

Ana Lúcia Souza de Freitas
Gomercindo Ghiggi
Thiago Ingrassia Pereira
(Organizadores)

Ana Felícia Guedes Trindade
Balduino A. Andreola
Celio dos Santos
Fabiane Tejada
Gerson Nei Lemos Júnior
Jacqueline R. C. Eichenberger
Jaime José Zitkoski
Jonas Tarcisio Reis
Jose Clovis de Azevedo
Juliana Salbego
Leda Lisia Franciosi Portal
Lucia Elaine Carvalho Berndt
Marcelo Rocha
Sergio Trombetta
Vilmar Alves Pereira

2^a
edição

Paulo Freire

autores(as)

em diálogo

com outros(as)

**Conselho Editorial de Ciências Humanas Méritos Editora
(2014-2016)**

Alessandro Batistella

Doutorando em História (UFRGS) / prof. na UPF / Brasil

Arisa Araújo da Luz

Doutora em Educação (Unisinos) / profa. na UERGS / Brasil

Elio Masferrer Kan

Doctor en Antropología (ENAH) / prof. en la Escuela Nacional de Antropología e Historia / México

Elzbieta Budakowska

Doctor of Sociology (University of Warsaw) / profa. in the same institution / Poland

Gerson Wasen Fraga

Doutor em História (UFRGS) / prof. na Universidade Federal da Fronteira Sul / Brasil

Gilmar Mantovani Maroso

Doutor em História (PUCRS) / prof. na Universidade Luterana do Brasil

Jaime Giolo

Ph.D. em Educação Superior Brasileira (Unicamp) / prof. na Univ. Federal da Fronteira Sul / Brasil

João Carlos Tedesco

Ph.D. em Ciências Sociais (Università degli Studi di Milano) / prof. na UPF / Brasil

Luiz Carlos Tau Golin

Ph.D. em História (Universidade de Lisboa) / prof. na UPF / Brasil

Nadir Antonio Pichler

Doutor em Filosofia (PUCRS) / prof. na UPF / Brasil

Thaís Janaina Wenczenovicz

Ph.D. em História (UFGRS e Instytut Studiów Iberyjskich i Iberoameryka) / profa. na UERGS / Brasil

Valentina Ayrolo

Doctora en Historia (Univ. Paris I, Panthéon-Sorbonne) / profa. en la Univ. Nac. de Mar del Plata / Argentina

Ana Lúcia Souza de Freitas
Gomercindo Ghiggi
Thiago Ingrassia Pereira
Organizadores

Ana Felícia Guedes Trindade
Ana Maria Colling
Balduino A. Andreola
Celio dos Santos Soares Júnior
Fabiane Tejada da Silveira
Gerson Nei Lemos Schulz
Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberger
Jaime José Zitzoski
Jonas Tarcisio Reis
Jose Clovis de Azevedo
Juliana Salbego
Leda Lísia Franciosi Portal
Lucia Elaine Carvalho Berndt
Marcelo Rocha
Sérgio Trombetta
Vilmar Alves Pereira

Paulo Freire

em diálogo com outros(as) autores(as)

— 2ª edição —



Passo Fundo
2021

méritos
editora

© 2014 – Versão livro em papel

© 2021 – Versão e-book

Livraria e Editora Méritos Ltda.

Rua do Retiro, 846

Passo Fundo, RS, CEP 99074-260

Fone/fax: (54) 3313-7317

Página na internet: www.meritos.com.br

E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva

Editor

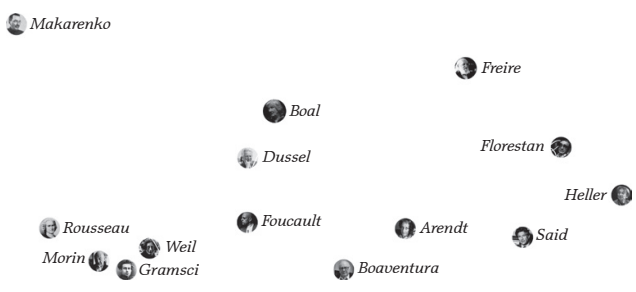
Jenifer B. Hahn

Auxiliar de edição

Léo Hélio Dellazzari

Revisão final

Descubra os autores relacionados na capa:



◆ Importante: As opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seus capítulos, não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.

