mai. 2021.

BUCK-MORSS, Susan. Hegel e Haiti. **Novos estudos Cebrap**, São Paulo, n. 90, p. 131-171, 2011.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. Conscience raciale et révolution sociale. **L'Étudiant Noir**, Paris, v. 1, n. 3, 1935.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a negritude. *In*: MOORE, Carlos (org.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 105-114.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789-1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017a.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2017b.

LITTLER, Jo. **Against meritocracy: culture, power, and myths of mobility**. New York: Routledge, 2017.

LORDE, Audre. **Sister outsider**. New York: Crossing Press, 2007.

PLATÃO. **A república**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Best Seller, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**. Tradução de Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1999. v. 1.

SANDEL, Michael. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOS, Joel Rufino dos. A metamorfose do negro. *In*: SANTOS, Joel Rufino dos; LOPES, Nei; COSTA, Haroldo. **Nação quilombo**. Rio de Janeiro: ND Comunicação, 2010. p. 11-58.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VERGÈS, Françoise. Postface. *In*: CÉSAIRE, Aimé. **Nègre je suis, nègre je resterai** : entretiens avec François Vergès. Paris: Albin Michel, 2005. p. 71-136.

Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPE. Bolsista pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

E-mail: allandiego_st@hotmail.com

André Gustavo Ferreira da Silva

Doutor em Educação pela UFPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Ex-Presidente do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas.

E-mail: andreferreiraufpe@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir as potencialidades dos círculos de cultura, considerando-os como um espaço-tempo dialógico-comunicativo para a formação dos sujeitos sociais. Para tal itinerário reflexivo, mobilizou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, recorrendo-se a textos produzidos por autores abalizados nas discussões acerca da Educação ou, mais especificamente, na abordagem das categorias dialogicidade e comunicação como constitutivas da dinâmica dos círculos. A reflexão parte da origem dos círculos de cultura e destaca os aspectos teórico-metodológicos desta experiência educativa que propiciam um caminho de conscientização para a formação dos sujeitos sociais, a partir da construção de saberes em coletividade.

Palavras-chave: círculos de cultura; dialogicidade; comunicação; coletividade; sujeito social.

Abstract: This article aims to reflect on the potential of culture circles, considering them as a dialogical-communicative space-time for the formation of social subjects. For this reflexive itinerary, the methodology of bibliographical research was undertaken, using texts produced by authoritative authors in discussions about Education, specifically in the approach of dialogicity and communication categories as constitutive of the dynamics of these circles. The reflection starts from the origin of the culture circles and highlights the theoretical-methodological aspects of this educational experience that provide a path of awareness for the formation of social subjects based on the construction of collective knowledge.

Keywords: culture circles; dialogicity; communication; collectivity; social subject.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 29/09/2021

1. INTRODUÇÃO

No marco das celebrações do centenário de Paulo Freire, a proposta de um estudo sobre os círculos de cultura resgata a experiência que está nas origens do pensamento pedagógico do educador. Os círculos têm trazido muitas contribuições para a formação de cidadãos conscientes sobre os movimentos sociais e culturais no Brasil, passando a ter maior relevância no campo educativo quando se tornaram uma experiência valorizada por Freire na alfabetização de adultos e na promoção de uma educação em perspectiva emancipatória das classes populares.

Nos últimos anos, foi possível constatar um crescimento do interesse de educadores pelas dinâmicas mobilizadas pelos círculos de cultura, que visam à formação de sujeitos sociais críticos, éticos e comprometidos com a sociedade em que vivem. Neste sentido, a problemática que motiva este estudo é: quais são as potencialidades dos círculos de cultura enquanto experiência educativa para a formação dos sujeitos sociais? Este artigo tem como objetivo responder a esta indagação por meio de uma reflexão sobre as potencialidades dos círculos de cultura, considerando-os como um espaço-tempo dialógico-comunicativo que contribui de modo eficaz para a formação dos sujeitos sociais.

O itinerário metodológico se deu por meio de pesquisa bibliográfica; recorreu-se a autores que se dedicaram à reflexão acerca dos círculos de cultura, suas dinâmicas e os aspectos metodológicos que os caracterizam como uma experiência educativa, tais como: Freire, Marinho, Brandão, Gomez, Pitano e Lima¹. O estudo se desenvolveu como uma abordagem crítica em torno dos sentidos de dialogicidade e comunicação no interior dos círculos de cultura e está articulado em três partes: (1) as possibilidades de organicidade do círculo de cultura: uma comunicação em circularidade; (2) as implicações e dimensões das dinâmicas dialógicas do círculo de cultura: reflexões para comunicar-formar pela leitura do mundo e da palavra; (3) a potência formativa e transformadora do círculo de cultura: tessituras críticas acerca da formação do sujeito social.

2. AS POSSIBILIDADES DE ORGANICIDADE DO CÍRCULO DE CULTURA: UMA COMUNICAÇÃO EM CIRCULARIDADE

Os círculos de cultura estão na gênese da pedagogia de Paulo Freire e nascem como um evidente contraponto à educação bancária, como o educador define o processo pedagógico que reduz o educando a mero receptor de conhecimentos previamente elaborados por mestres detentores do saber, revelando-se, assim, não um processo educativo, mas um processo de domesticação, de desumanização². Para se contrapor a esta concepção pedagógica, Freire propõe uma educação libertadora, a serviço da emancipação e da humanização do sujeito.

Antes de discorrer sobre os aspectos que constituem os círculos de cultura, suas características e sua organicidade enquanto espaço-tempo educativo, faz-se necessário apresentar um breve recorte histórico acerca da origem desta

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1993; FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020; GOMEZ, Margarita Victoria. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: Endipe, 2014. p. 1-11; LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Perseu Abramo, 2011; MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009; PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017.

2. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do...** Op. cit.

experiência e de quando ela começou a revelar o seu potencial para a uma educação emancipadora. Tendo lançado as primeiras experiências dos círculos de cultura e do processo que então se denominava Método Paulo Freire no Centro de Cultura D. Olegarilha, no bairro de Casa Forte, no Recife³, foi no sertão nordestino, mais precisamente na pequena cidade de Angicos, na região central do Rio Grande do Norte, que Paulo Freire, junto a um grupo de educadores e universitários, executou um ousado projeto de alfabetização que iria marcar para sempre não apenas aquela comunidade, mas também a história da educação brasileira nas décadas seguintes⁴.

Era o início dos anos 1960 e “vivia-se no Brasil um clima de entusiasmo e a esperança de um tempo de liberdade e desenvolvimento, o país se industrializava e modernizava”⁵. A grave desigualdade social e econômica, no entanto, persistia como um sério obstáculo ao desenvolvimento do país, sendo os índices de analfabetismo da população a sua face mais evidente: “segundo o IBGE, no início da década de 60, os índices de analfabetismo no RN totalizavam 61,8%”⁶. Os ideais do Movimento de Cultura Popular (MCP), criado no Recife em 1960, espalharam-se por vários estados do nordeste, “associando a cultura popular à luta política, conscientizando as massas e alfabetizando por meio de Círculos de Cultura”⁷. No ano seguinte, em 1961, a Igreja Católica fundou o Movimento de Educação de Base (MEB) com o objetivo de contribuir para a alfabetização de adultos, utilizando para tal fim a rede de emissoras católicas. Neste mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes (UNE) criou o Centro Popular de Cultura (CPC), experiência que também se espalhou pelo país e promoveu a arte popular revolucionária para a conscientização da população marginalizada, reunindo artistas, estudantes e trabalhadores⁸.

O projeto de Angicos foi concebido neste contexto. O trabalho começou em dezembro de 1962, com o levantamento do número de sujeitos não alfabetizados do município e a pesquisa acerca do universo vocabular da comunidade, do qual seriam destacados as palavras e os temas geradores. O projeto de alfabetização começou logo no início do ano seguinte, com um grupo de 380 moradores, marcado por uma dinâmica em que “as aulas eram dadas ao mesmo tempo em que aconteciam as reuniões de formação continuada dos coordenadores dos Círculos de Cultura, refletindo sobre a sua prática”⁹.

Naquele projeto de alfabetização, Freire substituiu a sala de aula pelo círculo de cultura por acreditar que era a dinâmica que melhor correspondia ao seu propósito de promover uma educação emancipadora. Chamava-se *círculo* porque todos os seus participantes se posicionavam no espaço “formando a figura geométrica do círculo, e nessa disposição todos se olhavam e se viam” e *cultura* porque “havia uma interação das relações do homem com a realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo”¹⁰. Segundo Freire¹¹, o ser humano, “no Círculo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”.

3. ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular**: o centro de cultura D. Olegarilha. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social de Pernambuco, Recife, 1962. Disponível em: <http://acervo.paulo-freire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>. Acesso em: 14 jun. 2021.

4. LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

5. *Ibidem*, p. 14.

6. GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria? **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 22-46, 2013, p. 25.

7. GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2013, p. 49.

8. *Ibidem*, p. 50.

9. *Ibidem*, p. 51.

10. MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Anuário Unesco – Metodista de Comunicação Regional**, São Paulo, v. 18, n. 18, p. 77-88, 2014, p. 49.

11. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003, p. 51.

O círculo de cultura era, desse modo, um espaço em que se ensinava e se aprendia dialogicamente, numa dinâmica que afastava qualquer possibilidade de o considerar apenas transferência de conhecimento e revelava um espaço-tempo “de construção do saber do educando, com suas hipóteses de leitura do mundo”¹², como explicita Freire¹³:

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

Na crítica formulada por Freire¹⁴ acerca da prática da educação bancária, o círculo de cultura quebra a disposição hierárquica ao organizar as pessoas num círculo, pois nele ninguém ocupa um lugar de destaque. Em vez de um professor que detém o conhecimento e o transmite aos alunos, há a figura do coordenador, cuja função é auxiliar o diálogo entre os participantes e lhes propor a construção coletiva do saber solidário, numa dinâmica a partir da qual cada um ensina e aprende¹⁵. A dinâmica se desenvolve por meio de uma circularidade que vai se transformando em um espaço-tempo diferente do que é comum para uma sala de aula. Ninguém dá as costas a ninguém, todos se olham nos rostos uns dos outros, todos se veem. Todos se reconhecem no círculo, numa atitude de comunicação e interação que se realiza em condições de igualdade, não obstante a diversidade dos sujeitos, com suas existências individuais, seus desejos, medos, inquietações, sonhos e esperanças.

Considerando os princípios da igualdade entre os sujeitos, da conquista da autonomia, do respeito à diversidade, da originalidade de cada participante e da consideração do contexto social, o processo do círculo de cultura se constitui de três elementos estruturantes fundamentais: a codificação e descodificação, o tema gerador e o conteúdo programático¹⁶.

O primeiro elemento é a tematização a partir do levantamento do universo vocabular da comunidade, este codificado em palavras e imagens que são apresentadas aos participantes do círculo a fim de serem por eles descodificadas, em um exercício do pensamento dialético – na análise do concreto – existencial e “codificado”. O objetivo é “chegar ao contexto real a partir do conhecimento cotidiano que cada participante tem”¹⁷. A codificação e a descodificação são dois momentos dialéticos que ajudam na definição de outro importante elemento do círculo de cultura: o tema gerador.

Segundo Marinho¹⁸, no círculo de cultura, o coordenador tem como primeira tarefa “a criação de condições para que todos os participantes descubram, no contexto gerador, os temas geradores ou a temática significativa para a compreensão crítica da realidade”. Como a realidade se encontra codificada, o tema gerador vai ajudar no processo de construção do conhecimento a partir

12. MARINHO, Andrea. O círculo... Op. cit., p. 50.

13. FREIRE, Paulo. *Educação como...* Op. cit., p. 103.

14. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit.

15. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é...* Op. cit.

16. MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Círculo...* Op. cit.

17. *Ibidem*, p. 55.

18. *Ibidem*, p. 56.

da leitura do mundo dos participantes e por meio da dinâmica de codificação-descodificação. É um exercício epistemológico de busca e de criação que “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas”¹⁹. O tema gerador é a base semântica a partir da qual se escolhem as palavras geradoras que serão utilizadas no processo de alfabetização.

O conteúdo programático do círculo de cultura é organizado a partir da investigação temática e da situação concreta e existencial da comunidade, refletida criticamente pelos participantes. É a sistematização dos temas que emergem nas inter-relações que ocorrem no círculo, tendo por objetivo articular o movimento de reflexão-ação-reflexão.

É neste sentido que o círculo de cultura se revela como o lugar da episteme, um espaço-tempo da produção de conhecimento e da construção de saberes, porquanto se forma ali uma coletividade que, através do diálogo, da comunicação e da partilha da diversidade de vivências e histórias, faz cultura, tece a linguagem e constrói o modo de ler e de dizer a palavra e o mundo. Constituindo-se como este lugar de elaboração de saberes e de construção coletiva de uma episteme, o círculo de cultura revela que seus participantes, além de serem sujeitos comunicativos, são sujeitos do conhecimento, como explicita Marinho²⁰:

Ninguém pode conhecer por outro, logo, o animador de debate deve desafiar o grupo a perceber-se na e pela própria prática como sujeitos capazes de saber. Assim, não se dicotomiza prática de teoria, pensamento de ação, filosofia de linguagem e tampouco se separa objetividade de subjetividade do sujeito que aprende e ensina ao aprender, que desenvolve sua curiosidade epistemológica à produção de seu conhecimento e do conhecimento coletivo. Construção essa, que constitui em mais um essencial elemento do Círculo de Cultura.

Segundo Freire²¹, o círculo favorece a interação, isto é, a comunicação entre pessoas de condições sociais e profissionais diferentes que não se misturam, seja por motivos culturais ou convenções sociais. A concepção de dialogicidade no pensamento freiriano pressupõe uma postura de respeito mútuo e um intercâmbio de saberes intelectuais e populares, considerando que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”²². Nesse sentido, a proposta freiriana do círculo de cultura constitui um mecanismo de construção coletiva do conhecimento, que se concretiza num grupo formado por especialistas e pessoas comuns que, juntos, problematizam a realidade com o objetivo de desenvolver o conteúdo programático da ação educativa²³.

O círculo de cultura é o espaço-tempo da leitura do mundo e da leitura da palavra, numa circularidade comunicativa coletiva. No pensamento freiriano²⁴, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo

19. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit., p. 139.

20. MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. *Círculo de...* Op. cit., p. 56-57.

21. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

22. *Ibidem*, p. 58.

23. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit.

24. FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 30.

através de nossa prática consciente”, prática sobre a qual se reflete e que vai constituindo o sujeito como ser consciente, livre e comunicativo.

Nascido no chão da realidade dos movimentos de cultura popular, a partir da realidade das comunidades oprimidas que começavam a se organizar com o intuito de tomar nas próprias mãos as rédeas do seu destino²⁵, o círculo de cultura logo se revelou uma experiência de educação libertadora. A sua organicidade e estrutura circular, baseada no respeito à igualdade e à diversidade dos sujeitos, com um coordenador que anima o intercâmbio de saberes e em que cada um tem igual direito de fala e de escuta, favorece a construção coletiva de conhecimentos. Assim, o círculo de cultura se revela como o lugar da episteme e da palavra que escreve, reescreve e diz o mundo. Quanto à sua dinâmica, revela-se como um espaço-tempo dialógico, tendo na comunicação e no diálogo o seu principal fundamento.

3. AS IMPLICAÇÕES E DIMENSÕES DAS DINÂMICAS DIALÓGICAS DO CÍRCULO DE CULTURA: REFLEXÕES PARA COMUNICAR-FORMAR PELA LEITURA DO MUNDO E DA PALAVRA

O círculo de cultura, por ser um espaço-tempo educativo formado por diferentes subjetividades e em que circulam diferentes saberes, “assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações”²⁶. A dialogicidade é, assim, a marca estruturante e dinamizadora desta experiência educativa, que gera um movimento crítico que abre a escola às comunidades. Gomez²⁷ assevera que o círculo de cultura, “enquanto estratégia dialógica, remete a uma compreensão dialética da educação, gerando um movimento crítico de pessoas, saberes e poderes para a transformação socioeducacional”. É uma experiência que, considerada como uma opção político-pedagógica, e não simplesmente uma metodologia, abre a escola à comunidade e a conhecimentos não estabelecidos previamente. Assim, as situações de diálogo que ocorrem neste dinamismo circular comunicativo são capazes de concretizar o inédito-viável que possibilita a superação das situações-limites.

A dimensão dialética e dialógica do círculo de cultura está baseada no inacabamento ou inconclusão do ser humano, chamado ontologicamente a *ser mais*²⁸, num processo permanente de devir²⁹ que tece, “no diálogo comprometido e posicionado a favor dos oprimidos, a máxima consciência possível dos participantes naquele momento”²⁹, buscando a transformação da realidade.

Os círculos de cultura exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, o que demanda novas pesquisas temáticas. Tal dialeticidade produz uma dinâmica que supera o caráter estático da concepção ingênua da educação, ou educação bancária, como “pura transmissão de ‘conhecimentos’”³⁰. É importante considerar, no entanto, a necessidade de um conhecimento prévio acerca das

25. LYRA, Carlos. *As quarrenta...* Op. cit.

26. FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012. p. 21.

27. GOMEZ, Margarita Victoria. *O círculo...* Op. cit., p. 2.

28. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do...* Op. cit.

29. FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Aspectos... Op. cit., p. 22.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013, p. 61.

aspirações, dos níveis de percepção da realidade, da visão de mundo e dos saberes que trazem os participantes do círculo. A partir deste conhecimento será organizado o conteúdo programático, constituído por temas geradores sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, construirão saberes e novos conhecimentos³¹.

Na dialogicidade que marca a dinâmica dos círculos de cultura, constitui-se a relação comunicativa entre os sujeitos cognoscentes, em seu exercício de conhecimento, de leitura do mundo. Sem a intercomunicação entre tais sujeitos não seria possível o conhecimento objetivo do mundo e da realidade, como explicita Freire³²:

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscível.

A concepção freiriana de comunicação, entendida como “relação social, cujo processo de interação coloca os sujeitos em diálogo, mesmo que eles tenham perspectivas diferentes”³³, constitui o fundamento e a intenção do círculo de cultura: a formação de sujeitos críticos, conscientes e livres que, em relação com outros, constroem conhecimento. Segundo Freire, a educação “deriva desta perspectiva comunicacional e emancipatória, que só se dá de maneira contextualizada e tendo em conta a totalidade social”³⁴.

Ao propor uma reflexão sobre as ideias de Freire acerca dos conceitos de comunicação e cultura, Lima³⁵ assevera que, para o educador, “a comunicação significa coparticipação dos sujeitos no ato de pensar e que o objeto do conhecimento não pode se constituir no termo exclusivo do pensamento, mas, de fato, é o seu mediador”. O conhecimento é, assim, construído nas relações entre os seres humanos e o mundo, enquanto a comunicação é “a situação social na qual as pessoas criam conhecimentos juntas, transformando e humanizando o mundo em vez de transmiti-lo, dá-lo ou impô-lo”³⁶. A comunicação é, portanto, uma interação que se estabelece entre sujeitos iguais e criativos.

O círculo de cultura é um espaço-tempo estratégico de, ao mesmo tempo, aprendizagem e construção de saberes, organizado circularmente por pessoas que trazem, cada uma, histórias, visões de mundo, culturas e jeitos de ser e de viver. Os participantes se comunicam, face a face, codificando e decodificando suas realidades para, a partir desta base, escolher o tema gerador para o debate, seguido de novas construções. Neste sentido, é importante refletir sobre o fato de que, no círculo de cultura, o respeito à esta diversidade e à dignidade da vida e da história do outro é fundamental para que haja uma escuta autêntica e uma comunicação verdadeira, considerando que o diálogo autêntico não pode se resumir a uma experiência racionalista, como reflete Freire³⁷: “[...] é como uma totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos –, que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona”.

31. *Ibidem*.

32. *Ibidem*, p. 44.

33. FIGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2015. p. 11.

34. *Ibidem*, p. 11.

35. LIMA, Venício Artur de. **Comunicação...** Op. cit., p. 89-90.

36. *Ibidem*, p. 103.

37. FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p. 75-76.

Esta perspectiva da formação integral na educação freiriana, que considera o ser humano em sua totalidade, não se restringindo à dimensão racional, é, também, uma característica da experiência dos círculos de cultura, que se revela um espaço-tempo da sensibilidade, do cuidado e do respeito. É o lugar de sentir e perceber o outro e de se permitir ser sentido e percebido. A comunicação dialógica se realiza quando há tal movimento de sair de si mesmo em direção ao outro. Na perspectiva de Buber³⁸, “para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro, é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior, é preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo”. Segundo o filósofo, é através do diálogo que o indivíduo se torna pessoa, pois se questiona “[...] por que meios poderia um homem transformar-se, tão essencialmente, de indivíduo em pessoa, senão pelas experiências austeras e ternas do diálogo, que lhe ensinam o conteúdo ilimitado do limite?”³⁹

A dialogicidade, segundo Pitano⁴⁰, “é o resultado permanente do processo de troca recíproca, intersubjetiva, em um movimento de ‘sair-de-si’ em direção a si mesmo, ao outro e ao mundo”. Não se trata, portanto, de uma disputa argumentativa, em que uma pessoa quer convencer a outra de suas certezas e convicções, mas de uma contribuição para o crescimento coletivo, isto é, para a construção de saberes. É este o dinamismo dialógico do círculo de cultura, que visa à “ampliação da capacidade de diálogo com os outros e com o mundo, acompanhada de uma maior captação da esfera existencial”⁴¹, abrindo espaço para a conscientização do sujeito.

O diálogo no interior do círculo de cultura se desenvolve pela valorização da palavra e pela escuta dos participantes do processo, numa acolhida mútua, livre de preconceitos e pré-julgamentos. Essa dinâmica provoca a ação pelas palavras, que, “transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo”⁴². Desse modo, o processo dialógico fortalece o conhecimento construído coletivamente como “uma forma de intervenção no mundo”⁴³. O crescimento da consciência crítica e da atitude firme e decidida na reflexão-ação para a transformação da realidade é, portanto, o resultado do processo vivido pelos participantes dos círculos de cultura, que se configura em um espaço-tempo dialógico para comunicar-formar sujeitos sociais pela leitura do mundo e da palavra.

4. A POTÊNCIA FORMATIVA E TRANSFORMADORA DO CÍRCULO DE CULTURA: TESSITURAS CRÍTICAS ACERCA DA FORMAÇÃO DO SUJEITO SOCIAL

A proposta educativa de Freire encontra nos círculos de cultura uma de suas mais importantes expressões, considerando que a dinâmica dos círculos, marcada pela dialogicidade na perspectiva da conscientização, está fundamentada em pressupostos filosóficos, antropológicos e metodológicos que os gabaritam não somente como um método de alfabetização de adultos, mas também, e

38. BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 55.

39. *Ibidem*, p. 56.

40. PITANO, Sandro de Castro. *A educação...* Op. cit., p. 99.

41. *Ibidem*, p. 98.

42. FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Aspectos...* Op. cit., p. 22.

43. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da...* Op. cit., p. 96.

- Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo e André Gustavo Ferreira da Silva

acima de tudo, como um método que move os sujeitos a pensar sobre suas realidades em uma dinâmica de ação-reflexão-ação. O círculo favorece o diálogo criativo, em que “todos sabemos algo e todos ignoramos algo, mas onde todos juntos podemos buscar e saber mais. É uma estratégia de problematização de situações para desmascarar, analisar e dialogar com os outros e assim superar a consciência ingênua”⁴⁴, em vista da transformação da realidade, como assevera Dantas⁴⁵:

Paulo Freire fala de educação como conscientização, reflexão rigorosa sobre a realidade em que se vive, com o entrelaçamento das linguagens e suas respectivas lógicas epistêmicas [...]. O Círculo de Cultura constitui-se *locus* da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns.

Esse olhar atento à realidade provoca a atitude crítica dos participantes, potenciando a sua liberdade e autonomia enquanto sujeitos de sua própria história, capazes de intervir na realidade social para transformá-la, como exemplifica Weffort⁴⁶ ao destacar o nível de consciência política dos que são formados nessa dinâmica: “Os homens do povo que tomaram parte nos círculos de cultura fazem-se cidadãos politicamente ativos ou, pelo menos, politicamente disponíveis para a participação democrática”. A experiência da atualização políticas da cidadania social e econômica real, vivida no círculo por estes homens oprimidos e excluídos pelo sistema, transformava-os em sujeitos sociais dispostos a reescrever a história por uma perspectiva libertadora, igualitária e inclusiva.

A capacidade de ler o mundo e intervir nele é resultado do processo de emancipação vivido pelos participantes do círculo de cultura. Referindo-se à dinâmica da alfabetização, Freire⁴⁷ afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. É a palavra, portanto, que estabelece uma circularidade de comunicação que constitui e revela tudo e todos, bem como a relação do ser humano consigo, com os outros e com o mundo, concebendo a realidade como algo dinâmico em sua totalidade. Assim, o sujeito social vai se constituindo nessa circularidade dialógica “como sujeito livre, autônomo, capaz de transformar o mundo e a si mesmo, ao mesmo tempo em que considera os outros também como sujeitos autônomos e livres”⁴⁸.

Autônomo, integrado e livre, o ser humano é sujeito da sua história. Percebe-se não apenas como um ser enraizado historicamente, mas também como alguém capaz de expressar a sua humanização, exercitar a sua liberdade, agir com consciência e assumir os desafios e as tarefas do seu tempo com o auxílio de uma dinâmica de reflexão-ação-reflexão que o faz capaz de intervir e transformar a realidade. No círculo de cultura, fica evidente que esta emancipação não ocorre por meio de uma perspectiva individual e egoísta;

44. JUÁREZ RAMÍREZ, Guadalupe. Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. In: GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire**: contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 159-173.

45. DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. **Dialogismo e arte na gestão em saúde**: a perspectiva popular nas cirandas da vida em Fortaleza. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010, p. 40.

46. WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 1-26, p. 18.

47. FREIRE, Paulo. **A importância...** Op. cit., p. 13.

48. FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; VELOSO, Keycie; SILVA, Vanessa Alves da. A práxis freireana e o ensino da sociologia: veredas para a leitura do mundo e a formação de novos sujeitos sociais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA ATUALIDADE, 10., 2018, Recife. **Anais** [...]. Recife: Centro Paulo Freire, 2018. p. 24-35. Disponível em: <https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2018/anais-do-evento>. Acesso em: 4 jun. 2021, p. 11.

o sujeito social se constitui na coletividade, em comunicação dialógica com os outros, como explicita Pitano⁴⁹:

[...] Avançar sozinho é buscar apenas a emancipação, assumindo o individualismo sistêmico. A plenitude da existência, embora sempre se fazendo, consiste em poder pronunciar o mundo, atitude do sujeito que transforma o meio em que vive. Por isso, a dimensão coletiva se revela um imperativo [...]. É impossível pronunciar o mundo sozinho, da mesma forma que tornar-se sujeito quando apartado dos outros [...]. O sujeito, assim, se constitui pela interação com os demais e com a sua consciência. A horizontalidade do diálogo estabelece relações de confiança e reconhecimento, verdadeira comunhão no processo esperançoso de *vir a ser mais*. Por isso, o diálogo compõe um dos princípios basilares do processo de constituição do sujeito social.

É na interação com os outros que o ser humano se percebe como indivíduo e como sujeito, segundo Freire⁵⁰: “[...] não é o eu, não é o ‘eu existo’, ‘eu penso’, que explica o ‘eu existo’. É o ‘nós pensamos’ que explica o ‘eu penso’. Não é o ‘eu sei’ que explica o ‘nós sabemos’. É o ‘nós sabemos’ que explica o ‘eu sei’”. No diálogo com outros sujeitos, o ser humano exercita sua liberdade e autonomia, crescendo em sua capacidade de decisão, na busca incessante “pelo direito de ser sujeito da história”⁵¹. A partir do momento em que começa a agir mais crítica e eficazmente sobre a realidade, o sujeito também se transforma, pois, quando a ação e a reflexão se articulam na práxis, provocam mudança e crescimento na perspectiva do *ser mais*. Nesse sentido, “a plenitude da existência – sempre entendida como algo que está em processo, fazendo-se – consiste no fato de o sujeito poder dizer o mundo, pronunciá-lo, transformando o meio em que vive de forma consciente e responsável”⁵².

Na perspectiva freiriana da educação – concebida em torno da visão integral do ser humano em todas as dimensões do seu existir no mundo –, é necessário destacar a importância do corpo para a comunicação dialógica do círculo de cultura e seu papel na constituição do sujeito social. A respeito deste tema, Freire⁵³ oferece uma reflexão bastante significativa:

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

Esta declaração de Freire, destacando que “meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já”, revela o lugar e a importância do corpo no círculo de cultura. Como seres aprendentes e ensinantes, cada um traz no corpo as marcas da sua história: seu jeito de olhar, falar, silenciar, ser etc. A disposição das pessoas em círculo favorece o diálogo, a escuta autêntica, a fala livre e transparente e a comunicação verdadeira. O fato de todos poderem se olhar, se ver e se observar de frente, sem uma hierarquia de papéis

49. PITANO, Sandro. A educação... Op. cit., p. 100.

50. TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 51-52.

51. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000, p. 49.

52. FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; VELOSO, Keyce; SILVA, Vanessa Alves da. A práxis... Op. cit., p. 10.

53. FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 92.

e de posições que possam inibir a fala ou o silêncio, potencia a comunicação dialógica na perspectiva democrática de participação cidadã num projeto de sociedade, beneficiando o crescimento de todos. Assim, o conhecimento de si, dos outros e da realidade se constroem em circularidade, fomentando saberes para a transformação e o crescimento pessoal e coletivo.

O processo educacional no círculo de cultura, segundo Freire⁵⁴, dá-se de tal forma que, por meio do diálogo, “há um crescendo criativo de novas descobertas, individuais e coletivas, que não educa o sujeito apenas para um determinado saber ou fazer”. Na visão do educador⁵⁵, o que se aprende no círculo vai além do desenvolvimento de uma habilidade específica:

Nesse círculo se prepara para a vida crítica em sociedade e para a redescoberta do próprio ser humano como tal e como ser social, que vive em permanente contato com os seus próprios limites e com as suas potencialidades no encontro e no confronto com o outro, com quem disputa poder, mas que ao mesmo tempo, reconhecendo-se diferente, ao se relacionar, se reconhece melhor no outro e, com a ajuda dele, enxerga melhor a si mesmo e pode, por conseguinte, intervir crítica e radicalmente no contexto, no mundo em que vive.

O círculo de cultura é, por conseguinte, um espaço-tempo propício à formação do sujeito social, favorecendo o seu crescimento em consciência crítica a respeito de si, dos outros e da realidade em que vive, atuando eficazmente para a transformação da sociedade. Marcada pela dialogicidade criativa, geradora de saberes em coletividade, a experiência vivida no círculo se revela como uma dinâmica de comunicação e educação que vincula, de forma crítica, o sujeito à realidade, articulando os aspectos epistêmicos com as atitudes éticas necessárias para a transformação social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta sobre as potencialidades dos círculos de cultura como espaço-tempo educativo, postas em evidência por Freire na experiência de Angicos, mobilizaram a reflexão apresentada neste estudo. Na conclusão deste itinerário reflexivo, percebe-se a relevância e a pertinência de retomar a reflexão acerca dos círculos de cultura no contexto da celebração do centenário de nascimento do patrono da educação brasileira, pela constatação de que esta é uma experiência socioeducativa em que estão presentes, de forma bastante explícita, os elementos basilares da pedagogia freiriana.

Ao considerar a gênese e os aspectos teóricos e metodológicos dos círculos, evidenciam-se as suas possibilidades de organicidade como uma experiência de comunicação-educação em circularidade. Em uma sociedade em que o fenômeno da comunicação se torna cada vez mais complexo, os círculos de cultura ajudam a compreender o processo educativo como uma dinâmica de formação do sujeito na perspectiva da práxis, no sentido do *ser mais* e na articulação da reflexão-ação-educação, em que o sujeito está implicado com todo o seu ser,

54. FREIRE, Paulo. *Educação... Op. cit.*, p. 171.

55. *Ibidem*, p. 171.

saber e sentir, uma vez que tem a permanente atitude de buscar conhecer e compreender a si mesmo e ao mundo junto com os outros. Assim, o indivíduo é capaz de interferir na realidade, transformando-a a partir da práxis e da ação reflexiva, visto que está munido de saberes construídos em coletividade.

Tomando o diálogo como uma das categorias centrais do pensamento pedagógico freiriano, o estudo considerou as implicações das dinâmicas dialógicas dos círculos de cultura para a comunicação-formação dos sujeitos pela leitura do mundo e da palavra. Constatou-se a necessidade de recuperar a reflexão sobre a noção freiriana de comunicação e foi possível observar o quanto ela está presente no processo educativo que visa à formação do ser humano para a prática da liberdade por meio do diálogo e da interação com os demais. Soma-se a isto, ainda, o fato de o círculo de cultura ser um espaço-tempo socioeducativo epistêmico, que constrói coletivamente conhecimentos.

O potencial transformador dos círculos de cultura para a formação dos sujeitos sociais fica evidente na observação da própria dinâmica da experiência socioeducativa. Nela, o sujeito se constitui em diálogo com outros sujeitos, aprendendo a dizer o mundo e a palavra, ou seja, descobre como dizer-comunicar a si mesmo, revisitando a sua história, reconhecendo seus desejos e sonhos, sua identidade e dignidade, enfim, sua humanidade. No círculo, o sujeito aprende, em coletividade, como ler, escrever, dizer e comunicar o mundo. Nessa dinâmica, o sujeito se torna capaz de usar a palavra para denunciar o que desumaniza e destrói a vida do ser humano no mundo e anunciar o que deve ser vivido e cultivado como valor de transformação social e de humanização.

Dessa forma, no círculo de cultura, por meio do diálogo e da possibilidade que lhe é oferecida de manifestar as suas inquietações, o sujeito social aprende a reconhecer criticamente as situações-limites que o desafiam e que ameaçam suas esperanças e a descobrir, em grupo, o inédito-viável que pode, do aparentemente impossível, realizar a utopia, ou seja, a superação improvável dos limites impostos pelo contexto social adverso. Os círculos de cultura são, portanto, um espaço-tempo socioeducativo e político de concretização do sonho freiriano de pensar/fazer uma sociedade alicerçada na esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular**: centro de cultura D. Olegarinha. 1962. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Escola de Serviço Social de Pernambuco, Recife, 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. **Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas cirandas da vida em Fortaleza.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FÍGARO, Roseli. Paulo Freire, comunicação e democracia. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 7-15, 2015.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; VELOSO, Keycie; SILVA, Vanessa Alves da. A práxis freireana e o ensino da sociologia: veredas para a leitura do mundo e a formação de novos sujeitos sociais. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA ATUALIDADE*, 10., 2018, Recife. **Anais [...]**. Recife: Centro Paulo Freire, 2018. p. 24-35. Disponível em: <https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2018/anais-do-evento>. Acesso em: 4 jun. 2021.

FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico B. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2013.

GOMEZ, Margarita Victoria. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Endipe, 2014. p. 1-11.

GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria? **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, v. 1, n. 1, p. 22-46, 2013.

JUÁREZ RAMIREZ, Guadalupe. Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. *In: GADOTTI, Moacir et al. Paulo Freire:*

contribuiciones para la pedagogia. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006. p. 159-173.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**: as ideias de Paulo Freire. 2. ed. rev. Brasília, DF: Editora da UnB; São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculo de cultura**: origem histórica e perspectivas epistemológicas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Anuário Unesco – Metodista de Comunicação Regional**, São Paulo, v. 18, n. 18, p. 77-88, 2014.

PITANO, Sandro de Castro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2001.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 1-26.

O teatro na alfabetização de adultos: Paulo Freire em tempos de pandemia

Carlos Henrique Chaves da Silva

Mestre pelo Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade da UFSJ. Jornalista, ator e professor voluntário de teatro de pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla.

E-mail: kaikechaves76@gmail.com

Filomena Maria Avelina Bomfim

Doutora em Comunicação e Cultura pela UFRJ. Professora do Programa Interdepartamental de Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade da UFSJ.

E-mail: fmabomfim@ufsj.edu.br

Resumo: Este artigo busca confirmar que a utilização do método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, aliado ao teatro como prática educacional, configura uma ferramenta eficaz para a alfabetização de adultos, mesmo a distância. Apresenta-se uma metodologia para a alfabetização baseada na experiência de vida do estudante, por meio dos círculos de cultura, da expansão vocabular e do trabalho com as palavras geradoras. A pesquisa analisou adultos com idades entre 40 e 65 anos da Escola Municipal Maria Teresa, em São João del-Rei, que passaram por três níveis de alfabetização: alfabetização midiática; alfabetização por meio de narrativas e da construção de personagens fictícios; e a alfabetização construída a partir da relação com o outro e com o mundo.

Palavras-chave: alfabetização; educação; comunicação; teatro; diálogo.

Abstract: This article seeks to confirm that the use of Paulo Freire's Adult Literacy Method, combined with theater as an educative practice, configures an effective tool for adult literacy, even for distance learning. This article presents a methodology for literacy, based on the student's life experience, through cultural circles, vocabulary expansion and work with generative words. The study analyzed adults, aged between 40 and 65, from the Maria Teresa Municipal School, in the municipality of São João del-Rei, that went through three levels of literacy: media literacy; literacy through narratives and the construction of fictional characters; and literacy built from the relationship with other human beings and with the world.

Keywords: literacy; education; communication; theater; dialogue.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
Pedagogia de Paulo Freire e engajamento na práxis

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 06/10/2021

1. INTRODUÇÃO

Em pleno 2021, ano em que é comemorado o centenário de Paulo Freire, este artigo revela a atualidade da obra do educador diante do panorama das redes sociais, das novas tecnologias e da pandemia da covid-19.

Atemporais, as influências de Freire são também um ato de resistência perante uma política que sucateia a educação e assombra o país com as sequentes denúncias sobre a rejeição, pelo governo federal, da compra de vacinas no início da pandemia do coronavírus e a falta de planejamento para o enfrentamento da covid-19, que ainda ocasiona mortes pelo país.

A metodologia de Freire, adaptada por meio da inserção do teatro enquanto prática educomunicativa, mostra que é possível alfabetizar adultos via WhatsApp, como comprova a aplicação da pesquisa *O teatro como prática educomunicativa na alfabetização de adultos*. Trata-se de uma dissertação de mestrado, defendida no Programa Interdepartamental de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (Pipaús) da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), que trabalhou com adultos com idades entre 40 e 65 anos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), baseado na Escola Municipal Maria Teresa, em São João del-Rei, de março a novembro de 2020.

Com o objetivo de ampliar o debate e comprovar a atualidade do método de alfabetização de Paulo Freire, a pesquisa teve como ponto de partida o desinteresse dos estudantes do EJA. Neste sentido, o desafio desta pesquisa nasceu da problemática: como reverter ou, pelo menos, minimizar esta situação, formando cidadãos críticos e dispostos a aprender com base em suas experiências de vida?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa é formado pelos conceitos de alfabetização, Educomunicação e teatro. Dessa forma, reconhece-se um saber previamente construído por aqueles que já refletiram sobre algumas abordagens teóricas que se aproximam dos conceitos que compõem a plataforma conceitual em foco, com atenção especial para os trabalhos desenvolvidos por Freire.

Quando o assunto é educação de qualidade baseada na experiência de vida do estudante, não há como não recorrer ao Patrono da Educação, o pernambucano Paulo Freire. Sustentáculo da pesquisa apresentada neste artigo, o educador e militante dedicou a vida à construção de uma educação libertadora, direcionada sobretudo às camadas populares. Ele lutou contra as relações opressoras do capitalismo para formar produtores de cultura. “Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através dos signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação”¹.

Freire é lembrado como o intelectual que mostrou a profunda coerência entre teoria e prática da educação e do educador. Revolucionário que contrariou

1. FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 44.

a concepção de educação como uma prática neutra, o pedagogo mostrou a importância e a necessidade de militância na Educação. Sua pedagogia considera o conhecimento como uma possibilidade de superar os modelos mecanicistas, de analisar a realidade social e de implantar novas propostas educacionais que promovam esperança e indiquem a necessidade de mudança.

Os elementos defendidos por Freire são organizados a partir de suas próprias considerações e da reinterpretação ou inovação de teorias existentes. Com práticas elaboradas na vivência com os excluídos, por meio do diálogo experienciado e da busca pela emancipação social, Freire constrói uma reflexão e elabora uma teoria pedagógica para as classes populares. Sua preocupação se centrava em um processo de aquisição de conhecimento que propiciasse aos indivíduos excluídos a aquisição da capacidade de compreender o funcionamento da sociedade em que se encontravam e a assunção de uma postura crítica a partir do reconhecimento de seus direitos e deveres e da conscientização sobre a prática cidadã. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”².

Paulo Freire almejava uma pedagogia libertadora e promotora do diálogo permanente. Para tanto, propôs uma pedagogia dialógica, ou seja, uma pedagogia que parte da problematização da realidade dos educandos, objetivando gerar mudanças significativas no mundo. Para Freire, a educação popular contesta, em sua essência, o sistema político e a ordem econômica vigentes e se faz popular justamente pelo potencial de organização da classe trabalhadora.

Sob esta ótica, vale ressaltar que o propósito fundamental da Educação é tornar o sujeito agente político, no sentido de que este atue como um participante ativo na transformação do mundo e da sua história, recuperando a humanidade que lhe foi roubada e negada. Neste sentido, é preciso fazer com que o educando se dê conta de seu próprio processo de conscientização, haja vista que ninguém é sujeito da educação de ninguém, a não ser de si mesmo.

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta³.

A educação de jovens e adultos é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como um direito humano, estando implícita no direito à educação, reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, a começar pelo primeiro nível, que é o da alfabetização. A alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida. Nenhuma educação é possível sem as habilidades da leitura e da escrita.

A alfabetização é um direito em si mesma – precisamente porque, sem ela, as pessoas não têm oportunidades iguais na vida [...]. Aqueles que podem utilizar

2. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 50.

3. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 109-110.

a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais têm vantagem significativa em relação àqueles que não podem. Por intermédio da alfabetização, os indivíduos obtêm os meios de participação política na sociedade⁴.

Nesse sentido, o método de Paulo Freire é inovador e exemplar. Apropriando-se criticamente – não mecanicamente – do método, o adulto inicia a formação rápida do seu próprio sistema de sinais gráficos e começa a criar palavras por meio de combinações fonéticas. É desta forma que o educador descreve o processo de alfabetização, apresentando como resultado a alfabetização, em 45 dias, de cortadores de cana-de-açúcar em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde foi implantado um dos primeiros “círculos de cultura”⁵.

Paulo Freire, assim como outros autores, debruçou-se sobre inúmeras pesquisas na intenção de compreender o processo de alfabetização. Quais os melhores métodos? Saber ler e escrever significa apenas decodificar códigos? Ao alfabetizar, é possível desconsiderar o letramento? Alfabetizar não seria propor bem mais do que ensinar a ler e a escrever? São muitos os questionamentos; ainda há muito para refletir, indagar e questionar. De qualquer modo, diferentes linhas, educadores e formas de pensar a alfabetização enriquecem o debate sobre o que já existe e o que está por vir no processo contínuo de educar e formar novos cidadãos. Ademais, quando se trata da alfabetização de adultos, há de se considerar a bagagem de vida que os estudantes trazem para a sala de aula quando decidem retornar à escola.

Segundo Soares⁶, “a alfabetização é entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”. Moraes e Albuquerque complementam:

Alfabetização: processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos/ habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico)⁷.

Alfabetizar é oferecer ao aluno a oportunidade de se expressar, propondo ferramentas para que ele possa construir o seu próprio conhecimento.

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia⁸.

Quando o indivíduo questiona sua relação com os outros e com o mundo, aprendendo, de fato, ao descobrir um problema, a alfabetização é libertadora. “O homem olha a situação; começa a descobrir, com seu grupo, as situações que o oprimem, e, através da discussão de problemas que realmente o interessam, cuja solução lhe é urgente, vai descobrindo a palavra, sobre a qual pensa e fala”⁹.

4. RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton; SACHS-ISRAEL, Margarete (ed.). **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 19-28.

5. O círculo de cultura é um método criado por Paulo Freire que parte do pressuposto da construção do conhecimento por meio do diálogo – fator básico e necessário à prática pedagógica democrática. Mais informações podem ser obtidas em: <https://eventos.ifpb.edu.br/index.php/v-enex/index/pages/view/c%C3%ADrculos%20de%20cultura>.

6. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, 2004, p. 16.

7. MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. **Alfabetização e letramento**. Recife: Autêntica, 2007, p. 15.

8. FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 19.

9. STEIN, Suzana A. **Por uma educação libertadora**. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 58.

Nesta pesquisa, o conceito de alfabetização tem o teatro como ferramenta educacional e descarta o método de alfabetização mecânico, que não engloba o letramento e as experiências de vida de um adulto nem reflete suas necessidades ao propor, durante o processo, cartilhas que infantilizam o ensino e geram a possibilidade de o estudante não se identificar com o que aprende. “A uva é do vovô” ou “A bola é da Bia” são frases que não se encaixam no contexto de vida dos estudantes da EJA, e, se não há identificação, não há aprendizado.

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizando. E por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores¹⁰.

Os autores citados tendem a não aceitar de forma irrestrita o sistema de alfabetização mecânico, que impõe um saber já pronto e propõe ao adulto cartilhas direcionadas às crianças. Tais atividades trazem lições que não condizem com a realidade do estudante da EJA.

Em geral, porém, tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizando. E quando o têm, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil. Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los – como se eles fossem totalmente diferentes dos demais¹¹.

Contudo, todos concordam que a alfabetização se faz a partir da tecnologia da escrita, que é o conjunto de técnicas, habilidades e procedimentos necessários para sua prática. Eles são unânimes ao afirmarem que a alfabetização se concretiza com base nas experiências de vida do adulto e que o letramento ocorre antes mesmo de o sujeito ingressar na escola, caso ele tenha consciência crítica do contexto em que vive. Se o indivíduo pensa e age em sua comunidade, na igreja ou na associação de moradores, é letrado. Os autores também concordam que a escola é apenas uma das unidades do letramento, que tem como missão não apenas ensinar a ler e a escrever, mas também propiciar o entendimento sobre o que se lê e o que se escreve.

Por isso, tendo como referências autores e educadores que defendem a alfabetização libertadora, a investigação científica apostou em um conceito de alfabetização que ofereceu ferramentas e instigou o estudante a buscar o aprendizado por meio da apropriação de suas próprias experiências, construindo, assim, uma trajetória educacional que lhe permita fazer uso da palavra para expor o que pensa, exprimir seus desejos e dialogar com o outro e com o mundo, além de saber ser crítico e formular os próprios pensamentos e opiniões. Tal conceito de alfabetização permitiu, portanto, que o estudante, enquanto cidadão, soubesse agir de forma engajada diante das situações.

Foi preciso buscar formas para que a alfabetização fosse um processo de construção crítica prazeroso, eficiente e com total participação do estudante.

10. FREIRE, Paulo. *Ação...*
Op. cit., p. 11.

11. *Ibidem*, p. 12.

Tem-se, dentre tais formas, a educomunicação, que trouxe um conjunto de ações e a iniciativa de melhorar a comunicação no ambiente escolar por meio de práticas dialógicas. Trata-se de uma alternativa para elevar a qualidade do ensino, baseando-se na experiência de vida e no cotidiano de quem está sendo alfabetizado. Tem-se como educomunicativo, por exemplo, o teatro do oprimido, de Augusto Boal, que contribui para o entendimento de que sua obra tinha a mesma proposta que a de Freire: reduzir a opressão e possibilitar a cidadania.

No teatro é possível observar como o povo foi sendo oprimido, segundo afirma Boal (1991), em seu livro *O teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. O teatro era do povo, uma festa feita nas ruas, até que a classe dominante tratou de separar quem iria assistir e quem faria teatro. Depois, veio a segunda ruptura e a imposição entre os atores, quando novamente os aristocratas decidem quem serão os protagonistas e quem integrará o coro. Para Boal, era preciso rever esta configuração para que o povo, oprimido, voltasse a ser agente e protagonista do fazer teatral, com o único objetivo, segundo o teatrólogo, de “transformar o povo, “espectador”, ser passivo no fenômeno teatral em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática¹².

Por isso, o teatro, enquanto prática educomunicativa cuja força só pode ser entendida pelo conhecimento de sua história, faz-se presente e necessário na construção de uma nova metodologia de ensino.

Teatro, do grego *theatrón*, significa “lugar para ver, contemplar”. É tanto o ramo das artes relacionado à atuação, em que são representadas histórias para uma plateia, quanto um gênero literário, em que as obras são escritas para serem encenadas. Além disso, teatro é também a definição do lugar, da estrutura física onde as peças são encenadas.

As primeiras manifestações que originaram o teatro vêm da união de antigos rituais sagrados para pedir ou agradecer por uma boa colheita, chuva ou um bom dia de caça e com música e dança, mas com a diferença de que tais rituais não eram feitos para que alguém assistisse, isto é, ainda não havia o público. Foi somente no século V a.C., na Grécia Antiga, que o teatro com as referências que chegariam ao ocidente, como os modelos tradicionais de tragédia e comédia, teve origem.

O tempo passou e o teatro evoluiu. Foram construídos locais específicos para as encenações, com acomodações confortáveis, investiu-se em melhores condições de som e iluminação e as peças ganharam cenários e figurinos. O teatro viveu diferentes fases, passando por várias transformações: do clássico ao contemporâneo, dos musicais ao teatro de bonecos. O público, que em uma época foi protagonista e em outra foi limitado a espectador, também foi convidado a voltar a participar, o que muitas vezes fez que desaparecesse o limite entre palco e plateia. Formou-se, assim, um teatro que resiste com sua arte de fazer de conta, que se concretiza na relação entre ator e plateia e que sempre esteve presente nas ruas, fora dos teatros, em praça pública, nos parques, nas estações de metrô e até na escola.

12. BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 138.

A proposta da pesquisa foi, assim, engajar os alunos com as referências múltiplas que constituem as diferentes linguagens, experiências e códigos culturais. Isto significou educar os alunos não apenas para que eles lessem tais códigos criticamente, mas também para que aprendessem os limites destes, incluindo aqueles que eles usam para construir suas próprias narrativas e histórias. Nesta perspectiva, os alunos puderam construir o conhecimento, romper barreiras de aprendizagem e cruzar os limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder.