◆ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Partes deste livro podem ser reproduzidas, desde que citados os autores responsáveis pelo capítulo, o título da obra, a editora e os demais elementos de referência, conforme normas da ABNT.

P331 Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as) / organizado por Ana Lúcia Souza de Freitas, Gomercindo Ghiggi, Thiago Ingrassia Pereira. Passo Fundo: Méritos, 2014. 228 p.

1. Paulo Freire – Educador 2. Educação 3. Pedagogia - Modelos I. Freitas, Ana Lúcia Souza de (org.) II. Ghiggi, Gumerindo (org.) III. Pereira, Thiago Ingrassia (org.)

CDU: 37.01

Catálogo na fonte: biblioteca Marisa Miguellis CRB10/1241

ISBN da versão em papel (2014): 978-85-8200-032-8

ISBN da versão e-book (2021): 978-65-89009-09-2

*Impresso
no Brasil*



PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO

Vir, com a insistência com que o faço, experimentar a solidão, enfatiza em mim a comunhão. Enquanto adverbialmente só é que percebo a substantividade de *estar com*. É interessante pensar agora o quanto sempre me foi importante, indispensável mesmo, *estar com*. Estar só tem sido, ao longo de minha vida, uma forma de *estar com* (Paulo Freire. *À sombra dessa mangueira*. 1995, p. 17).

As palavras de Paulo Freire acima citadas traduzem bem a sua maneira de lidar com as ideias e opiniões alheias, fossem essas de autores renomados ou de camponeses, de operários ou a professores. Em sua vasta obra não encontramos um apego fanático a alguma teoria ou a uma defesa intransigente de algum autor. Sabemos que ele bebia de fontes marxianas, existencialistas, fenomenológicas, pragmatistas (escolanovistas), entre outras. Ele lançava mão da filosofia, da sociologia, da linguística, da teologia e de outras ciências com as quais se encontrou ao longo de sua trajetória de educador que, no seu caso, significava ser um pensador da educação. Também não encontramos em seus livros grandes debates teóricos sobre a validade ou não de determinada teoria, ou o menosprezo de autores que expunham pensamentos diferentes.

Sua intransigência e sua crítica implacável tinham outro endereço. Em resumo, voltavam-se contra aqueles que usam o poder para paralisar a história em seu benefício. “Se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deva ser, é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessária uma recusa definitiva do fatalismo. Somos seres da transformação e não da adaptação” (Ibidem, p. 23). A sombra da mangueira é o lugar simbólico onde se realiza a comunhão dos que buscam os *inéditos viáveis*, compartilham os seus *sonhos estratégicos*, organizam os passos possíveis na construção da *utopia*.

Hoje, poderíamos estender essa metáfora da mangueira para o significado de Paulo Freire e de sua obra para um sem-número de pessoas que se inserem na mesma busca. A mangueira, com sua generosa folhagem, propicia uma sombra refrescante e também produz frutos saborosos e nutritivos. Muitos de nós voltamos às obras de Freire porque encontramos ali uma substância sem a qual temos a sensação de nos faltar algo. Não estou propondo que hoje basta ler Paulo Freire. Pelo contrário, e seguindo o seu exemplo, é preciso olhar para depois de Freire para ver como ele está sendo recriado ou como as práticas estão sendo interpretadas com outras referências. Mais do que isso, precisamos voltar aos clássicos que fazem parte de nossa memória pedagógica e descobrir outras fontes esquecidas ou ocultadas.