Esse conceito se aplica fielmente a esta pesquisa quando se observa e se respeita a necessidade do alfabetizando de ter autonomia para construir o próprio conhecimento com base em suas experiências de vida. Assim, em vez de apenas ouvir e assimilar o conteúdo, o que se propõe é que, por meio do teatro, o estudante tenha voz ativa, saiba questionar e dialogar e esteja apto a se comunicar e a se inserir, de fato, no ambiente escolar. Ademais, que ele tenha condições de exercer seus direitos e de cumprir seus deveres enquanto cidadão. Para Koudela e Santana (2005), na pedagogia do teatro:

Educadores e alunos empregam convenções que desafiam, resistem e desmantelam sistemas de privilégio criados pelos discursos dominantes e práticas discursivas da moderna cultura do ocidente. Dessa forma, a prática da ação dramática cria espaços e possibilidades para dar forma à consciência pós-moderna e pós-colonial, sensíveis a pluralidade, diversidade, inclusão e justiça social¹³.

Os autores reúnem semelhanças com Giroux¹⁴ uma vez que acreditam que o teatro, aliado à Educação, pode ser transformador. Não somente, eles são uníssonos aos afirmarem que a comunicação é mais importante do que o método proposto e que o teatro tem o papel de levar o ser humano a perceber a complexidade das artes e da vida; feito na escola, propõe a ação e a reação contra a dominação. Os autores também concordam que a linguagem teatral proporciona a formação do ser crítico, construtor do próprio conhecimento, capaz de romper barreiras e de ter consciência plural e diversa, adequada ao contexto em que vive.

3. OBJETO DE PESQUISA

O objeto de pesquisa deste estudo foram as práticas educacionais, construídas com base no jogo teatral, utilizadas para despertar o interesse dos adultos da EJA matriculados na Escola Municipal Maria Teresa, em São João Del Rei (MG).

A Escola Municipal Maria Teresa foi inaugurada no governo de Fernando de Melo Viana em 2 de agosto de 1925. Em 1943, foi transferida para a Praça dos Expedicionários, onde funciona até hoje. Desde a sua fundação, funcionou como grupo escolar. Em 1978 passou a ser a Escola Estadual Maria Teresa e só em 2 de fevereiro de 1998 foi municipalizada.

13. KOUDELA, Ingrid Dornien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Ciências Humanas em Revista*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005, p. 153.

14. GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [s. l.], n. 73, p. 131-143, 2005.

Em 2020, a escola atendeu 663 alunos e possuía 64 docentes e 38 funcionários em cargos administrativos, técnicos e de limpeza. Ela funciona em três períodos: manhã, atendendo o 1º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano; tarde, em que atende do 1º ao 3º ano; noite, período voltado para a 1ª à 5ª etapa, isto é, multisseriado equivalente ao 1º e ao 5º ano do ensino fundamental, da EJA. A partir de 2003, a escola passou a sediar a sua própria modalidade de EJA, sempre contemplando todo o ensino fundamental.

Em 2016, as turmas de EJA que funcionavam em outras duas escolas da cidade foram nucleadas na Escola Municipal Maria Teresa. Desde então, ela é a única escola que oferece EJA de ensino fundamental no município. São nove séries, divididas em nove turmas. A turma de alfabetização, foco desta pesquisa, é uma turma multisseriada, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com os dados de 2020, fornecidos pela secretaria da escola, 12 estudantes se matricularam na turma de alfabetização do programa. Destes, cinco participaram da pesquisa – três mulheres e dois homens, com idades entre 45 e 60 anos, cujas profissões variam entre donas de casa, comerciantes e trabalhadores informais. Trata-se de pessoas que nunca frequentaram a escola ou que desistiram no meio do percurso tanto pela falta de oportunidade quanto pela falta de incentivo dos pais, o que era habitual há algumas décadas.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Escolheu-se como metodologia deste estudo a pesquisa-ação, devido à sua abordagem qualitativa, sob a escala de observação microssocial¹⁵. Trata-se de um tipo de pesquisa social e indutiva que foi concebida e realizada em estreita associação com uma ação, na tentativa de solucionar um problema coletivo em que pesquisadores e participantes estão envolvidos e participam juntos.

A opção pela pesquisa-ação se justifica porque, não só se buscou investigar um fenômeno, mas também transformá-lo com o intuito de solucionar um problema social. Nesse sentido, antes de planejar a ação – inserir o teatro na alfabetização de adultos –, pesquisar o fenômeno foi essencial.

Seguindo todas as etapas da pesquisa-ação, foram feitos o diagnóstico, o seminário de apresentação e avaliações e reavaliações constantes, sempre com a participação do pesquisador e com o envolvimento de todos os participantes.

Depois de um café mineiro, que reuniu os estudantes para apresentação da pesquisa no auditório da escola, em março de 2020, na semana seguinte, o pesquisador e a turma de alfabetização se viram diante de algo inédito e foram surpreendidos com o surgimento da covid-19, uma doença respiratória até então desconhecida, que ainda em 2021 é uma preocupação.

15. THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

5. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Foi criado, então, um grupo no WhatsApp, formado pelos estudantes do programa, a professora Carme Zim e a coordenadora Marta Dela-Sávia. O pesquisador foi convidado a ingressar na sala virtual e dar continuidade à pesquisa.

Antes de dar início às atividades, foi estabelecido o compromisso de que alunos, professores e pesquisadores se reunissem uma vez por semana, durante uma hora, no WhatsApp. Previamente, os estudantes sempre eram lembrados do horário da aula e sobre a necessidade de deixarem o celular carregado, para poderem participar das atividades

Entre os cinco alunos que aceitaram participar do estudo, poucos sabiam utilizar as funções do WhatsApp. Como a maioria não escrevia nem lia, as conversas eram registradas em áudio. Era preciso que aprendessem um pouco mais, por isso foi essencial postar gravações em vídeo no grupo, para que o real propósito da pesquisa – ensinar a ler e a escrever por meio do teatro – não fosse alterado.

Ficou evidente que, antes da aplicação da pesquisa, seria preciso ensinar como gravar vídeos e utilizar as demais funções do aplicativo de conversas. Deu-se início, assim, à primeira etapa: a alfabetização midiática. O pesquisador gravou um vídeo didático, mostrando na tela do celular o passo a passo do que deveria ser feito. Bastou esta explicação para que os primeiros vídeos dos estudantes fossem recebidos. Neles, eles se apresentaram e contaram por que pararam e por que voltaram a estudar.

Passada esta fase, seguiu-se para a segunda etapa: a alfabetização por meio de narrativas e da construção de personagens. Com base nas histórias enviadas, o pesquisador trabalhou a construção da história com começo, meio e fim. Em vídeo, o pesquisador gravou duas histórias: uma como pesquisador e outra como personagem. Utilizando a sua formação de ator, caracterizou-se de trabalhador rural para exemplificar a possibilidade de personagens que os estudantes poderiam criar. Também foi destacado que no teatro o espetáculo é feito para o público, e que, diante da nova maneira de comunicação, o espectador seria a câmera do celular, ou seja, era para ela que os alunos deveriam falar. Outros pontos importantes foram a construção dos personagens, o modo de se portar, o timbre da voz e a caracterização.

Na sequência, foi pedido que cada estudante, caracterizado do personagem que escolheu interpretar, relatasse como tem sido a experiência de ficar isolado em casa, durante a pandemia.

Demonstrando autonomia, independência e muita criatividade, os alunos revelaram em vídeo grandes potencialidades ao se comunicarem. Desinibidos, os personagens fictícios trouxeram sentimentos reais ao contarem como estava sendo difícil ficar longe da escola, das atividades rotineiras e dos familiares.

A terceira etapa de alfabetização, também inspirada pelos círculos de cultura e pelo método de alfabetização de Paulo Freire, trabalhou a alfabetização por meio de um levantamento vocabular com base na experiência de vida dos estudantes e das palavras geradoras.

As palavras geradoras – palavras do povo – são postas em situações problemas (codificações), como desafios que exigem resposta dos alfabetizandos. Problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que se vai desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos¹⁶.

A cada semana, a história de um estudante era exibida em vídeo no grupo de WhatsApp. O pesquisador então selecionava uma palavra daquela história, que era separada em sílabas, para que os estudantes sugerissem outras palavras, a partir daquelas sílabas. Assim foram trabalhadas a leitura e a escrita via WhatsApp, ao longo de 2020.

Encerradas as atividades de aplicação da pesquisa, a pedido dos estudantes, o pesquisador permaneceu no grupo e deu sequência ao trabalho, atendendo às demandas.

Neste período, que se seguiu até novembro de 2020, foram trabalhados: o uso do *érr* (R) e do *ésse* (S); o teatro fórum de Augusto Boal, que propõe uma ação em busca de uma solução e trabalha a autonomia e a criatividade; a separação de sílabas; a escrita dos números; ditados, leitura e escrita, a partir de cartazes, placas, números de residências e anúncios que eram fotografados pelo pesquisador nas ruas de São João del-Rei e apresentados no grupo de WhatsApp.

6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

O instrumento de pesquisa escolhido foi o roteiro semiestruturado de perguntas abertas para entrevistas em profundidade sugerido por Arsel¹⁷, aliado às técnicas projetivas de Rook¹⁸ e à observação participante de Goldenberg¹⁹. Cada dia de aplicação da pesquisa foi registrado em um diário de bordo.

A técnica de análise de dados foi realizada de acordo com as variantes analíticas, criadas a partir do referencial teórico. Cada vivência foi analisada a partir dos conceitos estabelecidos no referencial. Foi possível identificar a dialogicidade presente na literatura de Freire, quando este propõe soluções para problemas identificados na realidade do estudante. Criou-se um ambiente, ainda que virtual, com ferramentas favoráveis à aprendizagem e propício ao diálogo, como prevê o processo educacional de Ismar de Oliveira Soares²⁰. Neste ambiente, os adultos podiam expressar suas dúvidas, alegrias e angústias, bem como comemorar cada conquista em relação à leitura, à escrita e ao entendimento de cada palavra, por meio do teatro.

7. RESULTADOS DA PESQUISA

Ao todo foram 28 encontros, e a análise de conteúdo foi essencial para a avaliação de todo o processo de pesquisa. Observando cada dia, todos registrados

16. FREIRE, Paulo. *Ação...* Op. cit., p. 16.

17. ARSEL, Zeynep. Fazendo perguntas com um foco reflexivo: um guia para o planejamento e condução de entrevistas. *Revista Interdisciplinar de Marketing*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 84-98, 2018.

18. ROOK, Dennis W. Let's pretend: projective methods reconsidered. In: BELK, Russell W. (ed.). *Handbook of qualitative research methods in marketing*. Cheltenham Glos: Edward Elgar, 2006. p. 143-155.

19. GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

20. SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação* – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

em um diário pelo pesquisador, foi possível verificar, com base nos conceitos, o quanto os estudantes evoluíram ao longo de todo o processo. O primeiro contato tímido, o desconhecimento sobre o uso da tecnologia e a vergonha de se expressar deram lugar a novas posturas. Com o passar do tempo e o avanço das atividades propostas, cada estudante buscou e conquistou protagonismo.

Foi no WhatsApp que aquele grupo reservado foi se revelando, dia após dia. A convivência trouxe a liberdade de um “bom-dia!” logo cedo, a preocupação com a ausência de algum colega na aula e até o compartilhamento de fotos de momentos casuais com as suas famílias. Estabeleceu-se um elo difícil de ser desfeito e foi inevitável a aproximação de todos pelo contato semanal.

No que se refere à utilização dos conceitos definidos no referencial teórico como variantes analíticas, observa-se que os mais evidentes foram: educomunicação, alfabetização e jogo teatral.

É nítido que, em um processo para ensinar o estudante a ler e a escrever, o conceito de alfabetização se estabelece fortemente, ainda mais quando tal conceito prevê uma educação libertadora, inspirada na experiência de vida do estudante, com espaço e abertura para o diálogo. Foi isto que aconteceu ao longo da pesquisa; a alfabetização inovadora, realizada por meio do teatro e totalmente on-line, foi essencial para possibilitar que os adultos voltassem a acreditar que eram capazes de aprender a ler e a escrever.

Inspirado em Paulo Freire, o método de retirar palavras das histórias de vida dos estudantes foi um estímulo. Ao se verem na tela do celular, contando as suas histórias, os estudantes se sentiram valorizados. Ademais, as palavras escolhidas para serem trabalhadas em aula tinham total relação com o universo deles, o que facilitou a assimilação. O conceito de alfabetização se fez presente em cada momento de aplicação da pesquisa – via WhatsApp –, como quando cada estudante exerceu o direito de falar e de arriscar a escrever uma palavra sem o medo de errar, juntou sílabas, formou palavras e frases, leu um texto e pôde compreender o que escreveu.

Os participantes da pesquisa se assumiram como seres sociais pensantes, protagonistas capazes de compreender a realidade em que vivem por meio da leitura, da escrita e do entendimento sobre o que leem e o que escrevem. Por meio da aplicação de um ditado individual e da sua leitura, foi possível comprovar a aprendizagem, revelando que, entre os cinco estudantes, a maioria concluiu a sua participação na pesquisa, atingindo o objetivo de aprender a ler e a escrever.

Impossibilitados de sair de casa por conta da pandemia, os estudantes se adequaram ao novo modelo de ensino remoto e se dispuseram a aprender a utilizar todas as ferramentas tecnológicas necessárias para a construção do conhecimento. Todo esse processo dialógico e tecnológico, que preparou um espaço amplo para o debate, só pôde ser viabilizado por meio da Educomunicação. Planejamento, acordos coletivos sobre horários de chegada e questões cujas soluções dependiam das decisões em grupo, o respeito à opinião do colega, o aprendizado da tecnologia e a relação que se estabeleceu entre pesquisador e

estudantes formaram uma espécie de código de conduta, mas sem a necessidade de ditar regras, compondo um conjunto de ações educacionais.

Sem o entendimento do papel da Educomunicação na pesquisa teria sido impossível prosseguir. Foi a partir da possibilidade de estabelecer uma comunicação de igual para igual que a pesquisa de fato aconteceu, e bastou que os estudantes enxergassem no pesquisador um aliado para que a confiança fosse estabelecida. Foi por meio do processo educacional que os estudantes puderam repensar a aprendizagem mecanicista, proposta pelas cartilhas, e se abrir para um modelo de alfabetização inovador, baseado nas suas experiências de vida e no seu cotidiano.

A pesquisa ressignificou a escola enquanto espaço complexo de comunicação e seu papel de considerar o estudante, seu entorno cultural e as pessoas com quem vive como bases de uma educação realista, prática e calcada na vivência do dia a dia. Dessa forma, a pesquisa devolveu o ânimo e a autoestima dos educadores, que estavam acostumados com a rotina e, por isso, muitas vezes, eram desmotivados a fazer o diferente.

Por último, mas não menos importante, o jogo teatral foi fundamental para a pesquisa, principalmente quando esta, em razão da pandemia, passou do meio presencial para a forma remota. Sem os exercícios de desinibição e exemplos práticos de como relaxar e de como se expressar, principalmente os propostos por Augusto Boal, os estudantes não teriam gravado os vídeos de apresentação, com a criação de personagens, nem teriam contado suas histórias de vida; talvez nem teriam aceitado participar. É inegável que houve uma resistência inicial, natural por conta da timidez, mas logo foi vencida pelo jogo teatral, que possibilitou o protagonismo.

Com o decorrer da pesquisa, durante as atividades gravadas em vídeo, os estudantes adquiriram uma nova postura ao se assumirem como cidadãos dotados de uma identidade individual e coletiva, críticos e capazes de avaliar e decidir juntos os caminhos que mais se adequavam às suas realidades durante o processo de aprendizagem. A gravação de vídeos foi um passo importante para estabelecer a comunicação, em tempos em que a distância física é uma necessidade.

Os estudantes identificaram problemas, propuseram soluções e se fortaleceram como indivíduos, sendo capazes de expressar suas alegrias, angústias e necessidades. Tais ações são exemplos de protagonismo na escola que, naturalmente, transpõe-se para a vida.

A análise evidenciou ainda uma preocupação dos estudantes. Em razão da idade avançada e da falta de oportunidades para estudar, eles querem aprender para que possam se estabelecer na sociedade com respeito e dignidade, seja conquistando um bom emprego, prosseguindo com os estudos ou sendo capazes de ler e assinar o próprio nome. Tal inquietação foi explorada em todas as atividades, com destaque para uma em que os estudantes passaram por uma entrevista fictícia de emprego para que soubessem como reagir diante desta futura realidade. Todos se saíram muito bem ao descrever as próprias

características, sugerir uma média salarial e explicar o porquê de quererem trabalhar naquela empresa.

A Educomunicação, a alfabetização e o jogo teatral foram elencados para a análise das ações por terem em comum características que possibilitam a valorização do estudante enquanto cidadão, do espaço inovador e participativo e da comunicação dialógica. Além disso, as ações permeadas pela transdisciplinaridade possibilitaram o envolvimento e a integração de diferentes áreas do conhecimento, em uma troca significativa que contribuiu para o diálogo constante.

Estas categorias, destacadas pela marcante evidência que têm na pesquisa, demonstram o potencial deste trabalho na medida em que comprova que o conjunto de ações para promover a alfabetização libertadora foi eficaz ao possibilitar o diálogo, o ensino do uso das ferramentas tecnológicas, a construção de narrativas e a alfabetização com base na experiência de vida dos alunos.

A ênfase nos três conceitos é justificada pela forma como cada um contribuiu efetivamente para a construção de um processo de alfabetização único e inovador, já que, segundo a coordenadora Marta Dela-Sávia, foi a primeira vez que um trabalho é realizado desta maneira na EJA. A base desses três pilares permitiu que toda a aprendizagem se concretizasse, mesmo diante de uma situação caótica da pandemia do novo coronavírus. Foi por meio de tais conceitos que foram viabilizados e estabelecidos os encontros semanais, que se firmaram ao longo dos meses da pesquisa sem qualquer cobrança, contando apenas com a disponibilidade de todos de estarem presentes pela própria vontade e de executarem as atividades para, juntos, construir conhecimento.

Outro ponto importante que merece destaque foi o envolvimento das famílias dos estudantes. Em depoimento gravado em vídeo, a esposa de um deles ressaltou que também aprendeu a ler e a escrever e que se sentia orgulhosa cada vez que ela e o marido iam até a região central da cidade e ele lia todas as placas que via pela frente.

Vale ressaltar também o quanto a pesquisa se expandiu para além do grupo de WhatsApp. A cada resultado ou nova proposta, a professora da turma, Carme Zim, e a coordenadora da EJA, Marta Dela-Sávia, levavam a ideia a outros educadores da rede pública que, motivados, quiseram conhecer a aplicação da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Maria Teresa. Desde o primeiro e único momento presencial – o café mineiro para a apresentação da pesquisa – até o último dia da aplicação, o estudo foi bem aceito pelos estudantes, pela professora e por toda a comunidade escolar, estendendo-se até a Secretaria Municipal de Educação, devido a sua estrutura, planejamento, inovação e, principalmente, aos resultados obtidos ao longo do processo.

Aqueles estudantes do primeiro dia de aula já não se consideram mais os mesmos. Modificados pelo conhecimento e entusiasmados diante das inúmeras possibilidades, fazem planos: ser caixa de supermercado, abrir o próprio negócio, entrar para a faculdade etc. Adultos, antes sem perspectiva, voltaram a sonhar e retomaram a esperança de que não há idade para começar ou recomeçar algo.

É impossível relatar essa trajetória sem mencionar a transformação promovida pela pesquisa. A cada dia de aula, depois de uma rotina puxada de trabalho, as senhoras e os senhores estudantes deram um exemplo de determinação ao focarem nos estudos. Aprenderam, mas também ensinaram quando o assunto é a perseverança e o desejo de realizar os próprios objetivos. Enquanto pesquisador, em nenhum momento, a pesquisa foi um fardo. Pelo contrário, durante os últimos meses, cada questionamento ou dúvida foi um motivo a mais para pesquisar, melhorar e evoluir. Foi prazeroso acordar e ir dormir pensando em formas de transmitir o conteúdo de maneira criativa, clara e objetiva. Isso tudo sem contar a relação de amizade que se estabeleceu entre mim e os participantes e que perdura, mesmo com o fim dos trabalhos.

Ficou, assim, a semente de uma iniciativa que deu certo, já que a professora que nos acompanhou na pesquisa se aposentou e a nova educadora segue com o trabalho no grupo de WhatsApp, inspirada por tudo que fizemos para concretizar a alfabetização de adultos por meio do teatro enquanto prática educacional.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi, sobretudo, uma longa jornada que teve como destino o conhecimento. Como meio de comunicação, o celular levou os estudantes a um processo de aprendizagem instigante, construído por meio das experiências de vida destes e o ensino calcado na realidade. Por meio de um passeio virtual pelo supermercado, pela padaria ou farmácia ou pela narração de suas próprias histórias, caracterizados como personagens, os alunos da turma da EJA tiveram a oportunidade de explorar diferentes caminhos lúdicos e reais durante o processo de alfabetização.

Percebeu-se que o teatro não só promoveu um processo prazeroso e instigante, mas também constituiu um dispositivo capaz de propiciar uma trajetória rumo à alfabetização mais consciente. O teatro, como prática educacional, promoveu transformações. Por meio dele, os estudantes experimentaram a liberdade de escolher personagens relacionados com as suas próprias histórias de vida e que expressavam as alegrias, os sonhos, as tristezas e as angústias que tinham enquanto adultos em busca da alfabetização.

No que toca à utilização do WhatsApp, pode-se dizer que o aplicativo foi uma ferramenta determinante para a pesquisa. Como os estudantes tiveram que aprender a utilizar o aparelho para gravar áudios, vídeos e enviar mensagens, a autoconfiança que sentiram ao dominar a tecnologia os levou a acreditar que também seriam capazes de aprender a ler e a escrever. O celular se transformou, assim, em algo maior que um equipamento para falar ou mandar mensagens para outras pessoas; passou a ser o meio em que os estudantes protagonicamente promoveram o seu processo de alfabetização, sob a orientação de um educador-pesquisador.

Dessa forma, a sala de aula presencial deu lugar à sala de aula virtual – mantida devido ao interesse dos estudantes – por meio da prática educacional, cujo processo de alfabetização se concretizou a partir de um compromisso firmado entre os estudantes e o educador-pesquisador de se reunirem sempre no mesmo dia e horário. Essencialmente, nessa nova sala de aula os estudantes aprenderam a ler e a escrever com um processo tecnológico que propiciou um ambiente favorável à produção de conhecimento, além do compromisso de fazer o que havia sido combinado, gerando um contexto de aprendizado a partir da convivência com os outros colegas. Consequentemente, aprendeu-se que sala de aula é todo lugar onde há o desejo de aprender, ainda mais se há também o prazer de dominar a tecnologia para concretizar o aprendizado.

Mais que aprender a ler e a escrever, a palavra foi vivenciada, experienciada e trouxe à tona alegrias, tristezas e vitórias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARSEL, Zeynep. Fazendo perguntas com um foco reflexivo: um guia para o planejamento e condução de entrevistas. **Revista Interdisciplinar de Marketing**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 84-98, 2018.

BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido**: e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUILHERME, Manuela. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 73, p. 131-143, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. **Alfabetização e letramento**. Recife: Autêntica, 2007.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton; SACHS-ISRAEL, Margarete (ed.). **O desafio da alfabetização global: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da década das Nações Unidas para a alfabetização 2003-2012.** Brasília, DF: Unesco, 2009.

ROOK, Dennis W. Let's pretend: projective methods reconsidered. *In*: BELK, Russell W. (ed.). **Handbook of qualitative research methods in marketing.** Cheltenham Gos: Edward Elgar, 2006. p. 143-155.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, 2004.

STEIN, Suzana A. **Por uma educação libertadora.** Petrópolis: Vozes, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Cruzando fronteiras: as obras e o legado de Freire na Itália

Silvia Maria Manfredi

*Professora livre-docente aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp
e presidente do Instituto Paulo Freire – Itália.*

E-mail: silmanf@hotmail.com

Resumo: Este artigo recupera e analisa momentos do exílio de Paulo Freire na Europa. Neste período (1970-1980), as obras de Freire começaram a ser traduzidas e conhecidas em diferentes países do velho continente, conquistando especialmente o público italiano. A difusão das obras de Freire na Itália pode ser identificada em dois períodos históricos distintos: o primeiro sendo os anos 1960 e 1970, em que os temas e as experiências desenvolvidas por Freire no Brasil e na América Latina se ligam ao contexto das lutas e das experiências emancipatórias dos movimentos sociais e culturais italianos durante o contexto de reconstrução econômica, social e política pós-Segunda Guerra Mundial. Já o segundo se dá em 2005 com a criação do Instituto Paulo Freire Itália, que assume o papel de levar adiante a tarefa de custodiar, difundir e reinventar o legado do educador.

Palavras-chave: Freire no exílio; pedagogia freiriana na Itália; IPF Itália; fóruns e rede internacional.

Abstract: The article recovers and analyzes moments of Paulo Freire's exile in Europe. During this period (1970-1980), Freire's works started being translated and known in different countries of the old continent, conquering the Italian public especially. We can identify two distinct historical periods of the diffusion of Freire's works in Italy: the first in the 1960s and 1970s, in which the themes and experiences developed by Freire in Brazil and in Latin America are linked to the context of the struggles and emancipatory experiences of Italian social and cultural movements in the context of economic, social, and political reconstruction post-World War II. The second happens in 2005, with the creation of the Instituto Paulo Freire-Italia, this association, which assumes the role of carrying out the task of guarding, diffusing, and reinventing the educator's legacy.

Keywords: Freire in exile; freirian pedagogy in Italy; IPF Italy; forums and international network.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional
e o regional, o urbano e o rural

Recebido: 18/06/2021

Aprovado: 16/09/2021

1. INTRODUÇÃO

O exílio político que impediu Paulo Freire de continuar sua obra no Brasil, após o sucesso da Campanha de Alfabetização de Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização de 1964, deu-lhe, paradoxalmente, a oportunidade para difundir suas experiências e escritos para além das fronteiras geográficas brasileiras. Interditado em seu país, o exílio escancarou-lhe as portas para o ingresso em outros continentes. Vivendo e atuando em outros países da América Latina, América do Norte, Europa e África, Freire pôde difundir seus escritos, construir novas propostas e dialogar com expoentes de vários campos do conhecimento. Enfim, pôde se enriquecer pessoal e profissionalmente. Desta forma, tornou-se, no decorrer das últimas décadas do século XX, o filósofo e pedagogo mais lido e conhecido nas grandes universidades e instituições educacionais de países de vários continentes. Conhecido como um pensador crítico a favor das classes oprimidas, foi referência teórico-prática para muitos grupos e entidades envolvidos com projetos educativos para a transformação educacional, fossem eles de cunho inovador ou revolucionário. Como andarilho da esperança e defensor de uma filosofia educativa para a construção de direitos, da liberdade e da democracia, tendo grande poder de transformar pessoas em sujeitos agentes de mudanças nas sociedades, inspirou indivíduos e grupos de diversos matizes político-ideológicos. Foi e continua sendo um filósofo e educador conhecido mundialmente como defensor de processos de inclusão, de democratização e de luta por direitos sociais e políticos.

A maior parte de suas obras foram disseminadas no mundo acadêmico através de interlocutores e intelectuais pertencentes às mais variadas áreas do conhecimento, em ciências humanas e exatas. Não raro se encontrava com intelectuais eminentes para conversar, trocar ideias, debater e confrontar visões epistemológicas e orientações teóricas próximas ou distintas. Penso que tal abertura pessoal e intelectual, típica de quem fazia do diálogo um princípio irrenunciável na produção de conhecimento, tenham enriquecido Freire como pessoa e, conseqüentemente, auxiliado seus escritos e suas experiências a alcançarem reconhecimento e prestígio mundo afora. Além do diálogo, Paulo Freire privilegiava o trabalho em equipe, seu *modus operandi* preferido, pois assim podia construir com outros intelectuais percursos de pesquisa, de intervenção e de publicação de livros. Alguns exemplos disso são o Instituto de Ação Cultural (Idac), na Suíça, e o Instituto Paulo Freire em São Paulo (IPF-SP)¹.

2. PAULO FREIRE ATERRISSA NA EUROPA

Depois de alguns anos de exílio, passando primeiro pela Bolívia, Chile, México e Estados Unidos, a partir de fevereiro de 1970, Paulo Freire assume residência em Genebra, Suíça, e inicia um trabalho junto ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI) até junho de 1980. Tendo sido também professor da Universidade

1. O Idac é um centro de pesquisa e intervenção pedagógica criado por Freire e um grupo de intelectuais brasileiros durante o exílio do educador, constituído em 1970, em Genebra. Fizeram parte do Idac: Miguel Rosiska, Darcy de Oliveira, Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon. O IPF, em São Paulo, foi oficializado em abril de 1991.

de Genebra, Freire desenvolveu experiências em diferentes países não só europeus, mas também africanos.

Sem dúvida alguma, a porta de entrada de Freire na Europa foi a tradução de sua obra *Pedagogia do oprimido*. Como registra Gadotti², *Pedagogia do oprimido* foi o livro que mais teve edições, sendo que neste período, na Europa, a obra chegou na Itália e em Portugal, em 1971, no Reino Unido e na Holanda em 1972, na França e na Grécia em 1974, na Espanha em 1978 e na Alemanha em 1979. Gadotti ainda faz referência à existência de traduções deste livro em sueco, norueguês, finlandês, dinamarquês e flamengo³.

A tradução da *Pedagogia do oprimido* nas diferentes línguas europeias repercutiu em dois tipos de leitores: “[...] de um lado, junto a educadores descontentes e desencantados com a escola e, de outro, junto a grupos sociais em movimento que tentavam construir contextos educativos, capazes de produzir conhecimentos e valores novos”⁴.

Na década de 1970, crescia na Europa o interesse e a identificação das pessoas com as experiências latino-americanas, de modo que intelectuais exilados eram convidados para participarem de encontros e seminários para um confronto crítico de experiências e vivências expressas e teorizadas na *Pedagogia do oprimido*. Assim nasceu, em 1970, o Idac.

Sendo Genebra a sede do Idac, Freire e demais brasileiros receberam convites de grupos interessados em aprofundar temas ligados à alfabetização e à educação de adultos, à reinvenção da escola e às pedagogias libertadoras. Não raro eram convidados para assessorar a elaboração de novos projetos de educação para os nascentes movimentos sociais dos anos 1970 e para participar de encontros, seminários e conferências em vários países europeus, de norte a sul. Posteriormente, nos anos 1980, Freire assessorou programas de alfabetização junto aos movimentos de descolonização africanos de língua portuguesa. Há referências e documentos que atestam a colaboração do Idac em vários países ao mesmo tempo que as obras de Freire passam a ser lidas e utilizadas em vários departamentos e faculdades de educação das principais universidades europeias.

No livro *Vivendo e aprendendo*⁵, Freire, Rosiska, Oliveira e Ceccon relatam três das experiências vividas pelo Idac: (1) o envolvimento no projeto das 150 horas junto ao movimento sindical italiano de 1972 a 1974; (2) a experiência de educação com mulheres no âmbito do movimento feminista da Suíça, de 1973; (3) a experiência de reconstrução da escola, da alfabetização e da educação de adultos na Guiné-Bissau de 1976 a 1979⁶.

Neste artigo, daremos destaque à participação do Idac no projeto das 150 horas e no movimento operário sindical italiano.

3. PAULO FREIRE NA ITÁLIA

A difusão das obras de Freire na Itália pode ser diferenciada em duas fases. A primeira é relativa aos anos 1960 e 1970, em que os temas e as experiências

2. GADOTTI, Moacir. The global impact of Freire's pedagogy. *New directions of evaluation*, London, v. 2017, n. 155, p. 17-30, 2017.

3. Gadotti refere, em 1996, apenas sobre *Pedagogia do oprimido*, 27 edições publicadas em diferentes línguas.

4. FREIRE, Paulo; ROSISKA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo**: experiências do Idac em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 11.

5. Ibidem.

6. Paulo Freire participou de outros projetos de alfabetização de adultos na África; visitou a Zâmbia, a Tanzânia, a Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola e Cabo Verde. Reuniu-se com o Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA), a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), além de ter desenvolvido programas de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, na Tanzânia e em Angola. Freire lia bastante acerca da colonização e os seus efeitos sociais, incluindo os escritos de revolucionários e intelectuais como o caribenho Frantz Fanon e o africano Amílcar Cabral.

desenvolvidas por Freire no Brasil e na América Latina se ligam ao contexto das lutas e das experiências emancipatórias dos movimentos sociais e culturais italianos desse período. A segunda fase, após um interregno de quase 20 anos, num outro contexto histórico, refere-se à virada dos anos 2000.

Freire passou a ser conhecido na Europa não apenas pela *Pedagogia do oprimido*, mas também pelo livro *Educação como prática da liberdade*. Ambas as obras foram traduzidas para o italiano, respectivamente, em 1971 e 1973, pela editora Mondadori. A primeira edição da *Pedagogia do oprimido* contou com apresentação do próprio Freire⁷.

3.1. A descoberta das obras de Freire

Durante os anos 1960 e 1970, a Europa vivia os efeitos da Guerra Fria e os desafios da superação das ruínas deixadas pela Segunda Guerra Mundial, enfrentando graves problemas de desemprego e inflação e trabalhando a retomada do crescimento econômico. A Itália enfrentava o desafio da reconstrução de seu parque industrial, cujos problemas eram decorrentes de fortes processos de migração interna – do sul para o norte –, bem como da reconstrução dos centros urbanos – habitação, transporte, infraestrutura etc. – e do enfrentamento da pobreza e das desigualdades imperantes nas regiões menos desenvolvidas do *mezzogiorno*, isto é, do centro-sul.

Do ponto de vista político, o processo de democratização do Estado e da sociedade civil seguia um percurso cheio de contradições e disputas ideológicas, além de estar permeado por resquícios e marcas deixados pela ditadura fascista e pelo questionamento dos regimes ditatoriais – Espanha, Portugal e Grécia – e da expansão do colonialismo nos países do continente africano. Persistia na Itália um clima social e político de politização dos problemas ligados à vida cotidiana que impulsionou reivindicações e lutas pela democratização e ampliação de oportunidades em todos os campos e setores, notadamente no âmbito dos direitos civis, trabalhistas e educacionais. Além disso, demandava-se o acesso à cultura e à participação política. Ventos da contestação agitavam e animavam as novas gerações de trabalhadores nos sindicatos, como mulheres e estudantes. Daí os contrastes e conflitos com os valores e os modelos político-ideológicos conservadores dominantes. Nesse contexto histórico, em que imperava um clima de lutas e renascimento dos movimentos sociais, “a proposta freiriana foi acolhida e entendida como *terzomondista*, militante e revolucionária”⁸.

A abordagem político-educativa desenvolvida por Freire na *Pedagogia do oprimido* estava em sintonia com as reivindicações e energias de transformação político-cultural do movimento operário sindical e dos grupos que denunciavam a escola pelo seu caráter elitista. No debate público, as representações e as manifestações da cultura dominante eram desveladas, colocadas em xeque e contrapostas com os discursos de valorização da cultura dos oprimidos e das culturas subalternas, na expressão gramsciana. No âmbito pedagógico,

7. NANNI, Carlo. Teoria e método Freire in Italia. In: INTERNATIONAL FORUM PAULO FREIRE, 2., 2002, Bologna. *Anais* [...]. Bologna: CLUEB, 2002.

8. REGGIO, Piergiorgio. *Reinventare Freire: lavorare nel sociale con i temi generatori*. Milano: Franco Angeli, 2017, p. 33.

o confronto com a visão elitista de cultura e educação originou experiências alternativas no campo da educação e da cultura popular.

O ativismo e a participação social e política extrapolam, por fim, os confins tradicionais da família e da escola e invadem igrejas, associações de bairro e sindicatos por meio de experiências educativas informais e espontâneas, muitas vezes em contraste com a educação escolar. Nasce durante essa época novas experiências de educação popular de adultos – com trabalhadores(as), mulheres, idosos e grupos de vizinhança – e de grupos de desenvolvimento comunitário. Assim, estava em curso uma nova perspectiva de educação popular na Itália, que transitava de uma sociedade agrícola para uma industrial num contexto de reconstrução pós-guerra⁹.

São os militantes e os educadores populares, protagonistas dos movimentos sociais urbanos, que se apropriam das obras de Freire¹⁰. Alguns destes sujeitos eram vinculados a iniciativas de setores da Ação Católica Italiana (ACI) – na maioria, grupos de pastorais, em dioceses capitaneadas por religiosos progressistas – simpatizantes com a teologia da libertação e orientados pela “opção preferencial pelos pobres”¹¹ emanada no Concílio Vaticano II.

Nesse circuito de práticas, cabe mencionar a experiência de Gino Piccio, sacerdote da diocese de Casale Monferrato, que, depois de ter lido a *Pedagogia do oprimido*, ficou entusiasmado e foi ao encontro de Freire em Genebra. Passou, assim, a projetar e a realizar ações educativas com camponeses adultos, seguindo fielmente a proposta de Freire em *Educação como prática para a liberdade*. Além de Monferrato, também fez trabalhos educativos em Friuli-Venezia Giulia e em Irpinia por ocasião dos terremotos que devastaram essas regiões italianas. Quando se estabeleceu definitivamente no município de Ottiglio, na província de Alexandria, criou um centro de formação – *La Cascina G* – onde promovia atividades de formação para jovens, educadores, professores e trabalhadores sociais, sempre tendo como paradigma a pedagogia freiriana. Ademais, foi um dos sócios fundadores do IPF Itália e, mesmo falecido, suas atividades de formação continuam sendo promovidas através de um de seus seguidores, que difunde o projeto de Don Piccio, cuja referência continua sendo Paulo Freire¹².

3.2. O Idac e o movimento sindical italiano: a luta pelo direito ao estudo e o projeto das 150 horas

Este projeto educativo nasce no interior de setores do movimento operário sindical italiano que, em seu percurso de lutas e reivindicações, exige o direito ao estudo e o acesso à cultura, estes sendo os principais pontos de sua agenda de lutas. Assim, foram os “próprios sindicatos que se constituíram no sujeito coletivo responsável pela concepção e execução da experiência”¹³.

Tal projeto educativo nasce da tomada de consciência de que a maior parte dos trabalhadores não tinha tido a oportunidade de completar o primeiro ciclo da escolaridade básica – na Itália, *scuola dell'obbligo*¹⁴ – e da vontade política

9. Ibidem.

10. Testemunhos, apropriações e comentários feitos por intelectuais italianos na década de 1970 podem ser encontrados em: BELLA-NOVA, Bartolomeo. **Paulo Freire**: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione – contesti antologici di e sull'autore – appendice su documenti ed esperienze. San Prospero: Modena, 1978.

11. NANNI, Carlo. Teoria... Op. cit., p. 96.

12. O seguidor de Piccio criou uma associação específica para a formação de educadores, animadores sociais e professores. Mais informações podem ser obtidas em: www.studiokappa.it.

13. FREIRE, Paulo; ROSISKA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo...** Op. cit., p. 16.

14. Na época, quase 70% dos trabalhadores das regiões do norte do país e mais de 80% nas regiões meridionais tinham completado a escolaridade obrigatória de oito anos da época – 11 anos atualmente. Projeto semelhante foi organizado e desenvolvido no Brasil durante os anos 1990, denominado Integrar, por iniciativa da Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM-CUT). Ver, a esse respeito: MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiá: Paco, 2016.

de formar líderes operários e dirigentes para atuarem nas lutas no interior das fábricas e como ativistas no âmbito da sociedade civil. O significado dessa batalha político-pedagógica, segundo um historiador italiano,

[...] emerge não somente da necessidade de atualização e formação cultural dos trabalhadores, mas da vontade política de transformar a realidade das fábricas e da classe trabalhadora, não mais disposta a ser considerada simples força de trabalho e de produção de mercadorias, mas determinada a construir uma identidade política e cultural própria¹⁵.

As grandes lutas operárias dos anos 1960 e 1970, na Itália, pautaram-se em torno de questões e reivindicações qualitativamente diferentes e mais amplas que as melhorias salariais e a defesa do posto de trabalho. As reivindicações também eram relativas à organização do processo do trabalho, da gestão e do poder dos patrões no interior das fábricas. As grandes greves do norte da Itália, no final da década de 1960 e em boa parte da década de 1970, pautaram o direito dos operários de controlarem os horários e ritmos do trabalho e o direito a boas condições de trabalho, passando a exigir o controle dos meios de produção que incidem sobre a saúde, como o barulho, emanações tóxicas, calor, exaustão devido às horas extras e ao trabalho noturno etc.¹⁵.

O combate pelo controle das condições de trabalho, se articula com um grupo de reivindicações, definidas como o de poder e liberdade, tais como o direito à constituição de conselhos de fábrica como forma de enraizar o assemble sindicato nas bases operárias, de promover assembleias dentro das fábricas, o acesso à informação dos planos patronais de reestruturação da produção, programas de investimentos, rotatividade e formação da mão de obra¹⁶.

O movimento sindical italiano, como o novo sindicalismo no Brasil, na década de 1990, percebe que as contradições vivenciadas no interior das fábricas se alastram para a sociedade civil. Nesse sentido, verifica-se a importância de vincular a luta com o território para que ela também possa atuar em outras frentes: na preservação do meio ambiente, nas lutas no âmbito dos transportes coletivos, no acesso à moradia, ao descanso e ao lazer, mas, especialmente, no direito ao estudo e à cultura.

Na esteira desta última frente, a Federação dos Metalúrgicos inclui no contrato nacional de 1973 o direito ao estudo, que deu origem ao projeto das 150 horas. O projeto significava o direito de cada trabalhador utilizar 150 horas, deduzidas do tempo de trabalho e remuneradas pelos patrões, para sua formação durante três anos¹⁸.

Nesse contexto, representantes do movimento operário sindical, tomando como referência o livro *Pedagogia do oprimido*, entraram em contato com o Idac. Resultaram desse contato uma série de seminários e, em 1973, a participação da equipe do Idac no planejamento e na execução de uma experiência renovadora de educação de adultos trabalhadores.

Assim, a reivindicação do direito ao estudo possuía três objetivos principais:

15. VITTORIA, Paolo. Paulo Freire e l'educazione degli operai in Italia. *Alternative – rivista per il socialismo*, Roma, p. 1-10, 2007, p. 2.

16. FREIRE, Paulo; RO-SISKA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy de; CECCON, Claudius. *Vivendo...* Op. cit.

17. *Ibidem*, p. 18.

18. *Ibidem*, p. 19.

- a. Acesso à educação de nível básico e fundamental com a possibilidade de possuir uma certificação educacional e profissional de modo a corrigir as discriminações de acesso e de inserção no mercado de trabalho;
- b. Aquisição de conhecimentos e instrumentos para qualificar as lutas dos trabalhadores nas lutas e negociações feitas coletivamente dentro (nos conselhos de fábrica) e fora das fabricas;
- c. Questionar e possibilitar a construção de formas alternativas de educação escolar, forçando a escola pública a repensar objetivos, conteúdos, métodos e políticas de escolarização¹⁹.

Inicialmente, a proposta encontrou obstáculos de ordem político institucional tanto por parte do patronato, cuja expectativa de formação era focada estritamente na qualificação profissional, quanto por parte do Ministério da Educação. Mas, considerando a força de mobilização social e política do movimento operário sindical do período, a proposta saiu vencedora.

Quanto ao locus de execução do programa, escolheu-se a escola pública, de modo a evitar que o projeto das 150 horas se “transformasse numa experiência alternativa e marginal ao sistema de ensino oficial, como uma escola de segunda mão para os operários”²⁰. Os professores das escolas foram desafiados a atuarem não só como educadores, mas também em parceria com os trabalhadores, redefinindo-se, assim, o papel dos educadores e o modelo da escola tradicional, agora pautados nos princípios freirianos de diálogo, troca de saberes, participação e produção coletiva por meio do planejamento, da execução e da avaliação conjunta. Os cursos foram realizados em escolas públicas e com professores remunerados pelo Estado. O ensino foi gratuito e os programas foram estabelecidos com a participação dos trabalhadores.

Assim, todo o verão de 1973 foi atravessado por debates entre sindicalistas, educadores e intelectuais que visavam definir as linhas mestras do programa, discutindo os objetivos, os conteúdos e os métodos que seriam adotados. Discutiam também questões relativas às expectativas, às vivências das experiências progressistas dos trabalhadores, ao aporte de saberes diferentes, à relação entre a cultura popular e a cultura da escola, à valorização do saber por experiência, à articulação do saber e da cultura popular com o conhecimento sistematizado das diversas áreas do conhecimento... Enfim, questões que geralmente são colocadas quando se busca uma proposta político-pedagógica de educação popular com o intuito de conhecer para transformar²¹.

Depois de inúmeros debates e confrontos, chegou-se a uma proposta didático-metodológica que adotava fases comuns a todos os grupos de operários que se organizaram nas escolas.

A primeira fase se tratava da explicitação dos objetivos do projeto, em que, por meio de assembleias paritárias, os participantes – trabalhadores, dirigentes sindicais, professores responsáveis pelos cursos e outros pertencentes dos escolares – se reuniram para apresentar e discutir o projeto das 150 horas, que

19. *Ibidem*, p. 24.

20. *Ibidem*, p. 20.

21. *Ibidem*, p. 23.

significava a conquista do direito ao estudo e a volta à escola a partir de uma nova concepção político-educativa.

A segunda fase consistia no trabalho organizado em pequenos grupos, envolvendo apenas professores e trabalhadores. Tomava-se como ponto de partida a narrativa individual de cada trabalhador, em que sua história e suas expectativas em relação ao curso eram expostas. Os dados recolhidos eram sistematizados numa síntese global. A análise e a discussão da síntese marcavam a passagem das histórias singulares de vida e de trabalho de cada um para a dimensão coletiva, realçando, dessa forma, os principais problemas que afetavam a todos, sendo, portanto, comuns. Passava-se, então, ao debate desses problemas, extraindo os temas que o grupo aprofundaria e pesquisaria. Em linguagem freiriana, os temas geradores e os subtemas podiam ser aprofundados tanto por uma perspectiva interdisciplinar quanto por uma de enriquecimento de capacidades cognitivas de comunicação verbal e escrita e, ainda, político-organizativas. Uma vez escolhidos os temas e subtemas, iniciava-se a terceira etapa – o aprofundamento através de um itinerário de pesquisa realizado em subgrupos.

Os itinerários que guiariam o aprofundamento da terceira etapa podiam envolver a participação de especialistas externos à escola, como economistas, historiadores, sindicalistas, juristas etc., bem como o uso de procedimentos e materiais didáticos pouco utilizados nas escolas, por exemplo, a condução e a gravação de entrevistas ou o uso de fontes de informação diversas – jornais, revistas, material estatístico, fotos, música etc. Os principais temas geradores se referiam a questões ligadas ao trabalho nas fábricas – funcionamento e organização do trabalho capitalista, ambiente de vida e de trabalho e sua relação com a saúde física e mental –, à sociedade e ao meio ambiente, à relação entre campo e cidade, industrialização e urbanização e trabalhadores e Estado, à relação com o poder – como funciona o sistema político e o sistema jurídico atual e na história –, à informação e à cultura – diferentes meios e formas de comunicação e formas de cultura.

Já a quarta etapa consistia na apresentação dos trabalhos e na elaboração de um relatório final que sistematizasse os conteúdos desenvolvidos, a contribuição individual de cada participante e de cada subgrupo e incluísse os textos e materiais utilizados e produzidos. Basicamente, era necessário sistematizar as questões abordadas, o processo, os materiais utilizados e os resultados obtidos.

A experiência histórica das 150 horas foi muito significativa, visto que atingiu milhares de trabalhadores e, com o passar dos anos, sofreu modificações à medida que outras categorias de trabalhadores passaram a reivindicar e a conquistar o direito ao estudo e à cultura. O projeto perdeu sua força e intenção sociocultural e política em função das mudanças econômicas, sociais e políticas que ocorreram na Itália no final dos anos 1970 e 1980, que transformaram as estratégias de atuação dos sindicatos frente aos novos processos e crises socioeconômicas e políticas geradas pela globalização da economia europeia.

Os primeiros anos de realização da experiência de 150 horas caracterizaram-se por uma forte ligação política. As 150 horas representaram o fruto de uma conquista social do Movimento dos Metalúrgicos: isso marcou a história dessa singular

experiência político-educacional em seus primeiros anos de vida. A partir de 75/76, a reivindicação das 150 horas foi estendida a outras de categorias sociais que não tinham história e consciência política como a dos operários: comerciantes, donas de casa, agricultores, desempregados. Se, por um lado, a extensão de 150 horas a outras categorias de trabalhadores e trabalhadoras significou a difusão de uma conquista social e, portanto, sua democratização - por outro, distorceu as características da consciência política e da transformação cultural que tinha sofrido, inicialmente graças ao impulso dos metalúrgicos, não é por acaso que, referindo-se às 150 horas, se utiliza a palavra experiência. Ao usar este termo no contexto histórico, presume-se que houve um começo e um fim. De fato, as 150 horas tornaram-se um direito adquirido, mas a experiência permaneceu singular com o emblema de uma educação alternativa... nos dias atuais a lei 53/2000, garante a trabalhadores/as o direito de se ausentar do trabalho para participar de atividades de formação permanente. Diferencia-se das 150 horas porque a formação é focada nos interesses das empresas e demandada a partir de solicitações individuais, ainda que seja estabelecida a partir das normas dos contratos coletivos de trabalho. A educação de adultos, hoje na Europa e Itália, rebatizada com o título de long life learning, educação permanente, não possui a mesma concepção nem a mesma conotação política. Permanece no âmbito das orientações neoliberais, no âmbito de acúmulo de novos conhecimentos, atualização individual²².

No que diz respeito ao propósito deste artigo, a presença e a participação do Idac e da pedagogia freiriana se restringiram aos anos 1970. O projeto das 150 horas foi o de maior peso político-pedagógico, uma vez que mostrou o quanto a pedagogia de Freire é vinculada a sujeitos coletivos não só comprometidos com a transformação político cultural, mas também protagonistas dela.

4. FREIRE E O DIÁLOGO COM OUTRAS EXPERIÊNCIAS E AUTORES DE PROPOSTAS EMANCIPATÓRIAS

A Itália mais do que em outros países europeus, durante os anos 1960 e 1970, foi palco de experiências educativas muito significativas, portadoras de valores emancipatórios. Seus protagonistas – Aldo Capitini²³, Dom Lorenzo Milani,²⁴ Danilo Dolci²⁵ e Mario Lodi²⁶ – foram contemporâneos a Freire, produzindo trabalhos teóricos e desenvolvendo experiências em convergência com as obras de Freire daquele período²⁷.