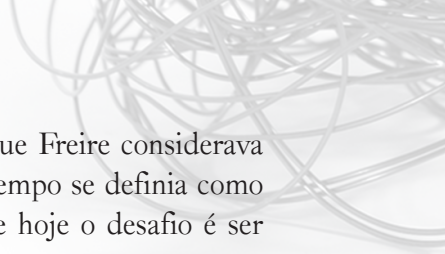
Dentro deste movimento da história, Paulo Freire é alguém que soube se reinventar, como indicam os títulos de seus livros. *A Pedagogia do oprimido* se transforma em *Pedagogia da pergunta*, em *Pedagogia da esperança*, em *Pedagogia da autonomia*, em *Pedagogia da indignação*... Ou seja, se a história não pode ser imobilizada com explicações fatalistas, também a pedagogia

não pode ser a mesma para todos os tempos e todos os lugares, mesmo para aqueles tempos e lugares onde se busca a libertação. É essa, sem dúvida, uma das facetas mais inspiradoras de sua obra que permite que tanta gente – e tanta gente diferente – dela se aproxime.

Chegamos, assim, a este livro que tenho o privilégio de prefaciá-lo. Há nele aproximações que soam mais conhecidas ou *normais*, como é o caso de Enrique Dussel, Augusto Boal, Florestan Fernandes e Antonio Gramsci. Isso não quer dizer que não haja abordagens inovadoras nos textos, mas simplesmente que nos acostumamos a ver esses autores na parceria de Freire. É como se fossem da mesma família. No entanto, como lembrava o próprio Freire, é importante submeter as obviedades e normalidades à curiosidade epistemológica, que é o que os autores e autoras fazem em seus textos.

O leitor e a leitora encontrarão também textos que remetem à inserção da obra de Freire na história da educação, como é o caso de Rousseau e de Makarenko. Este é um movimento necessário para reconhecer-nos como parte de uma tradição pedagógica dentro da qual nos formamos, com a qual nos defrontamos e com a qual queremos e precisamos dialogar. O educando de Freire não é o *Emílio* de Rousseau, nem o *homem novo* de Makarenko, mas Freire manifesta igual confiança de que a educação é fator fundamental nas mudanças.

Há, ainda, aproximações bem menos *evidentes*, como é o caso de Edgar Morin e, especialmente, Michel Foucault. Quanto ao último, os autores sugerem que se trata de diálogos *impertinentes* que, no entanto, perdem a impertinência quando se lê o texto. Os autores fazem um trabalho de *arqueologia* que permite encontrar muito mais afinidades do que as leituras superficiais de ambos autores. Diria que o mesmo acontece em relação a Edgar Morin. Para quem pensa que essas aproxima-



ções não são possíveis, basta lembrar que Freire considerava seu pensamento dialético e ao mesmo tempo se definia como um ser *conectivo*. Ou quando dizia que hoje o desafio é ser *pós-modernamente progressista*.

Edward Said e Boaventura de Sousa são pensadores que podem *alongar* a obra de Freire para a atual discussão sobre pensamento (des)colonial. Vê-se que o fim do colonialismo clássico não representou o fim da dominação, que se manifesta não apenas pelo controle dos mercados, mas pelo controle da maneira de conhecer e de ser. É este um tema muito importante para a educação, onde a colonialidade se manifesta na incessante busca de modelos de fora, sempre apresentados como mais novos e mais eficientes. Não se trata de fomentar um xenofobismo pedagógico, mas de aceitar o desafio de (re) construir a espinha dorsal da pedagogia latino-americana com a sua rica e esquecida história, passada e presente, de resistência e criatividade. E ao mesmo tempo conectar essa história com a de outros povos do *sul* que podem ser encontrados em todos os lugares do mundo.

Paulo Freire foi homenageado postumamente com o título de “Patrono da Educação Brasileira”. Este livro, cuidadosamente organizado pela Ana Lúcia, pelo Gomercindo e pelo Thiago, contribui para que a homenagem não se transforme em letra morta. E muitos outros diálogos virão...

Danilo R. Streck

Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS

Verão de 2014.



SUMÁRIO

PREFÁCIO À 1ª EDIÇÃO (<i>Danilo R. Streck</i>).....	5
APRESENTAÇÃO À 1ª EDIÇÃO: PARA DIALOGAR COM AUTORES/AS E LEITORES/AS (<i>Organizadores</i>).....	11
APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO: REAFIRMANDO PAULO FREIRE (<i>Organizadores</i>).....	17
CAPÍTULO I - PARENTESCO INTELECTUAL ENTRE PAULO REGLUS NEVES FREIRE E BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS <i>Ana Lúcia Souza de Freitas</i>	21
CAPÍTULO II - CONEXÕES EPISTEMOLÓGICAS: O PENSAR FREIREANO EM DISCUSSÃO <i>Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis</i>	45
CAPÍTULO III - FREIRE E BOAL: REPERCUSSÕES DO TEATRO DO OPRIMIDO NA COMUNIDADE <i>Celio dos Santos Soares Júnior, Lucia Elaine Carvalho Berndt, Fabiane Tejada da Silveira</i>	69
CAPÍTULO IV - POR UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE PAULO FREIRE E EDWARD SAID <i>Marcelo Rocha, Juliana Salbego</i>	81

CAPÍTULO V - EDGAR MORIN E PAULO FREIRE. PAULO FREIRE E EDGAR MORIN. UMA ALIANÇA SINGULAR DA ÉTICA DA VIDA E DA ÉTICA UNIVERSAL HUMANA

Ana Felícia Guedes Trindade, Leda Lásia Franciosi Portal 105

CAPÍTULO VI - DIÁLOGOS IMPERTINENTES ENTRE FREIRE E FOUCAULT

Ana Maria Colling, Balduino A. Andreola 121

CAPÍTULO VII - FREIRE E DUSSEL: UMA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO A PARTIR DA AMÉRICA LATINA

Jaime José Zútkoski, Sérgio Trombetta 147

CAPÍTULO VIII - A DISCIPLINA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO DO HOMEM NOVO – MAKARENKO E FREIRE E A PRODUÇÃO DE MODELOS PEDAGÓGICOS REVOLUCIONÁRIOS

Gomercindo Ghiggi, Gerson Nei Lemos Schulz 177

CAPÍTULO IX - ROUSSEAU E FREIRE: DOIS PENSADORES PROGRESSISTAS

Vilmar Alves Pereira, Jacqueline R. C. Eichenberger 193

CAPÍTULO X - PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR NO BRASIL

Thiago Ingrassia Pereira 215



APRESENTAÇÃO À 1ª EDIÇÃO: PARA DIALOGAR COM AUTORES/AS E LEITORES/AS

O diálogo para Paulo Freire se inscreve como parte do processo de humanização, atestando o compromisso político com um fazer educativo que se produz no coletivo, na troca, na partilha e, sobretudo, no respeito à palavra de cada um e de cada uma. O diálogo, na perspectiva freireana, realiza-se na experiência de *aprender a dizer a sua palavra* e na aprendizagem mútua e recíproca do *saber escutar*. Desse modo, a situação dialógica nos convoca à partilha de saberes e nos desafia a *ser mais*, com o outro.

Este livro assume a premissa do diálogo, não só do ponto de vista teórico, mas também do prático, pois sua construção ocorre a partir da experiência do *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, evento itinerante que se realiza anualmente, desde 1999, em universidades gaúchas que se dispõem a acolher o encontro de pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior, estudantes de graduação e pós-graduação e militantes sociais, promovendo a possibilidade da permanente reinvenção do pensamento freireano, reinventando também a si mesmos. Aliás, nada mais freireano do que nos reinventarmos, tendo como horizonte a utopia de um mundo menos feio, menos desigual e com mais afeto e respeito pelo ser humano.

Este livro, intitulado “Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)”, um dos eixos temáticos que anima os diálogos problematizadores que se realizam no Fórum, tem origem na maturidade de um percurso que, em sua décima edição, realizada na UNISINOS, em 2008, propôs como foco de discussão o compartilhamento dos estudos de Paulo Freire com as interfaces teóricas de outros(as) autores(as), clássicos(as) ou contemporâneos(as). Desde então, a produção dos trabalhos neste eixo temático vem anunciando a fecundidade das aproximações que permitem atualizar a práxis freireana, por meio do diálogo com outros(as) autores(as).