Os aspectos convergentes, que os aproximam dizem respeito aos seguintes princípios teórico-práticos: (1) o tema da comunicação e do diálogo; (2) a problematização de situações e de condições da vida quotidiana com a intenção de promover a conscientização de pessoas e grupos; (3) a pesquisa; (4) a reflexão; (5) o enfrentamento coletivo e cooperativo. Embora com ênfases e aproximações diferenciadas, o elo comum entre estes autores e Freire foi o de ter explicitado a relação entre educação e política no sentido atribuído por Freire: a não neutralidade dos objetivos e dos conteúdos educativos e a importância das práxis coletivas para a transformação de homens e mulheres em sujeitos ativos do processo de transformação do mundo.

22. VITTORIA, Paolo. Paulo Freire... Op. cit., p. 6-7.

23. Aldo Capitini (1899-1968), comprometido com o movimento da não violência, promoveu em Perugia, no segundo pós-guerra, a experiência dos Centros de Orientação Social, espaços de autoeducação e de democracia direta. Foi animador da marcha pela paz Perugia-Assis e docente de pedagogia nas universidades de Cagliari e Perugia.

24. Don Lorenzo Milani (1923-1967) foi ordenado sacerdote em 1947 e enviado a San Donato di Calenzano, em Florença, onde fundou uma escola popular para jovens operários e camponeses. Em 1954, foi nomeado pároco de Sant'Andrea a Barbiana, uma pequena vila de Montagnana. No ano seguinte, construiu uma escola para os jovens do povoado que haviam concluído a escola primária. Nesta escola popular, aberta a jovens e adultos de todas as classes sociais, gerenciada com autonomia, organizada a partir das características da comunidade local e baseada nos princípios da aprendizagem mútua e circular entre educador e educando, tinha como objetivo e núcleo curricular o ensino da língua italiana, requisito fundamental para superar o analfabetismo e criar condições para a participação ativa dos indivíduos na vida social e política. O projeto educativo tinha entre suas principais características: os conteúdos desenvolvidos a partir dos problemas do cotidiano e da realidade dos alunos; o diálogo entre professor e aluno; o princípio da troca de saberes – *peer education* –; a orientação colaborativa; a aprendizagem recíproca; a adequação do funcionamento escolar ao tempo e ao ritmo de trabalho dos camponeses; a veiculação da valorização da cultura e dos modos de vida popular, bem como de valores ético-religiosos e não consumistas. Depois da publicação do livro *Lettera a una professoressa*, em 1967,

traduzido para o português como *Carta a uma professora: pelos rapazes da escola de Barbiana*, em 1975, esta escola se tornou uma espécie de símbolo da denúncia da segregação e das injustiças perpetuadas pela escola tradicional e elitista italiana daquele período.

25. Danilo Dolci (1924-1997) fundou, em 1958, em Partinico, província de Palermo, um centro de atividades socioeducativas em um contexto socioeconômico e político desagregado devido à tragédia da Segunda Guerra Mundial. A obra de Danilo Dolci começa em 1952, no extremo oeste da Sicília, que era habitado, sobretudo, por pessoas que viviam em condições de degradação econômica e política, culturalmente submersas ou controladas pela máfia. Durante a sua atividade na Sicília, a sua ação educativa e emancipatória contribuiu para o desenvolvimento social e cultural das classes desfavorecidas, utilizando uma metodologia de educação para a paz, para o diálogo e para a luta não violenta.

26. Mario Lodi (1922-2014) foi professor, pedagogo e escritor. Iniciou a sua trajetória profissional como professor primário, em 1948, quando descobriu as habilidades criativas das crianças e a sua importância para uma metodologia adequada. Ao entrar em contato com a pedagogia de Célestin Freinet, descobre alternativas para o trabalho na escola tradicional e nocionista da época e passa a adotar em sua prática cotidiana o texto livre, o cálculo vivo, atividades expressivas—pintura, teatro, dança etc.—, pesquisas de campo, correspondências interescolares, impressões escolares e a escrita individual de contos e livros. Ao mesmo tempo, dedicou-se a atividades extracurriculares, como a Biblioteca Popular da Cooperativa de Consumo. Em 1957, no âmbito da biblioteca, criou o Grupo Padano para pesquisar documentos relativos

Diante disso, teria havido algum tipo de intercâmbio epistolar, diálogo e/ou troca de experiências entre eles e Freire?

As obras e pesquisas consultadas para este trabalho estabelecem ligações conceituais e operacionais nítidas entre as propostas e as práticas de Freire e alguns dos autores mencionados. Alguns estudos relatam situações de intercâmbio entre Freire e Danilo Dolci e Mario Lodi.

Quanto ao primeiro, em pesquisa recente, Benelli e Schachter²⁸ assinalam uma colaboração entre Dolci e Freire. Tal colaboração foi descrita por Danilo Dolci em seus escritos *Quem sabe se os peixes choram: documentação de uma experiência educacional*, de 1963, *O que aprendi e outros escritos*, de 2008, e *Da transmissão à comunicação*, de 1988. Nesses textos, há indícios de um diálogo circular entre Freire e Dolci em seminários em que, de forma participativa, discutiram possíveis métodos e ferramentas participativas, dialógicas e de valorização das minorias e sua utilização em diferentes contextos. Para além das questões pedagógicas, os dois autores também teriam desenvolvido propostas metodológicas para promover a participação ativa e cidadã.

Quanto a Mario Lodi, as poucas referências encontradas dizem respeito a uma possível participação de Lodi como expositor na mesma mesa de debates de Freire em uma conferência nacional do Centro de Educação Mundial (CEM), em julho de 1986. Observa-se pela leitura das obras de ambos os pedagogos que a sintonia entre eles parece resultar de determinados pontos de intersecção entre suas pedagogias: ambas valorizam e praticam a educação popular dentro e fora da escola e se preocupam em fazer do ambiente escolar um espaço de construção de saberes e conhecimentos vivos, atuais e de inclusão da cultura popular. Em outras palavras, tanto Paulo Freire quanto Mario Lodi investiram na construção de propostas para a edificação de uma escola popular e cidadã.

5. A REDESCOBERTA DAS OBRAS DE FREIRE A PARTIR DOS ANOS 2000

No final dos anos 1970 e durante as décadas de 1980 e 1990, com o advento dos processos de globalização da economia, das novas tecnologias de comunicação e informação e com a difusão das concepções do neoliberalismo, a pedagogia freiriana deixa de ser uma referência político-pedagógica de grande impacto na Itália. A pedagogia freiriana ficou saudosamente circunscrita às experiências e às propostas de alfabetização de adultos, sendo suas obras posteriores pouco ou nada conhecidas. Tais obras circulavam apenas entre alguns grupos vinculados aos movimentos progressistas da Igreja Católica e em grupos de pesquisa envolvidos em debates sobre a educação de adultos, reconhecidos no âmbito didático-metodológico por sua afinidade com os métodos autobiográficos e narrativos, como assinala Novara²⁹.

Freire continuou, contudo, sendo mencionado e fazendo parte de alguns programas universitários nos departamentos de pedagogia social da Universidade

de Roma e da Universidade de Bolonha, esta última sendo, durante os anos 1980 e 1990, guardiã das obras freirianas junto com a Universidade Salesiana de Roma. Na Universidade de Bologna, em janeiro de 1989, foi conferido a Freire o título de *honoris causa* em Pedagogia. Os professores Bartolomeo Bellanova³⁰, docente de Pedagogia Social na Faculdade de “Scienze della Formazione”, Fausto Telleri³¹, docente de ensino geral na Universidade de Bolonha, e Carlo Nanni³², da Universidade Salesiana de Roma, foram responsáveis pela divulgação das primeiras obras de Freire, pois mantinham contato com o educador e com outros intelectuais que vieram a criar o Instituto Paulo Freire de São Paulo, em 1992, por vontade do próprio Freire³³.

Em 2000, Telleri e Bellanova foram responsáveis pela organização e a hospedagem do II Fórum Internacional Paulo Freire. O fórum, que foi sediado na Universidade de Bolonha, era uma iniciativa que fazia parte das ações desenvolvidas pela rede internacional dos institutos freirianos e da Universitas Paulo Freire (UniFreire), como veremos adiante. Foi durante o fórum que surgiu a ideia de se criar um instituto italiano.

6. A CRIAÇÃO DO INSTITUTO PAULO FREIRE ITALIANO

Os contatos do IPF-SP com os professores da Universidade de Bolonha no final da década de 1990 e início dos anos 2000 lançaram as primeiras sementes para a criação do instituto italiano, ideia retomada durante o II Fórum Internacional de Paulo Freire. Na época, os professores Bellanova e Telleri já haviam sido convidados para fazer parte do Conselho Internacional dos IPF. Após o II Fórum, a proposta ganha a anuência e o apoio de outros docentes e intelectuais italianos e, em 2005, cria-se oficialmente o IPF Itália, tendo como sede Milão. Telleri, Bellanova e Nanni integraram o quadro dos sócios fundadores, acrescido de outros pedagogos e professores universitários.

O IPF Itália foi criado como uma associação de promoção cultural com os objetivos de: (1) promover atividades culturais e de formação, atualizando, reinventando e promovendo a contribuição pedagógica e cultural de Paulo Freire, além de adaptá-la ao contexto sociocultural italiano visando, assim, à promoção humana e à educação crítica e emancipatória; (2) contribuir para o debate cultural e científico sobre as questões do trabalho educativo e social no desenvolvimento das comunidades, dedicando especial atenção à superação das distâncias entre as diferentes entidades científicas ou institucionais, como universidades, instituições educacionais, organizações sem fins lucrativos e empresas em perspectiva de intercambiar e integrar perspectivas culturais a seu cotidiano; (3) contribuir para o desenvolvimento da educação de adultos e para a formação de um trabalho comunitário na realidade italiana por meio de intervenções de caráter experimental e inovador; (4) alimentar a trajetória de crescimento cultural e profissional de jovens educadores sociais e comunitários, professores, animadores e formadores das áreas de educação, saúde e serviço

às expressões, canções e bonecos populares. Pode-se dizer que Lodi difundiu a cultura e as diversas formas de educação popular dentro e fora da escola oficial. Em 22 anos de ensino, produziu muitos livros, tanto de contos escritos em conjunto com os seus alunos quanto outros que documentaram as suas experiências de inovação e pesquisa dentro e fora da escola. Em 1989, fundou a Casa das Artes e do Jogo, um laboratório experimental de utilização de formas de linguagem humanas. No mesmo local, criou um centro de estudos e pesquisa sobre a cultura da criança e as novas linguagens multimídia e uma galeria de arte sobre as fases do desenvolvimento infantil. Publica, ainda, 67 cartilhas de contos de fadas e poemas infantis que expressam atitudes e sentimentos positivos – comunicação, colaboração, respeito à natureza e aos homens, felicidade etc. – e temas ligados à educação ambiental. Dedicou-se, também, à educação orientada para a cidadania democrática e realiza oficinas para crianças, professores e educadores. Em 2001, começa uma experiência de troca de escritos autobiográficos com crianças. Mario Lodi foi autor de mais de 50 publicações nas áreas da comunicação escrita e artes e foi coautor com outros especialistas, bem como com crianças e adolescentes.

27. REGGIO, Piergiorgio. Reinventare... Op. cit., p. 33.

28. BENELLI, Caterina; SCHACHTER, Christel. Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche. In: ELLERANI, Piergiuseppe; RIA, Demetrio (ed.). **Paulo Freire pedagista di comunità: libertà e democrazia in divenire**. Puglia: Università del Salento, 2017. p. 193-204.

29. NOVARA, Daniele. Il metodo di Paulo Freire in Italia. In: TELLERI, Fausto (org.). **Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**. Bologna: Clueb, 2000. p. 85.

social; (5) participar no debate e na experimentação a fim de desenvolver a integração europeia em matéria social e de formação, criando parcerias com outros países membros da União Europeia (UE); (6) participar e colaborar com a rede internacional de IPF e a UniFreire.

Desde sua fundação, o IPF Itália tem sido promotor de muitas atividades: conferências, encontros, seminários e cursos breves voltados para estudantes, educadores das áreas socioculturais e educativas, professores e pesquisadores. Além disso, deu continuidade à tradução de importantes obras do pensamento freiriano, como a reedição dos livros *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*. O IPF Itália é participante ativo dos fóruns internacionais Paulo Freire, que se realizam em intervalos de dois anos, e faz parte da rede e do conselho dos institutos feriríamos no mundo, que atualmente constitui uma rede internacional³⁴.

Em 2014, o IPF Itália patrocinou o IX Fórum Internacional em Turim, Piemonte, entre 17 e 20 de setembro, com o título *Sentieri di emancipazione al di là della crisi: temi generatori del pensiero educativo e sociale di Paulo Freire*.

O fórum foi organizado pelo IPF italiano e o Grupo Abele, em colaboração com os IPF mundiais e com a participação especial da UniFreire e do IPF de São Paulo. A preparação do fórum foi precedida de reuniões realizadas nas diversas sedes locais do instituto para a discussão do documento elaborado pela comissão científica – organização e programação do evento, objetivos, divulgação e formas de garantir um maior envolvimento e participação das entidades nacionais e internacionais. O objetivo do evento era contemplar momentos de análise e de novas contribuições por meio de conferências, amostras e trocas de experiências nos círculos de cultura.

O programa do fórum incluiu os principais temas geradores do pensamento de Paulo Freire. Eles foram posteriormente utilizados na construção de projetos e experiências no campo da docência, da educação informal, em projetos de desenvolvimento social e comunitário e no campo da saúde e das políticas públicas.

Os temas foram desenvolvidos em dois eventos integrados e consecutivos. O primeiro evento abordou os seguintes temas: pedagogia freiriana em um mundo globalizado; educar para capacitar desigualdades e vulnerabilidades; lidar com problemas locais, estimulando a participação do cidadão; desenvolver a consciência ecopedagógica e a cidadania planetária; educar e emancipar a arte da comunicação existencial; construir espaços de justiça em territórios marcados pela corrupção e ilegalidade.

O segundo evento foi orientado para o diálogo e a troca de boas práticas, valorizando as experiências concretas que remetem à pedagogia freiriana nos diversos espaços educativos – formais e informais – do mundo socioeducativo. Se no primeiro evento os temas foram desenvolvidos de forma teórico-prática, nas rodas do segundo foi dado maior destaque ao intercâmbio e ao debate de práticas.

O fórum teve 290 inscrições e 77 relatores, provenientes de várias regiões da Itália, de outros oito países da comunidade europeia e de 11 países fora

30. BELLANOVA, Bartolomeo. Introduzione ao livro. In: TELLERI, Fausto (org.). *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: Clueb, 2000.

31. TELLERI, Fausto (org.). *Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: Clueb, 2000.

32. NANNI, Carlo. Teoria... Op. cit., p. 96.

33. Ibidem.

34. MAFRA, Jason. Apresentação da Unifreire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 9-40.

da UE. Os participantes pertenciam a diversos tipos de entidades, como associações, cooperativas, organizações não governamentais (ONG) nacionais e internacionais e universidades.

Como se pode verificar não só pelo número de participantes, mas também pelos organismos nacionais e internacionais que participaram no fórum, a iniciativa teve grande sucesso, tanto em termos de audiência como na qualidade dos trabalhos apresentados. Além das conferências, que exploraram questões relacionadas à globalização e aos processos de vulnerabilidade e exclusão ligados ao mundo e à realidade italiana, foram tratados temas e problemas relacionados à exploração dos recursos do planeta, à luta pelos direitos das minorias, ao acesso à educação e à superação dos modelos educacionais “bancários”. No que toca às respostas alternativas, como a possibilidade de sinergia para superar e transformar as condições de desvantagem e exclusão, foram apresentados muitos projetos, práticas e experiências realizadas nos diversos países e regiões italianas que enfocavam o reconhecimento do saber popular, a participação a partir das bases, o desenvolvimento de uma consciência crítica em nível planetário e a importância das práticas educacionais formais e informais, culturais e políticas. Tais práticas e iniciativas têm enfoque comuns: elas privilegiam o diálogo crítico, o reconhecimento da importância da memória coletiva, a cooperação, a solidariedade e a necessidade de construir bens comuns. Neste contexto, foram apresentadas cerca de 120 intervenções agrupadas nos temas do primeiro evento.

A comparação e a interação entre propostas e experiências nos círculos culturais foi intensa e contínua durante os dias do Fórum, possibilitando a abertura de novas oportunidades de intercâmbio entre participantes locais e estrangeiros.

Entre os palestrantes convidados para as conferências, além dos mais renomados professores e pesquisadores da pedagogia freiriana, estava a famosa filósofa húngara Ágnes Heller, que fechou o evento ao lado de Dom Luigi Ciotti e Moacir Gadotti, este último um famoso filósofo brasileiro da educação e fundador, junto com Paulo Freire, do IPF de São Paulo.

Após a realização do IX Fórum, outras atividades pontuais foram promovidas; contudo, não com a mesma intensidade do período anterior. Foram várias as razões externas, conjunturais e organizativas internas, próprias de uma associação que enfrenta o desafio de incluir as novas gerações de educadores, estes imersos em um mundo globalizado cuja supremacia é detida pelas mídias e pela internet, que influenciaram o alcance dos eventos posteriores ao fórum.

Atualmente, em 2021, o IPF Itália está se reorganizando para fazer frente aos novos contextos tecnológicos do campo da informação, bem como para enfrentar os novos problemas e desafios gerados por quase dois anos da pandemia da covid-19.

Se o mundo globalizado tem sido palco de transformações muitas vezes traumáticas, submetendo pessoas e povos a novas formas de opressão, expropriação de culturas e recursos, a pandemia recrudescer e criou novas desigualdades,

por exemplo, aumentou os índices de pobreza, devido à elevada taxa de desemprego, diminuiu a renda e eliminou serviços essenciais básicos. Aos vários efeitos crônicos pré-pandêmicos, somam-se novos desafios: o incremento do analfabetismo funcional de adultos e adolescentes – evadidos da escola –, a exclusão digital, a descontinuidade e perda de qualidade dos serviços educacionais, o aumento dos índices de evasão e reprovação escolar e os problemas de natureza psicofísica – isolamento, depressão, medo, insegurança em relação ao futuro etc. – que atingem diversas faixas etárias.

A busca por maior justiça social, democracia e humanização, assim como o combate à degradação do planeta e a luta pela superação das lógicas perversas instauradas pelo modelo neoliberal e suas ramificações na educação, no meio ambiente, na cultura e na política, vem se renovando e tomando iniciativas, ainda que pontuais, para superar estes problemas.

Outrossim, tais iniciativas também envolvem a procura de novos referenciais e parâmetros epistemológicos e político-educativos. Renasce, portanto, o interesse dos mais jovens pelas obras e pelo pensamento de Paulo Freire em diversos espaços sociais e culturais. A construção de um mundo em que todos, individual e coletivamente, tenham a possibilidade de *serem mais*³⁵, como escreveu Paulo Freire, continua sendo um farol, em direção ao futuro.

Nesse caminho de *navegação para o futuro*, o IPF Itália se agrega às iniciativas que podem reinventar e recriar o legado de Freire, quer seja para a construção de projetos e ações coletivas emancipatórias de intervenção em diversos âmbitos – socioeducativos, culturais, de mídia, profissionais, políticos e ambientais –, quer seja na elaboração de referenciais teórico-epistemológicos de modelos críticos de educação e cultura que se aderem à realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLANOVA, Bartolomeo. Introduzione ao livro. *In*: TELLERI, Fausto (org.). **Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**. Bologna: Clueb, 2000.

BELLANOVA, Bartolomeo. **Paulo Freire: educazione problematizzante e prassi sociale per la liberazione – contesti antologici di e sull'autore –** appendice su documenti ed esperienze. San Prospero: Modena, 1978.

BENELLI, Caterina; SCHACHTER, Christel. Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche. *In*: ELLERANI, Piergiuseppe; RIA, Demetrio (ed.). **Paulo Freire pedagista di comunità: libertà e democrazia in divenire**. Puglia: Università del Salento, 2017. p. 193-204.

FREIRE, Paulo; ROSISKA, Miguel; OLIVEIRA, Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo: experiências do Idac em educação popular**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

35. Expressão cunhada por Freire que expressa a vocação de humanização característica dos seres humanos na busca de justiça, liberdade e autonomia. Pode ser encontrada em vários de seus livros – *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia da esperança* etc.

GADOTTI, Moacir. The global impact of Freire's pedagogy. *New Directions of Evaluation*, London, v. 2017, n. 155, p. 17-30, 2017.

MAFRA, Jason. Apresentação da Unifreire. *In: TORRES, Carlos Alberto et al. Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 9-40.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco, 2016.

NANNI, Carlo. Teoria e método Freire in Italia. *In: INTERNATIONAL FORUM PAULO FREIRE*, 2., 2002, Bologna. **Anais** [...]. Bologna :Clueb, 2002.

NOVARA, Daniele. Il metodo di Paulo Freire in Italia. *In: TELLERI, Fausto (org.). Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile*. Bologna: Clueb, 2000.

REGGIO, Piergiorgio. **Reinventare Freire: lavorare nel sociale con i temi generatori**. Milano: Franco Angeli, 2017.

TELLERI, Fausto (org.). **Il metodo Paulo Freire: nuove tecnologie e sviluppo sostenibile**. Bologna: Clueb, 2000.

VITTORIA, Paolo. Paulo Freire e l'educazione degli operai in Italia. **Alternative – rivista per il socialismo**, Roma, p. 1-10, 2007.

O povo que pronuncia seu mundo: Paulo Freire e a superação da cultura do silêncio no semiárido paraibano

Claviano Nascimento de Sousa

Mestre em Comunicação e Culturas Midiáticas pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Culturas Midiáticas da UFPB. Membro da Rede de Educomunicadores do Nordeste e sócio da Associação Brasileira de Profissionais da Educomunicação.

E-mail: kkacademico@gmail.com

Thaynara Policarpo de Souza Gouveia

Graduada em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação na UFCG. Integra a Rede de Comunicadores Populares da Articulação do Semiárido Paraibano (Asa Paraíba).

E-mail: thaynarapolicarpo@gmail.com

Diogo Lopes de Oliveira

Professor de Comunicação Social da UFCG e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPB.

E-mail: diogo.oliveira@ufcg.edu.br

Resumo: Este estudo situa a comunicação popular e os movimentos sociais em oposição ao *status quo* da cultura do silêncio. Como objeto estão listadas ações do Grupo de Trabalho de Comunicação da Articulação do Semiárido (ASA) desenvolvidas entre os anos de 2020 e 2021, que fomentam a promoção do diálogo entre agricultores e agricultoras, técnicos e técnicas de organizações sociais e científicas. O objetivo deste estudo é analisar como essas práticas se convertem em força antagônica à teoria freiriana de cultura do silêncio e à força motriz para teoria da libertação com o processo de mediação contextualizado e estruturado.

Abstract: This study places popular communication and social movements in opposition to the *status quo* of the Culture of Silence. This article lists seven actions developed by the Working Group on Communications of the Brazilian Semi-Arid Articulation (ASA) between 2020 and 2021 encouraging dialogue between farmers and technicians from social and scientific organizations. With that, it aims to analyze how these practices become an antagonistic force to both Freire's theory of Culture of Silence and the driving force for the Liberation Theory, contextualizing

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional
e o regional, o urbano e o rural

Recebido: 15/06/2021

Approved: 29/09/2021

A amostra composta por sete ações desenvolvidas, aponta para resultados animadores no sentido da superação da opressão sobre o direito à práxis do diálogo e um processo de emancipação comunicativa do povo nordestino – com toda sua diversidade, modos de ser e complexidade.

Palavras-chave: movimentos sociais; articulação do semiárido; covid-19; cultura do silêncio; democracia.

and structuring the mediation process. The studied actions point to encouraging results in the sense of overcoming oppression to the right to the praxis of dialogue and a process of communicative emancipation of Northeastern people – with all their complexity, diversity, and ways of being.

Keywords: social movements; semi-arid articulation; COVID-19; culture of silence; democracy.

1. INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia da covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, o mundo vive os efeitos de quase 4 milhões de vidas perdidas pela doença¹. Esses danos fatais são ainda mais evidentes em países desiguais e governados por chefes do poder executivo de extrema direita, notadamente os Estados Unidos (até janeiro de 2021), o Brasil e a Índia – primeiro, segundo e terceiro países com mais mortes no mundo². Todas essas nações adotaram posicionamentos negacionistas em relação à ciência e apostaram em remédios comprovadamente ineficazes para o combate ao Sars-Cov-2, vírus causador da covid-19.

No país sul-americano, são constantes os ataques a quaisquer mobilizações ou opiniões que defendam as medidas de saúde recomendadas pela OMS: uso de máscaras, distanciamento social, higienização constante das mãos e, em locais de alta incidência do vírus e ocupação de leitos, o fechamento de serviços não essenciais³. Tampouco houve campanhas nacionais de conscientização organizadas pelo Governo Federal. Os números de casos e mortes pela covid-19 são contabilizados no Brasil por um consórcio de veículos de comunicação, uma vez que não há dados oficiais fornecidos pelo Ministério da Saúde do país. Portanto, esse papel acaba sendo desempenhado por órgãos municipais e estaduais de saúde, além de ONG e entidades do terceiro setor e da sociedade civil organizada.