A ideia dessa publicação surgiu tímida, mas foi tomando forma. Iniciou com um “talvez?”, passou para um “será?” e terminou num “então vamos!”. Curiosamente, esse projeto de lançar uma coletânea de textos originados, em sua grande maioria, dos diálogos exercidos nos Fóruns Paulo Freire, tomou corpo na nossa chegada para os trabalhos nos eixos de diálogo, numa fria e nebulosa manhã de maio de 2013, na encosta da serra gaúcha. Estávamos no XV Fórum Paulo Freire, na FAC-CAT/Taquara, e nos encontramos ao som da bandinha alemã que nos recepcionava.

Ficamos de levar adiante a ideia e manter comunicação por correio eletrônico, uma saída plausível para um trio de organizadores que moram e trabalham em diferentes cidades do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, Pelotas e Erechim. Junto a isso, fortalecemos as ações do grupo de pesquisa *Práticas Educativas Emancipatórias* (CNPq).

A partir de nosso encontro de maio, o trabalho passou a ser mais sistemático, mobilizando os autores e as autoras que nos alegravam com o aceno positivo diante de nosso convite. Assim, durante todo o segundo semestre de 2013, os textos começaram a chegar, vindos de muitas partes, escritos a muitas

mãos, com vários estilos, mas com um objetivo básico: aproximar Paulo Freire de outros(as) pensadores(as).

Ainda em 2013, no início de dezembro, voltamos a nos encontrar no sul do estado, no VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, promovido pela FURG, que é outro espaço rigoroso e alegre de encontro da comunidade freireana. Nas rodas de diálogo, muitos trabalhos propuseram a aproximação do pensamento de Freire com outros(as) autores(as), demonstrando como, fiéis aos ensinamentos do professor pernambucano, as pessoas estão procurando pensar a vida, seus problemas, suas virtudes. Isso nos leva para além de uma filiação teórica sectária, pois estamos abertos ao novo, à experimentação, ao desafio, a novas sínteses teóricas que nos ajudem a compreender a realidade para nela intervirmos.

Em certo sentido, é isso que os(as) autores(as) deste livro procuram fazer em seus textos. Nossos(as) leitores(as) encontrarão o pensamento de Paulo Freire em diálogo com pensadores(as) dos campos da educação, sociologia, ciência política, teatro e filosofia. Essas aproximações exprimem a riqueza e a fecundidade do pensamento freireano, ao mesmo tempo em que reafirmam nosso desafio de não repetir Freire ou qualquer outro(a) autor(a), mas recriá-los.

Freire é recriado em diálogo com Boaventura de Sousa Santos por Ana Lúcia Souza de Freitas, enfatizando a proximidade dos autores no que se refere às suas contribuições para o fortalecimento de processos educativos emancipatórios. O diálogo com Antonio Gramsci, provocado por José Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis, analisa semelhanças e identidades entre os conceitos freireanos de educação popular e o núcleo epistemológico de Gramsci.

Entram em *cena* Freire e Augusto Boal, *dirigidos* por Celio dos Santos Soares Júnior, Lucia Elaine Carvalho Berndt e Fabiane Tejada da Silveira, para argumentar que o teatro tem a capacidade de provocar a ação para a transformação das opressões, embasando-se na aproximação dos conceitos de diálogo e palavra em ação (palavração).

Marcelo Rocha e Juliana Salbego nos brindam com uma aproximação entre Freire e Edward Said, considerando que a perspectiva da educação crítica, conforme salienta Freire, vincula-se ao compromisso do papel desafiador do intelectual na sociedade, qual seja, o de ser um oponente contumaz do consenso e da ortodoxia, segundo preconiza Said.

Ana Felicia Guedes Trindade e Leda Lísia Franciosi Portal aproximam Freire e Edgar Morin para propor a reflexão sobre as possibilidades de uma prática pedagógica orientada pelas aproximações entre o pensamento complexo e o crítico-reflexivo, fundamentando-se na unidade da ética humana.