Em uma perspectiva mais ampla, e mesmo antes da pandemia, os movimentos conservadores que elegeram o atual presidente Jair Bolsonaro, em 2018, tentam constantemente deslegitimar o legado de Paulo Freire, pesquisador brasileiro mais estudado e citado em todo o mundo. A razão dessa perseguição ao patrono da educação brasileira é sua proposta emancipadora, empoderadora, cidadã e de valorização do pensamento crítico entre as camadas mais pobres da população. É de interesse da burguesia – responsável por fomentar o discurso de falsa dicotomia entre preservação das vidas ou a saúde da economia – que a parcela pobre da população brasileira continue invisível, oprimida e silenciada.

1. WHO CORONAVIRUS (COVID-19) Dashboard. **World Health Organization**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://COVID19.who.int/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

2. SITUATION BY REGION, COUNTRY, TERRITORY & AREA. **World Health Organization**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://COVID19.who.int/table>. Acesso em: 2 maio 2021.

3. OLIVEIRA, Diogo Lopes de; MORENO, Erick; LEWENSTEIN, Bruce V. Media representations of official declarations and political actions in Brazil during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Communication**, Lausanne, v. 6, 2021.

Em um cenário de omissão do Estado e para conter os prejuízos causados pela desinformação, é especialmente importante que entidades do terceiro setor produzam conteúdos em favor das recomendações de saúde pública durante a pandemia, ocupando outros espaços de formação e sistematização da palavra. É necessário ainda que esses conteúdos sejam de fácil assimilação por parte da população das pequenas cidades do interior nordestino e tenham a mesma capacidade de compartilhamento dos conteúdos falsos ou imprecisos.

Por esse motivo, a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA)⁴, “uma rede que defende, propaga e põe em prática, inclusive através de políticas públicas, o projeto político da convivência com o Semiárido” e que pretende “fortalecer a sociedade civil na construção de processos participativos para o desenvolvimento sustentável e a convivência com o Semiárido referenciados em valores culturais e de justiça social”, elaborou um plano de comunicação em execução desde março de 2020, que contempla as dimensões físicas e virtuais do seu território de atuação.

Foi produzido um conjunto de peças, em linguagem característica e com conteúdo formativo, sobre uma série de temas de interesse das comunidades atendidas por ações da entidade. Estas peças se somam a transmissões em plataformas de streaming acerca de tópicos como a pandemia e suas repercussões, o caráter social e econômico de políticas públicas, a construção social e comunitária de perfis para representação política nas eleições, as celebrações de datas importantes ao calendário da agroecologia e as questões de gênero.

Assim, o objeto deste estudo de caso é o conjunto de ações desencadeadas por meio do Grupo de Comunicação da Articulação do Semiárido entre 2020 e 2021. Nesse intervalo, compõem o recorte deste estudo eventos e campanhas virtuais e presenciais que tiveram foco nas mais de 300 organizações que constituem a ASA Paraíba em pelo menos 186 municípios do estado. O corpus ao qual se dedica esta investigação é formado, portanto, por sete ações de cunho político-social e sócio-organizativo que alicerçam, a partir da comunicação, as bases do trabalho da entidade.

Este estudo de caso é de caráter exploratório e relaciona os pensamentos de Paulo Freire com um conjunto de iniciativas de combate à cultura do silêncio⁵ e com a proteção da população local do semiárido paraibano através do exercício da práxis da comunicação popular.

Este artigo está dividido em quatro seções, além desta introdução. Seu ponto de partida é a observação de uma construção histórico-discursiva e midiática da região Nordeste, que determinou por bastante tempo o silêncio do povo em detrimento das narrativas sistematizadas pelos invasores. Em seguida, são estabelecidas relações entre a comunicação popular, Paulo Freire e os movimentos sociais. A estreita associação entre esses elementos é abordada como resultado positivo na superação da cultura do silêncio na seção que apresenta o escopo de ações planejadas e executadas pela ASA. Por fim, as considerações finais apontam para a consolidação dos resultados da investigação e particularidades do tema estudado.

4. SOBRE NÓS: HISTÓRIA. *Articulação Semiárido Brasileiro*, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/sobre-nos/historia>. Acesso em: 3 maio 2021.

5. FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 1976; Idem. *Cultural freedom in Latin America*. In: COLONNESE, Louis (ed.). *Human rights and the liberation of man in the Americas*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1970; Idem. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; Idem. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

2. A DIMENSÃO DISCURSIVO-MIDIÁTICA DO SEMIÁRIDO

Ao pensar o Nordeste, seja do ponto de vista histórico, ecológico ou imagético, é inevitável criar associações que remetem às características de seca, miséria e fome. Entretanto, isso não acontece por acaso. Se, por um lado, o vasto processo de colonização pelo qual passou a região nos séculos XVI e XVII, sobretudo por parte de portugueses, “[...] resultou em diferentes práticas e relações sociais, ambientais e culturais em toda a região denominada de Sertão”⁶; por outro, é perceptível a presença de uma abordagem maior do problema da seca e da naturalização das problemáticas sociais, como explica Maria de Lourdes Soares⁷.

Embora a região não tenha se esquivado das influências socioculturais, econômicas e políticas da globalização, o território ainda é marcado por aquilo que a autora trata como “rusticidade física e ecológica”⁸ da área sertaneja, que ainda sofre com uma estrutura agrária político-hegemônica perversa.

Toda discussão em torno dessa rusticidade foi, e ainda é, fonte da criação de paradigmas que acompanham o território, de forma mais intensa sobretudo desde o início do século XX. A lógica tecnicista de “combate à seca”, implantada com a criação da Inspeção Federal de Obras Contra as Secas (Iocs), em 1909, tinha como foco principal o armazenamento de água como forma de resolver a problemática climática e social da região⁹.

Conforme elucidam os pesquisadores Aldrin Martin Perez-Marin e Ana Paula Silva dos Santos¹⁰, a ocupação histórica dessa região, predominantemente composta por povos indígenas Cariris, esconde uma das maiores tragédias do processo civilizatório brasileiro. A ferrenha disputa do território por parte das comunidades indígenas e os invasores europeus, resultou em muito mais que a ocupação das terras nordestinas.

Esse processo que, por um lado, acabou aniquilando as populações tradicionais, resultou na escravidão dos povos indígenas que, num segundo momento, seriam substituídos por negros africanos¹¹. Este cenário se torna um primeiro resquício de um processo de silenciamento do povo nordestino¹² mediante a construção de um imaginário forjado, na grande maioria das vezes, pela visão do invasor.

A obra *História do Cariri*, de José de Figueiredo Filho¹³, sintetiza eventos e figuras marcantes do território nordestino, de modo particular do Cariri Cearense e pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para explicar como essa construção imagética do Nordeste e a estruturação de um processo cultural de silenciamento desse povo ganhou força no Brasil desde a invasão do território pelos europeus, estendendo-se até os dias de hoje.

Nos aspectos de sua obra, Figueiredo Filho aponta um preconceito inaugural sofrido pelos povos Cariris, que ocuparam parte significativa do Nordeste brasileiro, a partir do seu próprio nome. O autor descreve que o nome Cariri surge da implicância de outras tribos em relação àquela que era mais fraca,

6. PEREZ-MARIN, Aldrin Martin; SANTOS, Ana Paula Silva dos. **O semiárido brasileiro: riquezas, diversidades e saberes**. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2013, p. 9.

7. SOARES, Maria de Lourdes. **O sertanejo entre Deus e o Diabo na terra do sol**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, p. 16.

8. *Ibidem*, p. 17.

9. SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade & Estado**, Brasília, DF, v. 18, n. 1-2, p. 361-385, 2003, p. 370.

10. PEREZ-MARIN, Aldrin Martin; SANTOS, Ana Paula Silva dos. **O semiárido...** Op. cit., p. 10.

11. PACHECO NETO, Manuel. **A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apressamentos e mitos**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.

12. Ao atribuir a expressão “povo nordestino”, a autora e os autores não desconsideram as características, disparidades e expressões da cultura de cada território da região Nordeste. No entanto, do ponto de vista da análise da sociedade do silêncio, o que se constata é a homogeneização do processo de silenciamento, sem considerar essas particularidades. O tratamento excludente atinge o povo nordestino em toda sua complexidade.

13. FIGUEIREDO FILHO, José de. **História do Cariri**. Crato: Faculdade de Filosofia, 1966.

medrosa e tola. Este discurso se consolidou ao longo do tempo, atribuindo ao povo nordestino a condição de emudecimento diante do modelo político adotado.

Um pouco mais tarde, Durval Muniz Albuquerque Jr.¹⁴ descreve de que maneira a sistematização do imaginário referente ao território corrobora para a invenção de uma parte do Brasil caricaturada e, ao mesmo tempo, separada do resto do país. A discussão ampliada por Durval Muniz evidencia que essa construção imagética da região Nordeste ganhou força entre várias classes, desde profissionais das artes até sociólogos, e culmina, atualmente, na apropriação do povo nordestino como parte da identidade cultural desses processos de “nordestinização”¹⁵ que se amparam nos meios hegemônicos de comunicação de massa.

Essa evidência dada pelos meios de comunicação à precariedade da vida no Nordeste, tratada incontáveis vezes através do flagelo do homem e da mulher do campo, na incapacidade do solo e escassez de água, acabou sendo muito bem apropriada por grupos políticos e partidários por meio daquilo que ficou conhecido como “indústria da seca”. A apropriação desse discurso por grupos políticos com intenções meramente direcionadas ao exercício do poder resultou no surgimento do paradigma de “combate à seca”, que focava suas ações nos efeitos e não nas causas do problema da escassez de chuvas na região Nordeste.

Ao discorrer sobre o tema, Callado¹⁶ explica que “o Nordeste não existia antes da seca, nem outras partes do seu território que não estavam inseridos no semiárido”. Desse modo, a emergência da sistematização de um imaginário para esse lugar passava, à época, pela construção da ideia de devastação causada sobretudo pela cana-de-açúcar no bioma, mas também na vida do povo que ali sobrevivia.

Tal movimento sustentou, deste modo, a construção de uma narrativa unilateral que, ao mesmo tempo que ditava o que se deveria falar sobre a região, limitava o acesso à informação e silenciava o povo nordestino em relação a seus conhecimentos, demandas e cultura. No entendimento de Bourdieu¹⁷, a manutenção do discurso distorcido pela lógica do mercado e da indústria cultural¹⁸ “funciona como um argumento que contribui – quanto mais largamente é reconhecido – para favorecer ou desfavorecer o acesso da região ao reconhecimento e, por este meio, à existência”¹⁹.

É nesse sentido que se fundamenta a crítica de Albuquerque Jr. ao tratar a representação do imaginário nordestino como uma invenção territorial, não real, protagonizada por uma elite intelectual de Recife que se sentia ameaçada pela modernidade nas artes prenunciada pelo estado de São Paulo no início dos anos 1920.

14. ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

15. MARTINELLO, André Souza. A invenção do Nordeste e outras artes (resenha). *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 4, n. 2, p. 212-215, 2011.

16. CALLADO, Alisson Gomes. *Midiatizações em territórios rurais: convivência com o semiárido e exclusão infocomunicacional na Paraíba*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019, p. 50.

17. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

18. Teorizado por Adorno e Horkheimer, da escola de Frankfurt, a expressão “indústria cultural” foi discutida mais profundamente na obra *Dialética do Esclarecimento* (1944) e remete à ideia da produção cultural padronizada para consumo acrítico por parte das massas, sendo esse entendimento adotado para este trabalho.

19. *Ibidem*, p. 120.

3. PAULO FREIRE, COMUNICAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NO NORDESTE

No Nordeste, em particular, o exercício de superação do paradigma de combate à seca se deu a partir da práxis comunicativa. No início dos anos 1980, o paradigma da convivência “[...] tem sua gênese nas iniciativas de centros de pesquisa, como a Embrapa, e das organizações não-governamentais que vêm desenvolvendo projetos nas áreas de recursos hídricos, produtivas e socioculturais em áreas do semi-árido brasileiro [...]”²⁰.

Esse novo modo de conviver com as intempéries climáticas inaugura um novo paradigma que se sustenta no diálogo entre a ciência e o saber popular como estratégia para a convivência com a seca e a compreensão do bioma da Caatinga como parte da geografia da região e não como sua inimiga.

É justamente no sentido da comunicação como processo de “coparticipação dos sujeitos no ato de pensar”²¹ que a inauguração do novo paradigma se alinha ao pensamento freiriano. Se outrora a apresentação do cenário nordestino se dava de modo concentrado no poder de fala dos invasores, nesse novo momento, conforme preconiza Freire²², rompe-se a ideia de transmissão e fundamenta-se o diálogo no encontro entre sujeitos.

É a partir desse movimento que, de acordo com Diniz²³, em março de 1993, uma grande mobilização na sede da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), em Recife (PE), passa a exigir providências eficazes que considerassem as particularidades político-sociais e ecológicas do semiárido. Dessa mobilização surge o Fórum do Nordeste, que conta com a participação de mais de 300 entidades sociais entre representações da igreja, associações comunitárias, sindicatos rurais, entidades de cooperação internacional, movimentos de juventudes e mulheres, entre outros, que entregaram à direção do órgão uma proposta de caráter permanente com ações voltadas ao semiárido com foco na agricultura familiar, uso sustentável dos recursos naturais e democratização de políticas públicas²⁴.

Conforme explicam Andrade e Cordeiro Neto²⁵, o papel da igreja nesse período também ganha destaque por sua capacidade de mobilização e efetivação daquilo que Putnam²⁶ chamou de “capital social de aproximação” ou “identidade coletiva”²⁷, definidos por redes sociais²⁸ de interesses e identidades similares que constituem grupos coesos e organizados.

No entendimento de Maíra Leite Escórcio e Elza Maria do Socorro Dutra²⁹, a formação da identidade social se deu no final da década de 1990, quando foi instaurada de modo decisivo a mudança de paradigma, com “a *Declaração do semiárido* e o início da Articulação do Semiárido (ASA)”. Na ocasião da III Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação (COP), a organização do Fórum do Nordeste se deu de forma paralela e, a partir daquele movimento, com participação inicial de poucas dezenas de organizações, construiu a *Declaração do semiárido*³⁰, que formalizou a criação da ASA como fruto da união de diversas entidades do Nordeste em

20. SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre dois...** Op. cit., p. 376.

21. FREIRE, Paulo. **Extensão...** Op. cit., p. 67.

22. *Ibidem*, p. 69.

23. DINIZ, Paulo Cesar Oliveira. **Ação coletiva e convivência com o semiárido: a experiência da articulação do semiárido paraibano**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2002; *Idem*. **Da experimentação social ao “experimentalismo institucional”: trajetórias de relações entre Estado e sociedade civil – experiências no semiárido**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2007.

24. SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006, p. 79.

25. ANDRADE, Jackeline Amantino de; CORDEIRO NETO, José Raimundo. Uma discussão sobre a possibilidade da criação institucional e sinergia entre Estado e sociedade: o caso do P1MC no semiárido brasileiro. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 551-568, 2016.

26. PUTNAM, Robert David. **Bowling alone: the collapse and revival of American Community**. Nova York: Simon and Schuster, 2000.

27. CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

busca de ações efetivas para a convivência com o território. Um programa de mobilização social e convivência com o semiárido acompanhava o texto da Declaração, e, mais tarde, ficaria mundialmente conhecido como Programa 1 Milhão de Cisternas (PIMC).

A essa relação entre o humano e a natureza, Freire dá o nome de práxis. Venício Lima³¹ destaca que “Freire se utiliza da relação do homem com a natureza para explicar o tipo de criação que é exclusivo dos seres humanos”³². Essa criação denota a capacidade crítica que se constitui no ser humano a partir, entre outros fatores, da capacidade de cocriação de mensagens oriundas dos processos de interatividade oportunizados pela comunicação.

É, portanto, na linguagem, no discurso e nas relações, presenciais ou mediadas, que se estrutura a relação do humano com o real. Em Foucault³³, a noção de discurso diz respeito ao conjunto de regras históricas que, em um local e época específicos, definem a economia, a geografia ou a linguística em relação a uma área social específica, submetida a ideologias, ciência, teorias etc. Em paralelo, Hall³⁴ reforça que a linguagem é o meio pelo qual se dá sentido às coisas e essa forma de representação “é uma das práticas centrais que produz a cultura”³⁵.

O que se constata nos anos posteriores à criação da ASA é um grande processo de formação que mobiliza atores sociais em todo o Nordeste, mas de modo particular no território do semiárido. A associação foca sua ação nas práticas de convivência e inclui nessas discussões assuntos necessários para emancipação do povo e superação da cultura do silêncio, como as discussões de gênero, geração, renda, organização e, sobretudo, comunicação. Pode-se dizer que esse momento emblemático, apoiado de modo decisivo pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), marca a ruptura entre as práticas políticas que evidentemente não funcionaram ao longo de mais de 100 anos e o início da construção de um novo semiárido.

No ensaio *Extensão ou comunicação?*³⁶, Paulo Freire reitera que o mundo em que vivemos “é um mundo de comunicação”. O autor argumenta que “o mundo social humano não existiria se não fosse um mundo capaz de se comunicar”. Assim, as ações adotadas pela ASA desde sua constituição convergem no sentido da superação das desigualdades sociais a partir da sistematização da práxis comunicativa na condição de tecnologia social.

Pensar ações de fins comunicativos é também pensar na relação entre emissores e receptores de informações. Inevitavelmente, a práxis do processo comunicativo perpassa outras necessidades que se estendem ao clássico paradigma teórico defendido por Harold Lasswell³⁷. Mario Kaplún³⁸ amplia esta discussão considerando, para tanto, uma mudança permanente de posicionamento entre emissor e receptor, de modo que se estabelece uma via de mão dupla na qual ambos os sujeitos são, ao mesmo tempo, produtores e receptores da mensagem. A relação dialógica que se forma nesse processo de cocriação da mensagem e do discurso através do ritual de interação é amplamente validado na prática da comunicação popular.

28. Castells conceitua redes sociais como “[...] redes de comunicação que envolvem a linguagem simbólica, os limites culturais, as relações de poder e assim por diante”. CASTELLS, Manuel. A internet e a sociedade em Rede. In: MORAIS, Dênis de. (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 94.

29. ESCÓRCIO, Máira Leite; DUTRA, Elza Maria do Socorro. Considerações fenomenológico-existenciais sobre o habitar no semiárido brasileiro. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 57-65, 2018.

30. ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Declaração do semiárido: propostas da articulação no semiárido brasileiro para a convivência com o semiárido e o combate à desertificação**. Recife: ASA, 1999.

31. LIMA, Venício A. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)**. Brasília, DF: Editora UnB, 2015.

32. Ibidem, p. 30.

33. FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972, p. 43.

34. HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

35. Ibidem, p. 17.

36. FREIRE, Paulo. **Extensão...** Op. cit., p. 66.

37. LASSWELL, Harold. The structure and function of communication in society. In: BRYSON, Lyman. **The communication of ideas**. New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948.

38. KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal, 1985.

Tratar o tema da comunicação popular, fundamentada nas experiências e cultura local, passa a ser, portanto, uma estratégia da ASA. Essa ação se complementa com processos de sistematização de experiências e de intercâmbio entre as famílias agricultoras, que promovem a construção coletiva do conhecimento e, ao mesmo tempo, um novo imaginário para o território.

Os Encontros Nacionais da Articulação Semiárido (EnconASA) colaboram no sentido da evidencição das ações da organização nacional, mas é nas comunidades, a partir das organizações locais, que se constata o papel fundamental do movimento de convivência com a seca, preconizado pela comunicação.

4. SUPERANDO A CULTURA DO SILÊNCIO: O TRABALHO DA ARTICULAÇÃO DO SEMIÁRIDO PARAIBANO

A imediata mobilização dos movimentos sociais que deram origem ao Fórum Nordeste e, mais tarde, à ASA, embora *a priori* tenha obtido resultados limitados, ganhou força a partir da ramificação do movimento para os estados³⁹. Nesta seção, portanto, concentra-se a atenção às ações desenvolvidas pela Articulação do Semiárido Paraibano no combate à cultura do silêncio.

Na Paraíba, pode-se dizer que um passo fundamental para mudança do cenário imposto pelo silenciamento do povo foi a realização, ainda em 1994, de um seminário que contou com a participação de agricultores e agricultoras, lideranças sindicais e de associações, com o tema “Semiárido Paraibano: que tipo de desenvolvimento queremos?”⁴⁰.

Conforme explica Paulo Diniz,

Nessa época, a compreensão do grupo era que para pensar outro tipo de desenvolvimento, seria preciso refletir sobre o “atual modelo de desenvolvimento” – esse foi o primeiro eixo de discussão do seminário. Depois, num segundo ponto, a intenção era elaborar “uma proposta de desenvolvimento para a Paraíba”⁴¹.

Em oposição ao que por muito tempo se estabeleceu no contexto da comunicação do Nordeste brasileiro, a realização do seminário resulta numa construção coletiva do pensar, na oportunidade de expor o pensamento. Para Freire⁴², a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se consolida através da comunicação e, portanto, seria impossível compreender o pensamento sem referência às funções cognitiva e comunicativa.

Desse modo, as ações descritas a seguir, desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho de Comunicação da ASA Paraíba nos anos 2020 e 2021, mereceram a análise e o devido destaque não só por sua realização diante do quadro pandêmico enfrentado no Brasil, mas, sobretudo, por serem uma estratégia que se soma às demais, desenvolvidas desde os anos 1990, para superação da cultura do silêncio e emancipação do povo nordestino por meio da palavra.

39. DINIZ, Paulo Cesar Oliveira. *Ação...* Op. cit., p. 50.

40. *Ibidem*, p. 56.

41. *Ibidem*, p. 56.

42. FREIRE, Paulo. *Extensão...* Op. cit., p. 68-69.

As ações aqui analisadas estão compreendidas entre março de 2020 e maio de 2021. Neste recorte, as análises estão focadas em sete ações, conforme detalhamento desenvolvido a seguir.

4.1. Fortalecimento do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

Além de assumir a campanha nacional promovida pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA), a ASA levou a cabo ações de incidência política, nas quais a expressão maior foi a realização de audiências públicas⁴³ entre os movimentos sociais e o Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional (Consea), com a participação dos parlamentares do campo progressista da Paraíba.

Durante todo o ano de 2020, foi criado um canal de diálogo com os parlamentares no estado, com o intuito de debater as políticas públicas voltadas para a agricultura familiar e a agroecologia. As sessões virtuais foram transmitidas pelo canal da ASA Paraíba no YouTube.

No entendimento de Venício Lima,

A concepção implícita de liberdade na definição dialógica de comunicação elaborada por Freire é constitutiva de uma cidadania ativa que equaciona autogoverno com participação política, contrariamente à liberdade negativa do liberalismo clássico, ainda hoje indissociável da retórica histórica das elites brasileiras⁴⁴.

Conforme destaca Lima⁴⁵, a defesa mais relevante acerca da dimensão política da comunicação feita por Freire está presente na obra *Pedagogia do oprimido* e se consolida no contexto que denomina ação cultural revolucionária. Assim, ao atribuir a práxis comunicativa como exercício crítico e a palavra como essência do diálogo, Freire apresenta uma interação profunda entre a reflexão e a ação⁴⁶. Notadamente, em *Pedagogia do oprimido*⁴⁷, Paulo Freire destaca que “não há palavra verdadeira que não seja ao mesmo tempo práxis. Assim, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo”.

4.2. Interiorização da covid-19.

Diante da rápida interiorização da doença provocada pelo novo coronavírus, debateu-se a situação e a circulação de desinformação sobre o contágio e a prevenção da covid-19. O tema impulsionou o Grupo de Trabalho de Comunicação da ASA Paraíba a produzir a zapunovela *Conversa de cumadi e cumpadi* – nove áudios com linguagem informal para serem difundidos, via WhatsApp, entre as famílias acompanhadas pelas organizações da rede sobre o processo de contaminação pelo vírus. O material foi construído coletivamente com participação de jovens, agricultores e agricultoras, técnicos e técnicas dos diversos territórios da ASA Paraíba.

43. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6FvPNfaBrP0>. Acesso em: 30 nov. 2021.

44. LIMA, Venício A. *Cultura...* Op. cit., p. 43.

45. *Ibidem*, p. 36.

46. *Ibidem*, p. 37.

47. FREIRE, Paulo. *Ação...* Op. cit., p. 91.

Tabela 1: Episódios, datas e links de acesso aos programas *Conversa de cumadi e cumpadi*

Nome do episódio	Data de divulgação	Link de acesso
Episódio 1 – Coronavírus né brincadeira não!	19 de maio de 2020	https://www.youtube.com/watch?v=KHGCGHSyZKU&t=11s
Episódio 2 – Como utilizar as máscaras de proteção	22 de maio de 2020	https://www.youtube.com/watch?v=-bZVtOYNiGc
Episódio 3 – Cada um/a nas suas casas	26 de maio de 2020	https://www.youtube.com/watch?v=7mbNlzRqZj8
Episódio 4 – Cuidados dentro de casa	29 de maio de 2020	https://www.youtube.com/watch?v=TTz85qybwgg
Episódio 5 – Tem gente voltando de viagem	5 de julho 2020	https://youtu.be/TOjBFXzHtBU
Episódio 6 – Dividir tarefas também é questão de saúde	9 de junho de 2020	https://www.facebook.com/306856726186497/videos/332412257745278
Episódio 7 – Auxílio emergencial	16 de junho de 2020	https://www.facebook.com/306856726186497/videos/269079950964112
Episódio 8 – Fortalecendo a imunidade	21 de junho de 2020	https://www.facebook.com/306856726186497/videos/914903035641222
Episódio 9 – Preciso ir na rua, e agora?	30 de junho de 2020	https://www.instagram.com/tv/CCEq5nxHl4B/

Fonte: elaboração própria.