Ana Maria Colling e Balduino A. Andreola, apresentando um texto sob a forma de um instigante diálogo, convidam-nos a encontrar convergências entre Freire e Michel Foucault, propondo uma reflexão para além dos riscos de sectarismo, sem com isto negar ou desconhecer diferenças ou divergências.

Enrique Dussel é trazido ao debate com Freire por Jaime José Zitkoski e Sérgio Trombetta, abordando a convergência entre os dois autores no que se refere às suas contribuições para uma *pedagogia da libertação*, que emerge dos movimentos sociais populares na América Latina em suas lutas por dignidade e justiça social, buscando realizar a vocação ontológica do ser humano (o *ser mais*).

Anton Makarenko, trazido ao diálogo por Gomercindo Ghiggi e Gerson Nei Lemos Schulz, propõe pensarmos a

categoria *disciplina* a partir da tomada de consciência dos sujeitos educativos, tendo em vista a transformação social. Para os autores, Freire e Makarenko nos ofertam, a partir de diferentes traços bi(bli)ográficos, elementos para pensar a política e a educação em relação seminal.

Fecham esta coletânea mais dois diálogos interessantes: Freire com Jean Jacques Rousseau, no texto de Vilmar Alves Pereira e Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberge, que associa a leitura freireana de Rousseau a partir de Marx e com Florestan Fernandes no texto de Thiago Ingrassia Pereira que destaca a produção científica e a militância política dos autores pela escola pública e popular em todos os níveis.

Enfim, em tempos de Copa do Mundo de Futebol, com suas polêmicas e festejos, nossa esperança é de que, com o lançamento desta publicação, durante o XVI Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire, que se realiza na URI, em Santo Ângelo, em maio de 2014, as ideias apresentadas por este time de onze autores possam nos ajudar em nossos *quefazeres* cotidianos, bem como suscitar novos parceiros e parceiras para a continuidade do *jogo*. Afinal, se a educação é um projeto em disputa, não podemos perder essa *partida* para o sectarismo, para a burocratização e para o ceticismo. É no diálogo entre os diferentes que vamos reunir forças para lutar contra os antagonicos!

Ana Lúcia Souza de Freitas

Gomercindo Ghiggi

Thiago Ingrassia Pereira

Organizadores

Verão de 2014.





APRESENTAÇÃO À 2ª EDIÇÃO: REAFIRMANDO O LEGADO DE PAULO FREIRE

Chega em boa hora a segunda edição do livro “Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)”, em formato *e-book*. Esta publicação é resultado de um espaço de reinvenção do pensamento freireano: o *Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, evento anual e itinerante em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul, realizado há mais de duas décadas. É por meio do *Fórum* que construímos um movimento de pessoas envolvidas com a educação popular e comprometidas com o conhecimento e permanente reinvenção do legado de Paulo Freire, do qual este estudo faz parte.

O mundo está sempre em movimento e, desde a 1ª edição, lançada em 2014 pela Editora Méritos, muitas mudanças ocorreram e seguem ocorrendo. Naquele ano, tivemos uma eleição presidencial no Brasil que indicou a continuidade do governo de Dilma Rousseff para um segundo mandato, até dezembro de 2018. Contudo, sabemos que o processo de impeachment/golpe, em 2016, ratificou um novo cenário em termos de insurgências sociais, de certa forma ainda em vigor no país, tornando o ambiente político efervescente e instável.

Nessa conjuntura, segmentos conservadores se articulam e vislumbram maior participação na arena política. Na educação,

o maior símbolo desse processo é o denominado movimento “Escola sem Partido”, que, por meio de grande penetração midiática na grande imprensa tradicional e em canais alternativos de internet, passou a atacar a suposta “doutrinação de esquerda” nas escolas, bem como construiu falácias como o perigo da “ideologia de gênero”, entre outras (MARIZ; MARIZ, 2019).

Professoras e professoras viraram inimigos(as) suspeitos(as) que deveriam ser neutros(as) e apenas ensinar conteúdos aprovados pelas famílias, criado um cenário confuso, rasteiro e altamente favorável ao ambiente político criado no país. Assim, não surpreende que entre os focos deste movimento estejam ataques a Paulo Freire, até mesmo por aqueles que nunca se prestaram a ler sequer um trecho, uma página, um capítulo de sua extensa obra. Mais do que isso: o autor recifense passou a ser um símbolo a ser combatido por grupos conservadores e admiradores de ditaduras e de outras práticas racistas, machistas, homofóbicas e antidialógicas. Merece uma análise o plano do governo eleito no segundo turno de 2018, que trazia de forma expressa o projeto de “expurgar” Freire da educação brasileira.

Contudo, importa destacar que, até os dias atuais, a obra de Freire é plural e fecunda quanto a promover novas (re)leituras críticas da educação e da transformação social. Diante do recém-citado cenário de desafios, resta-nos recuperar, passo a passo, porém de forma rigorosa, o legado de Freire. Precisamos de paciência histórica para elucidar o óbvio, a começar pela demonstração do porquê ser ele um autor mundialmente reconhecido. Ora, os seus livros são traduzidos e citados por pesquisadores de diversos idiomas, e as suas ideias subsidiam experiências de gestão educacional em todo o mundo, sobretudo, porque ele é um autor que mobiliza educadoras e educadores e educandos a se assumirem como sujeitos, jamais como objetos sem dizer a sua palavra.

Recentemente, diante das circunstâncias da pandemia Covid-19, nas quais o ensino remoto tornou-se inexorável,

ainda novos desafios se apresentaram às políticas e práticas educacionais. No âmbito do *Fórum de Estudos: leituras de Paulo Freire*, já havíamos avançado no sentido de não apenas compreender a relevância do diálogo como princípio, mas de pôr em questão como criar condições para que o mesmo se concretize nas relações entre educadores e educandos. Neste momento, ganha relevância, a seguinte questão: “Quais as condições necessárias para que o acesso a ambientes virtuais e recursos digitais se democratize na perspectiva de fomentar práticas dialógicas?” (FREITAS, 2020, p.42).

O diálogo é um conceito/princípio que atravessa a obra de Paulo Freire, cuja prática permitiu-lhe manter-se atualizado ao longo dos tempos, assim como, na atualidade, indica caminhos para a atualização de seu pensamento em diálogo com outros autores e autoras. Este é o sentido dos estudos apresentados nesta publicação, resultante de um eixo temático de mesmo nome na organização do evento. Os trabalhos aqui reunidos estabelecem o diálogo do pensamento de Freire com outros autores, explorando a fecundidade de aproximações teóricas e militantes. É um material rico para pesquisa no campo da teoria pedagógica e da filosofia da educação. A coletânea pode ser lida por aquelas e aqueles que estão se iniciando nas leituras freireanas, assim como por quem já tem um percurso formativo de leituras e pesquisas na área.

Por estar diretamente relacionada ao evento, esta coletânea é parte de um movimento mais amplo de pesquisas em torno da obra de Freire, congregando pessoas e ideias. Por isso, ao apresentar esta segunda edição, tornamos pública a autocrítica em relação ao fato de que embora o título do livro apresente a variação de gênero, o conjunto dos trabalhos publicados apresentam estudos entre o pensamento de Paulo Freire e outros autores. Nesse sentido, a autocrítica é também um convite às novas autorias para ampliar projetos em andamento com

a intenção de publicar trabalhos relacionados ao pensamento freireano em diálogo com a produção teórica de mulheres.

Portanto, com esta segunda edição, em formato de *e-book*, reapresentamos e reafirmamos uma amostra da potencialidade da obra freireana e sua capacidade de promover múltiplas e sucessivas leituras sobre a educação e a transformação social, bem como sugerimos caminhos para a continuidade da produção teórica no eixo temático “Paulo Freire em diálogo com outros autores e autoras”. Agradecemos à Editora Méritos por assumir esse projeto e desejamos a todas e todos boas leituras e reflexões. Esperamos que a versão digital amplie o acesso e desafie a curiosidade epistemológica de leitores e leitoras para a realização de novos estudos, bem como para fortalecer a práxis freireana em diferentes contextos educativos. Em tempos de pandemia e iniquidades políticas, precisamos reinventar ações de resistência e reafirmar projetos de sociedade com justiça e igualdade social. Neste sentido, Paulo Freire permanece como referência imprescindível.