A série *Conversa de cumadi e cumpadi* utiliza aspectos próprios da comunicação nordestina no semiárido como sotaque, palavras e expressões do cancionário popular para fomentar o diálogo dos capítulos entre si e destes produtos com o público do semiárido paraibano. É como se os conteúdos falsos e desinformativos compartilhados como rastro de pólvora nas redes sociais de todo o país encontrassem seu antídoto local na série que pretende provocar reflexão, diálogo e compreensão dos riscos da pandemia da covid-19, especialmente para as populações historicamente excluídas, a partir de conteúdos representativos da cultura local.

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura inovadora⁴⁸.

Além disso, o fato de os conteúdos terem sido construídos coletivamente com a participação de jovens, agricultores e agricultoras, técnicos e técnicas dos diversos territórios da ASA Paraíba carrega um outro ponto: a união de saberes locais com o conhecimento técnico torna o material produzido ainda mais potente.

48. FREIRE, Paulo. *Extensão... Op. cit.*, p. 32.

4.3. Violência contra mulher.

Para o tratamento dessa temática, a ASA somou-se à iniciativa da Campanha Pela Justa Divisão do Trabalho Doméstico, promovida pela Rede Feminismo e Agroecologia e, em 7 de agosto de 2020, dia em que a Lei Maria da Penha completou 14 anos, o GT de Mulheres e Agroecologia da ASA Paraíba realizou a live “Ficar em casa é questão de saúde. Dividir tarefas e viver sem violência também”⁴⁹ para debater os impactos da pandemia na vida das mulheres do campo e da cidade.

A ASA Paraíba, assim como os territórios que a compõem, seguiu circulando o material produzido pela campanha em suas redes sociais e nos grupos de WhatsApp. Nesse sentido, a efetivação de uma cultura de libertação, neste caso em específico da figura feminina, se dá, mais uma vez, através da práxis do diálogo. Com efeito, Freire destaca que o diálogo é “um comportamento humano que envolve ação e reflexão, [...] é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar”⁵⁰.

Na obra *Sem ódio nem violência*, J. Simões Jorge⁵¹ ressalta as premissas da teoria da libertação de Paulo Freire. O autor destaca que a doutrina para a libertação, defendida por Freire, não se pauta na guerra, na luta armada ou em revoluções sangrentas, mas no viés profundamente humanizado, através do qual a libertação está totalmente voltada para o humano e para a humanização de regimes de opressão⁵².

4.4. Semana dos Orgânicos.

Diante da pandemia, não foi possível a realização presencial das ações da tradicional Semana dos Orgânicos, uma iniciativa do Grupo de Trabalho Comercialização da ASA Paraíba e dos integrantes da Comissão de Produção Orgânica da Paraíba (CPOrg), como a Feira Regional de Produtos Agroecológicos que acontece desde 2018 na Praça da Bandeira, em Campina Grande.

As ações foram virtuais, com a produção de peças gráficas⁵³ de divulgação dos espaços agroecológicos de comercialização e a produção de vídeos⁵⁴ com a participação dos produtores. A ideia foi fortalecer a venda porta a porta e nas feiras agroecológicas que estavam em funcionamento durante a pandemia.

Esses espaços de comercialização estendem sua característica social ao assumirem o papel de espaços de sociabilidades, marcados não só pela venda e compra de mercadorias, mas pela possibilidade de agregar “sentimentos, significados e hábitos engendrados no ‘bate-papo e na conversa-fiada’ entre aqueles que a frequentam”⁵⁵.

As feiras na praça central de Campina Grande são espaços importantes de diálogo com a sociedade sobre a importância dos alimentos saudáveis, livres de transgênicos e agrotóxicos, além de possibilitar o acesso da comunidade urbana, mesmo que pontual, aos produtos.

49. Disponível em: <https://www.facebook.com/306856726186497/videos/3660437510634270>. Acesso em: 30 nov. 2021.

50. Idem. *Ação...* Op. cit., p. 49.

51. JORGE, J. Simões. *Sem ódio nem violência*. São Paulo: Loyola, 1979.

52. *Ibidem*, p. 13.

53. Disponível em: <https://www.facebook.com/ASA-Para%C3%A-Db-a-306856726186497/photos/pcb.1287586841446809/1287586678113492/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

54. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsd11jhZAVQ>. Acesso em: 30 nov. 2021.

55. GONÇALVES, Alexandre Oviedo; ABDALA, Mônica Chaves. “Na banca do ‘Seu’ Pedro é tudo mais gostoso”: personalidade e sociabilidade na feira-livre. *Ponto Urbe*, São Paulo, v. 12, p. 1-14, 2013, p. 3.

4.5. *Semana Mundial da Alimentação.*

Impossibilitados de organizar a Feira Agroecológica realizada todos os anos na semana da Alimentação, o Centro de Ação Cultural (Centrac), o Fórum Paraibano de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FPBSSAN), a ASA Paraíba, a Plataforma Mercosul Social e Solidário (PMSS) e o Consea realizaram uma exposição de cartazes na Praça da Bandeira, em Campina Grande, com o tema “O Brasil tem fome!”.

Pensar o direito à alimentação num país como o Brasil é, sem dúvidas, pensar em liberdade. A representação da opressão no gesto de protestar estabelece o espaço para amplas reflexões. Conforme explica Freire, a opressão “se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens”⁵⁶. No entendimento do autor, a liberdade é uma conquista, e se difere da doação pela exigência de uma busca permanente que se efetiva na ação responsável de quem a faz existir⁵⁷.

Dessa maneira, a ação realizada em alusão à semana mundial de alimentação se deu por meio da utilização de cartazes que foram espalhados em praça pública durante a manhã do dia 16 de outubro. Nesta exposição, aconteceu um ato de protesto silencioso e resguardando os protocolos de segurança estabelecidos em virtude da pandemia da covid-19.

4.6. *Campanha “Não troque seu voto”.*

A campanha “Não troque seu voto” consistiu em uma ação da ASA que se estendeu a todas as organizações que a compõem com o objetivo de estimular o voto consciente. A campanha foi direcionada, especialmente, para as famílias que experimentaram a inclusão social por meio de um conjunto de políticas e programas públicos voltados para a agricultura familiar e para o fortalecimento da convivência com o semiárido.

Do ponto de vista político, a criação de cenário de representação forjado na superação à falta de água para o abastecimento favoreceu de modo decisivo a manutenção do modelo de gestão baseado no combate à seca, que mais tarde seria denunciado por Antônio Callado⁵⁸, caracterizando as políticas de Estado como indústria da seca, que, no entanto, continua favorecendo nos dias de hoje a pseudo-dependência do Nordeste em relação às regiões Sul e Sudeste. A ideia de desenvolvimento adotada por José de Souza Silva⁵⁹ descreve justamente como o vértice criado por esse cenário tenta e consegue distinguir entre superiores e inferiores os territórios nacionais, ao passo que os divide em desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Apoiando-se no modelo das comunidades agrárias europeias, através das quais o povo exercia seu papel de cidadania participando decisivamente no poder local, Freire reforça, em sua obra *Educação como prática da liberdade*, que:

56. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 47.

57. *Ibidem*, p. 35.

58. CALLADO, Antônio. *Os industriais da seca e os “galileus” de Pernambuco*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

59. SILVA, José de Souza. *Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o ‘dia depois do desenvolvimento’ no semiárido brasileiro*. Campina Grande: Embrapa/INSA, 2010.

O Brasil nunca experimentou aquele senso de comunidade, de participação na solução de problemas comuns [...] senso que se instala na consciência do povo e se transforma em sabedoria democrática⁶⁰.

O Grupo de Comunicação da ASA Paraíba se envolveu sobretudo na produção do que se passou a chamar zapnovelas, elaborando os roteiros e trilhas sonoras para a ampla divulgação nas redes sociais. O teor central do conteúdo abordado nessa ação consistiu justamente na ideia de organização comunitária para definição de representantes políticos capazes de atender às demandas das comunidades rurais.

O conteúdo remete a uma reflexão sobre o tipo de representante que o povo camponês deseja para ocupar um cargo no poder executivo e legislativo de seus municípios. A narrativa, protagonizada por agricultores e agricultoras lideranças de comunidades camponesas rurais, sustenta-se naquilo que Freire denunciava como uma “enfermidade” do povo, a ausência de voz, e se consolida na emergência da fala como superação do silêncio. A Tabela 2 descreve o teor dos conteúdos da série.

Tabela 2: Campanha “não troque seu voto”

Nome do episódio	Data de divulgação	Link de acesso	Palavras-chave
Episódio 1 – Campanha na comunidade (parte 1)	1 de outubro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CFzXH8DHWq1/	campanha eleitoral; consciência cidadã; democracia; senso crítico.
Episódio 2 – Campanha na comunidade (parte 2)	9 de outubro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CGIIC4wnOrq/	representatividade; igualdade de gênero; identidade comunitária; exercício da cidadania.
Episódio 3 – O mandato do seu vereador/a também é seu	20 de outubro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CGk64adnwNF/	câmara municipal; proposta de lei; representação política; ciclo de política pública.
Episódio 4 – Já perdeu seu valor (parte 1)	26 de novembro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CIDula3HL35/	valor do voto; compra/venda de voto; consciência política.
Episódio 5 – Já perdeu seu valor (parte 2)	26 de novembro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CIDwLpNbHr/	valor do voto; compra/venda de voto; consciência política.
Episódio 6 – Diz aí juventude	26 de novembro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CIDwJYWnr6h/	renovação política; representatividade; minorias.
Episódio 7 – Um voto de qualidade	26 de novembro de 2020	https://www.instagram.com/tv/CIDwxyUH6gJ/	política pública; cultura local; conjuntura política.

60 FREIRE, Paulo. *Educação... Op. cit.*, p. 70-71.

Fonte: elaboração própria.

Os episódios da série circularam no Facebook e Instagram da ASA, mas também se espalharam nas páginas oficiais das organizações que compõem a entidade e, de modo mais efetivo, em diversos grupos de WhatsApp em todo semiárido nordestino.

4.7. Semiárido pela vacina.

A campanha mais recente, e ainda em curso, do Grupo de Trabalho de Comunicação da ASA diz respeito à vacinação contra a covid-19. Considerando o aspecto de um processo formativo sobre a vacinação que teve início em 2021, a desmistificação e superação da desinformação são as ferramentas usadas pela ASA para chegar às comunidades rurais do semiárido paraibano.

Nesta ação, além da já tradicional zapnovela e das imagens que circulam nas redes sociais acerca do tema, o material produzido ganhou uma nova plataforma de circulação. Entrevistas com especialistas foram realizadas e disponibilizadas em formato podcast acessíveis em plataformas gratuitas.

A Tabela 3 mostra os episódios que compunham a campanha até maio de 2021.

Tabela 3: Semiárido pela vacina

Nome do episódio	Data de divulgação	Links de acesso	Palavras-chave
Episódio 1 – ASA pela vacina	8 de abril de 2021	https://www.instagram.com/tv/CNawT16BkzM/	desinformação; vacina; ciência; divulgação científica.
Episódio 2 – Mais vacinas!	22 de abril de 2021	https://www.instagram.com/tv/CN-pdePHtwh/	campanha de vacinação; percentual de vacinados; imunização em massa.
Episódio 3 – Kit covid não serve	17 de maio de 2021	https://www.instagram.com/tv/CO-R9F2hO7Q/	kit covid; uso de máscaras; desinformação; divulgação científica.

Fonte: Elaboração própria.

Além dos episódios temáticos, estão disponíveis no Spotify entrevistas com especialistas, poesias e causos. Mais uma vez, se consolida a construção de um cenário de superação da desinformação e protagonismo comunicativo no qual homens e mulheres podem ter seu direito de fala e crítica disponibilizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inegável escolha de Paulo Freire pelos oprimidos se alinha com a ação dos movimentos sociais no que se refere à superação de desigualdades. Assim, ganham destaque aquelas que se relacionam com o direito à informação e à comunicação, assegurados por leis no Brasil, ancorado no paradigma da comunicação dialógica e da superação da cultura do silêncio.

Apesar da pouca capacidade instalada e dos poucos profissionais de comunicação que permaneceram nas instituições que fazem a ASA, o planejamento e a vocação para o trabalho coletivo são partes significativas da atuação da rede de comunicadores populares da associação.

Convém atentar-se ao fato de que a pandemia da covid-19 limitou em medida considerável o trabalho da ASA. Pensar na inclusão mais ampla do povo do campo é pensar, também, que parte considerável dessa população não tem acesso a telefonia e internet de qualidade e que as discussões sobre diversos temas neste território se dão através da interação direta face a face.

No entanto, os espaços e canais de comunicação disponíveis têm sido ocupados em um movimento que assegura a disseminação de informações e conteúdos idealizados e produzidos por aqueles que, de fato, conhecem a realidade local. Nesta situação, a tecnologia é o desafio a ser superado, e a juventude tem papel fundamental na disseminação do discurso sobre o semiárido, dada sua maior habilidade com as novas tecnologias da comunicação e informação.

Os resultados mostram que conteúdos educativos, curtos e de fácil replicação nas redes sociais, atrelados ao exercício do diálogo, têm a capacidade de servir como antídoto a conteúdos falsos e de fortalecer a percepção e valor cultural em regiões rurais da Paraíba. Ao todo, foram alcançados pelas ações comunicativas da ASA Paraíba, descritas neste trabalho, ao menos 186 dos 223 municípios paraibanos e cerca de 300 organizações.

A união de profissionais de comunicação e famílias agricultoras resulta ainda no encontro de um povo com coragem e capacidade de apresentar-se, integrar-se, incluir-se e refletir sobre o processo de construção cultural do Nordeste brasileiro. Essa evolução histórica é marcada por disputas de narrativas, de acesso e de poder, mas tem sido superada a partir do pleno exercício do diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1999.

ANDRADE, Jackeline Amantino de; CORDEIRO NETO, José Raimundo. Uma discussão sobre a possibilidade da criação institucional e sinergia entre Estado e sociedade: o caso do P1MC no semiárido brasileiro. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 551-568, 2016.

ARTICULAÇÃO SEMIÁRIDO BRASILEIRO. **Declaração do semiárido: propostas da articulação no semiárido brasileiro para a convivência com o semiárido e o combate à desertificação**. Recife: ASA, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

CALLADO, Alisson Gomes. **Mediatizações em territórios rurais: convivência com o semiárido e exclusão infocomunicacional na Paraíba.** 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Mídia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CALLADO, Antônio. **Os industriais da seca e os “galileus” de Pernambuco.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. A internet e a sociedade em Rede. *In*: MORAIS, Dênis de. (org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

DINIZ, Paulo Cesar Oliveira. **Ação coletiva e convivência com o semiárido: a experiência da articulação do semiárido paraibano.** 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2002.

DINIZ, Paulo Cesar Oliveira. **Da experimentação social ao “experimentalismo institucional”:** trajetórias de relações entre Estado e sociedade civil – experiências no semiárido. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2007.

ESCÓRCIO, Maíra Leite; DUTRA, Elza Maria do Socorro. Considerações fenomenológico-existenciais sobre o habitar no semiárido brasileiro. **Revista da Abordagem Gestáltica**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 57-65, 2018.

FIGUEIREDO FILHO, José de. **História do Cariri.** Crato: Faculdade de Filosofia, 1966.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. Cultural freedom in Latin America. *In*: COLONNESE, Louis (ed.). **Human rights and the liberation of man in the Americas.** Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1970.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a libertação e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GONÇALVES, Alexandre Oviedo; ABDALA, Mônica Chaves. “Na banca do ‘Seu’ Pedro é tudo mais gostoso”: personalidade e sociabilidade na feira-livre. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 12, p. 1-14, 2013.

- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.
- JORGE, J. Simões. **Sem ódio nem violência**. São Paulo: Loyola, 1979.
- KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: Ciespal, 1985.
- LASSWELL, Harold. The structure and function of communication in society. *In*: BRYSON, Lyman (ed.). **The communication of ideas**. New York: Institute for Religious and Social Studies, 1948.
- LIMA, Venício A. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)**. Brasília, DF: Editora UnB, 2015.
- MARTINELLO, André Souza. A invenção do Nordeste e outras artes (resenha). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 4, n. 2, p. 212-215, 2011.
- OLIVEIRA, Diogo Lopes de; MORENO, Erick; LEWENSTEIN, Bruce V. Media representations of official declarations and political actions in Brazil during the COVID-19 pandemic. **Frontiers in Communication**, Lausanne, v. 6, 2021.
- PACHECO NETO, Manuel. **A escravização indígena e o bandeirante no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos**. Dourados: Ed. UFGD, 2015.
- PEREZ-MARIN, Aldrin Martin; SANTOS, Ana Paula Silva dos. **O semiárido brasileiro: riquezas, diversidades e saberes**. Campina Grande: Instituto Nacional do Semiárido, 2013.
- PUTNAM, Robert David. **Bowling alone: the collapse and revival of American Community**. Nova York: Simon and Schuster, 2000.
- SILVA, José de Souza. **Aridez mental, problema maior: contextualizar a educação para construir o 'dia depois do desenvolvimento' no semiárido brasileiro**. Campina Grande: Embrapa/INSA, 2010.
- SILVA, Roberto Marinho Alves da. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade & Estado**, Brasília, DF, v. 18, n. 1-2, p. 361-385, 2003.
- SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. 2006. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- SITUATION BY REGION, COUNTRY, TERRITORY & AREA. **Word Health Organization**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://COVID19.who.int/table>. Acesso em: 2 maio 2021.
- SOARES, Maria de Lourdes. **O sertanejo entre Deus e o Diabo na terra do sol**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

O povo que pronuncia seu mundo

- Claviano Nascimento de Sousa, Thaynara Policarpo de Souza Gouveia e Diogo Lopes de Oliveira

SOBRE NÓS: HISTÓRIA. **Articulação Semiárido Brasileiro**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.asabrazil.org.br/sobre-nos/historia>. Acesso em: 3 maio 2021.

WHO CORONAVIRUS (COVID-19) Dashboard. **World Health Organization**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://COVID19.who.int/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Paulo Freire e suas marcas no Vale do São Francisco

Francisco de Assis Silva

Professor assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: diassis1974@gmail.com

Resumo: As contribuições de Paulo Freire para a implantação de um projeto de educação popular na Bahia podem ser verificadas em sua passagem pelo vale do São Francisco. Assim, este artigo mostra as marcas deixadas por Paulo Freire e os membros de sua equipe ao desenvolverem ações de formação continuada na Diocese de Juazeiro da Bahia, em Salvador, administrada pelo redentorista Dom José Rodrigues de Souza, na década de 1980. Objetivou-se analisar a prática e a vivência da política de educação popular e do projeto de comunicação social do bispado de D. José Rodrigues à luz das orientações de Paulo Freire. Os desdobramentos das ações realizadas nesse processo geraram novas possibilidades de construir conhecimentos, como a Educomunicação, que refletem na atualidade em espaços universitários, por exemplo.

Palavras-chave: educação; comunicação; educomunicação; conhecimento; alfabetização.

Abstract: Paulo Freire's contributions to the implementation of a popular education project in Bahia can be verified in his passage through the São Francisco valley. Thus, this article shows the marks left by Paulo Freire and his team members as they developed a work of continuing education in the diocese of Juazeiro da Bahia in the municipality of Salvador, administered by the redemptorist Dom José Rodrigues de Souza, in the 1980s. It aimed to analyze the practice and experience of the Popular Education Policy and the social communication project of the bishopric of D. José Rodrigues, carried out on Paulo Freire's guidelines. In this process, they generated new possibilities for the construction of knowledge, such as educommunication, that reflect today in spaces such as the university.

Keywords: education; communication; educommunication; knowledge; literacy.

DOSSIÊ 100 ANOS DE PAULO FREIRE:
O pensamento de Paulo Freire: entre o internacional
e o regional, o urbano e o rural

Recebido: 15/06/2021

Aprovado: 29/09/2021

1. INTRODUÇÃO

O educador Paulo Freire fez a diferença por onde passou: despertou a esperança, incentivou o diálogo, promoveu a comunicação e revolucionou o processo educacional. No sertão do Vale do São Francisco, na Bahia, fez tudo isso ao aceitar o convite do redentorista Dom José Rodrigues, bispo da Diocese de Juazeiro da Bahia, para um trabalho de educação popular. Na década de 1980, Paulo Freire e sua equipe realizaram cursos, palestras e entrevistas e ofereceram orientações para a construção na região de Juazeiro de uma série de convicções, deixando um legado de mudança nas concepções associadas às relações sociais.

Este artigo foi motivado e se justifica pelo fato de buscar entender as ações desenvolvidas na Diocese de Juazeiro que, ao serem alicerçadas nas ideias e orientações de Paulo Freire, resultaram na criação de uma estrutura que compreende, além dos vários círculos de cultura e acervos bibliográficos, a importante reorganização social da população para a busca da garantia de seus direitos, tendo como elementos primordiais a produção, a gestão e a participação nos processos de educação e comunicação.

O acervo bibliográfico Dom José Rodrigues, hoje administrado pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e organizado com o incentivo dado pelo professor Paulo Freire, foi a principal fonte de pesquisa deste estudo. Utilizou-se também, como instrumentos de coleta de dados, a observação, a descrição e a análise bibliográfica e documental. A análise de dados se desenvolveu como o fruto das articulações entre os dados coletados.

Os desdobramentos dessa intervenção repercutiram para além da Diocese, despertando o interesse de outros bispados – tempo em que um bispo ocupa a sede de uma diocese – e de instituições governamentais e não governamentais, que passaram a ter a pretensão de conhecer e participar do projeto de educação popular da Diocese.

2. O CONTEXTO ENCONTRADO POR PAULO FREIRE NO VALE DO SÃO FRANCISCO

A Diocese de Juazeiro se localiza no semiárido, na região nordeste do Brasil. O episcopado teve, geograficamente, o rio São Francisco banhando a maior parte dos municípios que o compõem e marcando os acontecimentos que fazem parte de sua história. O cenário é caracterizado por períodos intercalados de pouca umidade e de seca extrema, que impactam diretamente a história da região, marcada por dificuldades sociais e econômicas que podem ser medidas pela proximidade ou distância dos municípios das margens do rio. O modelo de desenvolvimento, implementado a partir de 1980 e ainda predominante alicerça-se na produção de energia elétrica por meio de grandes barragens, como a de Sobradinho, na Bahia, que favorecem a implantação de agricultura irrigada e de subsistência. Para a população, cabe o processo de aprendizagem

de como conviver no semiárido, tema, aliás, próximo à atuação de Dom José Rodrigues, quando propõe fortalecer o projeto de educação popular da Diocese.

Acrescenta-se a este contexto o fato de que, no final da década de 1970, vivia-se no Brasil um regime político-ditatorial com um forte movimento social que desejava mudanças e acesso aos direitos civis. Neste contexto, em 1975, o padre José Rodrigues de Souza se torna bispo da Diocese de Juazeiro ao encontrar uma conjuntura social, política e econômica que desfavorecia a maior parte da população em vários aspectos, como saúde, educação, moradia e emprego. Diante da realidade encontrada, o bispo percebeu que algo precisava ser feito para mitigar as condições de vida impostas por uma gestão governamental com bases ditatoriais e excludentes.

Com a diocese sob a sua condução, e conhecendo os desafios que tinha pela frente, Dom José mobilizou os poucos padres e freiras disponíveis e começou a organizar o povo da diocese em comunidades eclesiais de base e a fazer uma gestão episcopal por meio da formação paulatina das pastorais sociais, a exemplo da pastoral da mulher marginalizada, dos pescadores, dos encarcerados, da juventude do meio popular, da saúde, da educação etc.

No final da década de 1970 e no início da de 1980, ao realizar uma assembleia com os representantes das comunidades de toda a diocese, no centro de treinamento de Carnaíba do Sertão, no interior de Juazeiro, Dom José decidiu que o próximo passo na organização dos leigos diocesanos seria dado com a criação de uma formação em educação política. Tal fato foi crucial para que fosse cogitada, e posteriormente concretizada, a participação direta do professor Paulo Reglus Neves Freire e sua equipe no projeto de educação popular no âmbito da Diocese de Juazeiro, no Vale do São Francisco.

Outro acontecimento marcante no Vale do São Francisco, na década de 1970, que instigou a necessidade de organizar o povo, foi a execução da construção da barragem de Sobradinho, localizada a 50 km da cidade de Juazeiro, mas que impactou toda a Diocese de Juazeiro, uma vez que os municípios de Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado foram atingidos diretamente com a inundação das cidades e diversos povoados. Cerca de 12 mil famílias foram deslocadas e, aproximadamente, 70 mil pessoas foram, em parte, indenizadas e realocadas em novas cidades, construídas para receber a população atingida pela obra. Esse processo gerou inúmeros problemas, principalmente de ordem social, pois as pessoas tiveram que reorganizar suas vidas, seus costumes e suas práticas de trabalho e de relações sociais. Sobre esse processo, Garcez afirma que:

A perspectiva de análise varia de acordo com a ótica do observador. Assim, aquela que reflete, prioritariamente, sobre questões econômicas responsáveis pela geração de progresso colide com a do estudioso preocupado com a situação do homem e com as alterações, para melhor ou pior, na sua condição de vida¹.

Tratava-se de um período de transição do regime ditatorial, iniciado em 1964, para um regime democrático, concretizado em 1985, com a eleição de Tancredo de Almeida Neves para a presidência da República do Brasil e com

1. GARCEZ, Angelina Nobre Rolim. Juazeiro: trajetória histórica. Juazeiro: Gutemberg, 1992, p. 292.

a Constituição Federal de 1988, que consolidou a mudança de regime após as contribuições de vários setores da sociedade civil organizada. Essa mudança histórica foi determinante na condução das ações e decisões para a realização do projeto de formação política e educacional que foi implantado na Diocese de Juazeiro com a contribuição de Paulo Freire e sua equipe.

Tanto o momento social e político quanto o fato de que a gestão de Dom José Rodrigues de Souza tinha suas bases alicerçadas principalmente na conferência de Medellín, de 1968, cujo tema era “A igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio”, e na Conferência de Puebla, de 1979, sobre a “Evangelificação no presente e no futuro da América Latina” colaboram para a compreensão da ligação do trabalho episcopal da Diocese de Juazeiro com a proposta de formação desenvolvida por Paulo Freire, que visava à formação do conhecimento a partir de uma proposta de alfabetização. Sobre isso, Melo destaca que “o documento de Puebla traduz a certeza de que a opção pelos pobres, assumida pela hierarquia eclesial e respaldada pela prática libertadora das comunidades eclesiais de base, não importam atitudes conciliatórias frente às classes dominantes²”.

3. A PROPOSTA E A MISSÃO DE PAULO FREIRE NO SERTÃO SANFRANCISCANO

A Diocese de Juazeiro, que compreendia os municípios de Juazeiro, Sento Sé, Curaçá, Casa Nova, Remanso, Pilão Arcado e Campo Alegre de Lourdes, tinha uma população com um alto índice de analfabetismo, que impactava as vidas das pessoas de diversas formas, visto que impedia, inclusive, o acesso a conhecimentos que poderiam conduzi-las a um melhor entendimento sobre suas condições de vida.

Tal condição também atrapalhava Dom José Rodrigues de Souza no planejamento e na execução do seu projeto de uma vida eclesial de luta com os seus leigos. Assim, era urgente prosseguir e fortalecer uma política de educação popular – que já acontecia na Diocese – de forma mais incisiva, para, dessa forma, romper com as barreiras educacionais existentes e criar uma nova possibilidade de fortalecimento organizacional das pessoas por meio das comunidades eclesiais de base.

A proposta de uma formação política a partir de um programa de alfabetização estava em sintonia com o estatuto da Diocese de Juazeiro, que era registrada como Sociedade das Obras Sociais e Educativas (Sose). Nesse sentido, gradualmente foram realizadas ações para o desenvolvimento de um trabalho permanente de educação política. Para tanto, buscou-se, na pessoa de Paulo Freire e em suas ideias, a concretização do projeto de levar a população a conquista do direito a uma alfabetização contextualizada e construtora de conhecimentos. Sobre esse direcionamento dado pela Diocese de Juazeiro, Dom José Rodrigues conta:

Em 1980, em Assembleia Diocesana, assumimos a “Educação Política”, permanente e não-partidária, como uma de nossas prioridades pastorais. Em 1981, publicamos a Cartilha “Política: a luta de um povo”, que teve repercussão por todo o Brasil. Tendo Paulo Freire voltado do exílio em 1979, surgiu a ideia de trazê-lo à Diocese de Juazeiro para treinar monitores para a Educação Popular. Paulo Freire, que já ouvira falar da pastoral da Diocese, aceitou vir em 1983, passando uma semana conosco. Voltou, depois, em maio de 1984 e em abril de 1986³.

A decisão tomada em assembleia levou ao início da construção da proposta de realização das ações da política de educação popular pelos agentes pastorais da diocese e os membros da equipe do Professor Paulo Freire, que foram delineando as possíveis temáticas e os formatos de formadores necessários para o atendimento da necessidade de alfabetização a partir do contexto de vida dos membros da diocese.

A diocese tinha uma estrutura montada que atendia, naquele momento, a sete municípios. Por meio das paróquias e dos grupos eclesiais organizados de cada município, e sob a tutela de padres e freiras, os residentes desses locais foram os primeiros a participarem do projeto de educação popular, assumindo a função de monitores educacionais, ou seja, eram responsáveis por montar, coordenar e desenvolver as atividades dos ciclos de cultura.

Em uma nova assembleia, realizada em 1982, em que esteve presente Fátima Freire, foi exposta a proposta do projeto de educação popular com as primeiras ações de formação de monitores e com a oficialização das participações dos professores Paulo Freire e Ladislau Dowbor, em abril de 1983. Davam-se, assim, os primeiros passos em direção a estruturação das turmas de alfabetização almejada para a população. Silva descreve que Dom José Rodrigues informou que,

Conforme entendimento, iniciados pessoalmente com o prof. Paulo Freire, em fim de outubro do corrente ano, e continuados com a presença de Fátima Freire, na Assembleia Geral Diocesana, de 19 a 21 de novembro [de 1982], venho convidar ao Prof. Paulo Freire e ao Prof. Ladislau Dowbor para os primeiros passos de treinamento de monitores, a partir de 16 de abril de 1983, quando retornarei de São Paulo, após a Assembleia dos Bispos, em Itaici – SP⁴.

O clérigo escreveu, no boletim Caminhar Juntos, sobre a ida de Paulo Freire e sua esposa, Elza Freire, a Juazeiro, em abril de 1983, para o treinamento de 25 monitores para a Campanha de Educação Popular, tecendo algumas considerações:

A Diocese tem procurado enfrentar as situações numa “opção decidida pelos pobres”, procurando suscitar “Comunidades Eclesiais de Bases”, onde o povo se reúne para viver e celebrar sua Fé e ter força de reivindicar seus direitos. Depois de alguns anos chegamos a duas conclusões: a) Necessidade de melhorar a situação econômica do povo. Enquanto não melhorarem as condições de produção, de trabalho, o nosso povo não terá condições de se libertar; b) Necessidade de alfabetização para o povo poder aproveitar dos materiais escritos, preparados pela Diocese. Diante de tudo isso é que convidamos o prof. Paulo Freire e sua equipe para colaborar conosco numa Campanha de Educação Popular, em nível

2. MELO, José Marques de. **Comunicação e libertação**. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 13.

3. SILVA, Francisco de Assis. **Educomunicação no sertão do São Francisco: o papel do acervo Dom José Rodrigues de Souza em Juazeiro da Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, p. 110.

4. *Ibidem*, p. 111.

diocesano, que abrangesse não só a alfabetização, mas também a economia popular. É isso que o prof. Paulo Freire e sua esposa, dona Elza, começaram a fazer, neste treinamento⁵.

Entre os registros das marcas de Paulo Freire no Vale do São Francisco, encontra-se uma entrevista concedida à jornalista Marta Luz Benevides, da Rádio Juazeiro, em 24 de abril de 1983, na primeira visita do educador à diocese. Na entrevista, Paulo Freire diz: “eu só pediria que guardassem esse papo, porque acho que, no fundo, eu fico contente de saber que eu estou vivo, eu estarei vivo em Juazeiro, mesmo depois de morto, com essa voz que fica aqui”⁶.

O professor Paulo Freire fez sua segunda visita em maio de 1984 para dar continuidade à formação dos monitores. Neste momento, a campanha estava em pleno desenvolvimento da alfabetização do povo por meio dos “11 Círculos de Cultura: 3 na periferia de Juazeiro e 8 no interior da Diocese”⁷, segundo o boletim *Caminhar Juntos*. Os círculos de cultura foram criados com o intuito de concretizar o projeto de educação popular.

Um ponto marcante deste segundo momento em que Paulo Freire esteve presente na diocese foi uma palestra para os agentes das pastorais sociais, em que o educador levantou questionamentos e reflexões diversas, registradas por Dom José Rodrigues. Este cita, entre os pontos fortes da fala de Freire, a defesa do desenvolvimento de um trabalho educacional que seja também uma formação política e social.

O povo é proibido de saber como é oprimido e como criar coisa nova. Desnudar a realidade e aprender a ler a palavra e a escrever a palavra e ler a palavra. Leitura de mundo igual ao desnudamento da realidade. Revolução do mundo se faz pela leitura reta da palavra. O povo faz a revolução, toma a história nas mãos. Quando se lava as mãos diante do opressor, fica-se do lado do opressor⁸.

Paulo Freire voltou a Juazeiro uma terceira vez, em 1986, para mais uma etapa da formação dos monitores da educação popular e para participar de atividades planejadas pela equipe gestora do projeto na Diocese. O boletim *Caminhar Juntos* destacou que Freire,

Desta vez, fez treinamento de monitores de Educação Popular, em Carnaíba, nos dias 18 e 19 de abril, distrito de Juazeiro da Bahia, onde fica o Centro de Formação da Diocese. No dia 19, esteve no Centro Catequético, na cidade de Juazeiro para proferir palestra para o povo, principalmente para professores e alunos. No dia 21, deu entrevistas, por telefone, a rádio Juazeiro, gravou um programa “Semeando a Verdade” e deu as últimas orientações as equipes de Educação Popular da Diocese⁹.

Dom José Rodrigues registrou no boletim que o legado da passagem de Paulo Freire pela diocese deixou as convicções de que “1. Educação é diálogo entre educador e educando; 2. Educação é um ato comunitário; 3. Educação não é uma etapa da vida, mas é um processo permanente; 4. Educação é um ato de liberdade e para a liberdade; 5. Educação se faz na ação e na reflexão”¹⁰.

5. DIOCESE DE JUAZEIRO. Paulo Freire na diocese de Juazeiro. *Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro*, Juazeiro, n. 79, p. 1-21, 1983, p. 1.

6. ARAÚJO, Joaquim Ribeiro de. Sobre a entrevista de Paulo Freire e seus bastidores. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 8-25, 2014, p. 8.

7. DIOCESE DE JUAZEIRO. Educação popular segundo o método Paulo Freire. *Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro*, Juazeiro, n. 87, p. 1-21, 1984a, p. 8.

8. SILVA, Francisco de Assis. *Educomunicação...* Op. cit., p. 113.

9. DIOCESE DE JUAZEIRO. Pela terceira vez, Paulo Freire volta à diocese de Juazeiro. *Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro*, Juazeiro, n. 115, p. 1-21, 1986, p. 1.

10. *Ibidem*, p. 2.

As marcas deixadas pelas três visitas do professor a Juazeiro demonstram a importância da intenção e da concretização de um projeto de educação popular, visto que acabou por se tornar uma política de educação popular na Diocese.

4. DESDOBRAMENTOS DE UMA INTERVENÇÃO FREIRIANA

A proposta de desenvolver um trabalho de educação política teve como um dos seus mais fortes momentos a campanha de alfabetização assessorada pelo professor Paulo Freire e sua equipe, resultando na estruturação de uma política de educação popular no âmbito da Diocese de Juazeiro que gerou reflexos dentro e fora dos limites diocesanos, com muitos desdobramentos. Para além das convicções, o projeto de educação popular desenvolvido pela igreja deixou marcas que podem ser vistas nos registros e na própria caminhada da Diocese.

Segundo Silva, a reorganização da biblioteca da diocese foi estimulada por Freire e é parte do legado desse projeto. Para Dom José Rodrigues:

Ficou da doutrina de Paulo Freire: modo democrático de dirigir a Diocese. Mais uma vez tenho ouvido de agentes pastorais: “o senhor nos dá liberdade para trabalhar”. Viva, pois, Paulo Freire! Com o estímulo de Paulo Freire, fui montando a Biblioteca da Diocesana, hoje com 45 mil volumes, onde está a obra completa de Paulo Freire e de seus discípulos: Carlos Rodrigues Brandão e Moacir Gadotti¹¹.

A biblioteca da Diocese de Juazeiro, a partir das orientações de Paulo Freire e sua equipe, passou a possuir um acervo tão expressivo que fez que o Instituto Cajamar, que tinha no seu conselho deliberativo, em 1987, Paulo Freire e Frei Betto, que conheciam o acervo constituído por Dom José Rodrigues de Souza, solicitasse a colaboração do bispo para a montagem de uma biblioteca para atender às demandas de formação do movimento sindical e político em São Paulo. Silva esclarece que:

A biblioteca da diocese de Juazeiro foi fundada em 19 de março de 1975 e inscrita no Instituto Nacional do Livro com o nº 17.752 em 30 de outubro do mesmo ano. Foi idealizada e organizada por Dom José Rodrigues, tendo o estímulo de Paulo Freire na composição do acervo bibliográfico que serviu de apoio a projetos de educação e comunicação populares desenvolvidos pela diocese¹².

Outro desdobramento que ressalta a importância da biblioteca foi ela ter servido de modelo para a montagem de outra com o mesmo nome, contendo aproximadamente 15 mil títulos, na Paróquia de Santo Antônio de Pilão Arcado, pertencente à Diocese de Juazeiro. A paróquia de Pilão Arcado teve bastante êxito no desenvolvimento dos projetos de educação popular segundo o método Paulo Freire.

Toda a estrutura da biblioteca e a atividade de suporte oferecida aos agentes pastorais e à sociedade em geral deixaram de fazer parte das políticas diocesanas de Juazeiro, abrindo espaço para a doação do acervo para a Uneb. Diante disso, em 4 de junho de 2013, o bispo de Juazeiro, Dom José Geraldo

11. SILVA, Francisco de Assis. *Educomunicação...* Op. cit., p. 112-113.

12. *Ibidem*, p. 53.

da Cruz, publicou uma nota no site da Diocese de Juazeiro sobre a biblioteca da Diocese, na qual dizia:

Foi constituída uma comissão de estudos que refletiu sobre o assunto [a biblioteca]. E, tendo consultado os Conselhos Presbiteral e de Pastoral, concluímos que chegou a hora de se dar um novo passo. Se a diocese sozinha não tinha a condição de realizar todas as transformações necessárias, deveríamos fazer parceria com um órgão público. Foi quando surgiu o interesse da Uneb, que abriu as suas portas para o diálogo e se dispôs a acolher a Biblioteca, colocando-a a disposição de quem quiser consultá-la. Foi assinado um termo de doação e a biblioteca terá o seu lugar de destaque, mantendo o seu nome: Biblioteca Dom José Rodrigues¹³.

A Uneb, campus Juazeiro, foi escolhida para receber a biblioteca da diocese por oferecer cursos de Comunicação Social, Pedagogia, Agronomia, Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia e o curso semipresencial de Administração e Direito, além das pós-graduações em Educação, Cultura e Território Semiárido, em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental e em Agronomia: Horticultura Irrigada. Esses são cursos com características de construção de conhecimento que possuem afinidades com o teor oferecido pelo acervo da biblioteca da diocese, que funcionava, inclusive, como fonte de pesquisa dos professores, alunos e pesquisadores da universidade quando o acervo estava ainda sob a gestão da igreja. Em 20 de maio de 2013, o acervo da biblioteca da diocese foi doado, em caráter definitivo e gratuito, à Uneb, que o intitulou acervo Dom José Rodrigues de Souza.

O trabalho de educação popular repercutiu em outras cúrias. Em fevereiro de 1984, representantes da Diocese de Petrópolis (RJ) escreveram para a Diocese de Juazeiro sobre seu interesse em conhecer tal experiência educacional:

Tomamos conhecimento através do boletim diocesano “Caminhar Juntos”, da Revista SEDOC e da Editora “Todos Irmãos” (SP), da experiência em andamento em sua diocese, de alfabetização de adultos de acordo com o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos. Temos interesse de, neste ano de 1984, iniciar em âmbito paroquial uma caminhada neste sentido. Sabemos o quanto é valiosa essa vivência: de uma educação-conscientizada que procura valorizar a experiência de vida das pessoas que dela participam, que procuram eliminar a barreira educador educando, e que leva os educandos, uma vez alfabetizados, serem aqueles que serão os alfabetizadores dos companheiros¹⁴.

Na tese sobre Educomunicação no sertão do São Francisco, Silva registrou que, ao descrever a evolução do trabalho de educação popular desenvolvido na Diocese, em 1984, Dom José Rodrigues, ao fazer a devolutiva ao padre Francisco Milan da Diocese de Petrópolis, diz que “a Diocese de Juazeiro possui 11 círculos de cultura”. Em 1986, em carta a Beatriz Costa, da editora Nova, ao falar do recebimento dos cadernos de educação popular, cita a existência de dois núcleos de educação popular, sendo que um deles já tinha 16 círculos de cultura. Em 1993, em carta ao Comitê Nobel Norueguês, Dom José Rodrigues diz que “a Diocese tem 30 círculos de cultura”. Por fim, o boletim Caminhar Juntos de 1996 relata a existência de 33 círculos de cultura, com quase 600 alfabetizados¹⁵.

13. CRUZ, Dom José Geraldo da. Biblioteca Dom José Rodrigues. **Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, 12 jun. 2013. Disponível em: <http://diocesedejuazeiro.blogspot.com/2013/06/biblioteca-dom-jose-rodrigues.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

14. SILVA, Francisco de Assis. **Educomunicação...** Op. cit., p. 114.

15. *Ibidem*, p. 114.

A Uneb fundou, anos mais tarde, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro (FFCLJ), que fornecia o curso de Pedagogia com habilitação em Educação de Jovens e Adultos. Alguns dos professores da faculdade participaram da formação oferecida por Paulo Freire e atuaram como monitores da política de educação popular desenvolvida na Diocese de Juazeiro na década de 1980. O Departamento de Ciências Humanas de Juazeiro possui, no currículo do curso de Pedagogia, um núcleo de Educação de Jovens e Adultos que oferece disciplinas e projetos para a formação de pedagogos com forte influência das teorias de Paulo Freire.

A Diocese de Juazeiro, com o intuito de disseminar a política de educação popular em todo o seu território, fundou e colocou em funcionamento várias escolas, em parceria com o governo estadual. Nessas escolas, os ciclos de cultura foram vivenciados à luz do método de Paulo Freire. No boletim *Caminhar Juntos*, Dom José escreveu que:

Não deixa de ser interessante o convênio que a Diocese mantém com a Secretaria de Educação. Em vez do Governo da Bahia repassar dinheiro para Diocese aplicar na educação, acontece o contrário, a Diocese cede 4 prédios com 21 salas de aula, oferecendo ocasião para estudar 1520 alunos¹⁶.

A Diocese de Juazeiro, por meio de sua razão social – Sose –, também buscou implementar a sua política de educação popular mediante convênios com a Fundação Educar, com a qual aprovou projetos de financiamento para a criação de novos ciclos de cultura no âmbito diocesano, a partir de 1985, devido à extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Dessa forma, constata-se que o trabalho da diocese era, de fato, de uma política de educação popular que acabava transpondo o âmbito eclesial, apesar de continuar sob a coordenação de padres e leigos ligados à Igreja Católica.

A política de educação popular da diocese teve como desdobramento a criação de um grande projeto de comunicação social com a rede de correspondentes populares e as equipes paroquiais de comunicação, tendo como pilares fundamentais: a democracia nos processos, o diálogo permanente, a participação em todos os níveis das ações e a construção coletiva de conhecimentos. Tais fundamentos eram defendidos por Paulo Freire e amplamente estudados e vivenciados nas ações educacionais desenvolvidas pela diocese. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento dos trabalhos foi estabelecido pela Pastoral das Comunicações Sociais, tendo, como registrado no boletim *Caminhar Juntos*, o objetivo de

Dar vez e voz às camadas mais sofridas da sociedade: pescadores, assalariados, trabalhadores, mulheres e desempregados, através da participação destes, ativamente, nos diversos formatos de comunicação (programas de rádio, altofalantes, vídeos e boletins), para que sejam veiculadas as denúncias de opressão, as reivindicações, os direitos sociais e a valorização às expressões culturais e a organização popular como instrumentos de luta e despertar do senso crítico¹⁷.

17. DIOCESE DE JUAZEIRO. Pastoral das comunicações. *Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro*, Juazeiro, n. 189, p. 1-18, 1995, p. 14.

16. DIOCESE DE JUAZEIRO. Escolas mantidas pela diocese. *Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro*, Juazeiro, n. 99, p. 1-23, 1984b, p. 12.

Atualmente, os mesmos fundamentos trabalhados no projeto de educação popular da Diocese de Juazeiro aparecem no campo da Educomunicação, que tem no professor Paulo Freire um dos seus principais teóricos e no professor Ismar Soares o mérito da coordenação das ações que, junto ao Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP), ressemantizaram, em 1999, o termo Educomunicação como sendo:

Um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se, hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude¹⁸.

O trabalho desenvolvido pela Diocese de Juazeiro a partir das ideias e das teorias de Paulo Freire, colocadas na práxis de uma política de educação popular e em um projeto de comunicação social, rendeu a Dom José Rodrigues a defesa, na tese de Silva¹⁹, do título de precursor da Educomunicação no vale do São Francisco, devido à presença de indicadores educacionais em todos os processos das atividades desenvolvidas na diocese.

No curso de Pedagogia do Departamento de Ciências Humanas da Uneb, que funciona na área da Diocese de Juazeiro, existe um núcleo de educação e comunicação no qual as teorias de Paulo Freire e o campo da Educomunicação são objetos de estudos e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ademais, a experiência da Diocese é tida por esse núcleo como elemento de referência e reflexão para a construção de novos conhecimentos. Tal reconhecimento e evolução demonstram a importância de que se dê continuidade a este trabalho que, de fato, consolidou-se como uma política de educação popular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de uma campanha de alfabetização como parte de uma política de educação popular, com a assessoria de Paulo Freire e sua equipe, no período de 1983 a 1986, na realização das várias formações, no acompanhamento do processo e no fornecimento de materiais, deixou marcas no Vale do São Francisco que continuam a gerar movimentações no âmbito educacional.

Como desdobramento da política de educação popular, realizou-se um projeto de comunicação popular com duas linhas de ações: a rede de correspondentes populares e as equipes paroquiais de comunicação, cujas atividades se encontravam sintonizadas com muitos dos indicadores educacionais vivenciados nas ações educacionais da diocese.

Foi fundamental, nesse processo, a criação da biblioteca da diocese, que, posteriormente, passou a ser o acervo Dom José Rodrigues, que serviu de modelo e inspiração para a criação de outros acervos bibliográficos por possuir um vasto material, este reunido sob a orientação de Paulo Freire e sua equipe de formação. O acervo foi utilizado como um instrumento de articulação e suporte das ações educacionais e comunicativas.

18. SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 15.

19. SILVA, Francisco de Assis. **Educomunicação...** Op. cit.

O uso social e pastoral do material herdado do projeto de educação popular continua a dar contribuições aos processos de ensino, pesquisa e extensão no Vale do São Francisco, mais especificamente nos trabalhos desenvolvidos pela Uneb, detentora do acervo da antiga biblioteca da Diocese de Juazeiro a partir de 2013, agora conhecido como acervo Dom José Rodrigues de Souza, uma homenagem ao bispo que atuou durante 28 anos na diocese e que tinha a educação popular como uma de suas linhas de ação.

As marcas deixadas por Paulo Freire são referências e inspirações para a criação e a execução de novos projetos nos âmbitos das pastorais eclesiais, das organizações não governamentais e das instituições educacionais no Vale do São Francisco, uma vez que geraram os mais variados desdobramentos, por exemplo, a inserção do campo da Educomunicação como um novo paradigma a ser vivenciado nas relações educativas e comunicativas das instituições.

Diante disso, o artigo evidenciou que as marcas que o professor Paulo Reglus Neves Freire deixou no Vale do São Francisco são profundas e favorecem o entendimento da importância de sua atuação no projeto para a mudança da conjuntura social de Juazeiro e da vida das pessoas naquela época. Ainda, o método freireano contribui para o desenvolvimento, a partir da experiência na diocese, de estudos sobre novas experiências que favoreçam a construção de políticas educacionais capazes de garantir o acesso à construção do conhecimento e, conseqüentemente, os direitos de todos enquanto cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Joaquim Ribeiro de. Sobre a entrevista de Paulo Freire e seus bastidores. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 8-25, 2014.

CRUZ, Dom José Geraldo da. Biblioteca Dom José Rodrigues. **Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, 12 jun. 2013. Disponível em: <http://diocesedejuazeiro.blogspot.com/2013/06/biblioteca-dom-jose-rodrigues.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

DIOCESE DE JUAZEIRO. Educação popular segundo o método Paulo Freire. **Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, n. 87, p. 1-21, 1984a.

DIOCESE DE JUAZEIRO. Escolas mantidas pela diocese. **Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, n. 115, p. 1-21, 1984b.

DIOCESE DE JUAZEIRO. Pastoral das comunicações. **Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, n. 189, p. 1-18, 1995.

DIOCESE DE JUAZEIRO. Paulo Freire na diocese de Juazeiro. **Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, n. 79, p. 1-21, 1983.

DIOCESE DE JUAZEIRO. Pela terceira vez, Paulo Freire volta à diocese de Juazeiro. **Caminhar Juntos – Boletim Informativo da Diocese de Juazeiro**, Juazeiro, n. 115, p. 1-21, 1986.

GARCEZ, Angelina Nobre Rolim. **Juazeiro: trajetória histórica**. Juazeiro: Gutenberg, 1992.

MELO, José Marques de. **Comunicação e libertação**. Petrópolis: Vozes, 1981.

SILVA, Francisco de Assis. **Educomunicação no sertão do São Francisco: o papel do acervo Dom José Rodrigues de Souza em Juazeiro da Bahia**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.