Ana Lúcia Souza de Freitas,
Gomercindo Ghiggi,
e Thiago Ingrassia Pereira

Outono de 2021

Referências:

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Andarilhagens de uma educadora pesquisadora: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire*. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética, 2020.

MARIZ, Heli Sabino de; MARIZ, Débora. Movimento Escola Sem Partido: uma leitura à luz de Paulo Freire. *Educação*, Santa Maria, 2019, e8/1-19. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/32996/pdf> Acesso: 13 abr. 2021.

Capítulo

I

PARENTESCO INTELECTUAL ENTRE PAULO
REGLUS NEVES FREIRE E BOAVENTURA
DE SOUSA SANTOS

Ana Lúcia Souza de Freitas¹

A expressão “parentesco intelectual”, empregada por Paulo Freire, diz respeito à relação de proximidade possível entre pessoas estranhas entre si do ponto de vista do sangue, referindo-se à:

sensação misteriosa que passa a *morar* em nós, quando acabando de conhecer uma pessoa, parece que a ela estamos ligados por uma velha amizade. É como se o fato agora, bastante concreto, de havê-lo ou havê-la conhecido, fosse para ambos um *déjà vu*. É como se encontrá-la ou encontrá-lo pela primeira vez fosse, na verdade, um reencontro há muito esperado (FREIRE, 1997, p. 09).

O *parentesco intelectual* entre os autores é analisado para argumentar a complementaridade de suas contribuições para

¹ Doutora em Educação, professora da PUCRS. E-mail: ana.freitas@pucrs.br

a constituição de práticas educativas emancipatórias, ou seja, comprometidas com o empoderamento dos sujeitos. O empoderamento, que emerge das interações sociais, desenvolve-se à medida que “problematizamos a realidade, vamos nos *conscientizando*, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá *poder* para transformar as relações sociais de dominação, poder esse que leva à liberdade e à libertação” (GUARESCHI, 2010, p. 148). Empoderamento que decorre, sobretudo, do enfrentamento das *situações-limites* (FREIRE, 1987) e se intensifica na experiência do diálogo de saberes. Todavia, este é um processo complexo, que não pode ser tomado no sentido de “dar poder a alguém [...] não é apenas um ato psicológico, individual, mas um ato social e político” (GUARESCHI, 2010, p. 147).

A compreensão sobre o *parentesco intelectual* entre Paulo Freire e Boaventura proporcionou vislumbrar o potencial que reside na complementaridade de suas referências para a constituição de práticas educativas emancipatórias. Paulo Freire tornou-se referência no âmbito da educação popular em função de sua crítica à educação tradicional, a que denominou “educação bancária”, e de sua proposição acerca de uma educação dialógica e problematizadora (FREIRE, 1987). Boaventura popularizou-se, no âmbito acadêmico, como referência para a compreensão do momento atual como um tempo de *transição paradigmática*, em que a própria validade do conhecimento científico é posta em questão. Especialmente com educadores/as, a realização da conferência *Para uma Pedagogia do Conflito* e sua posterior publicação (SANTOS, 1996; 2009), consolidou-se como referência para a pesquisa e a prática de projetos educativos emancipatórios. As peculiaridades das contribuições de cada autor têm em comum o caráter teórico-prático de uma produção intelectual marcada por três aspectos que evidenciam

seu compromisso com a emancipação social: a) assunção de sua natureza política; b) clareza de uma visão complexa da relação entre igualdade e diferença; c) dimensão coletiva da intervenção que articula a dimensão individual aos processos grupais e/ou contextos institucionais.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) representa um marco na história da educação brasileira e de outros países. Sua obra constitui uma das *tendências pedagógicas* (LIBÂNEO, 1986) no campo da *pedagogia progressista: a educação libertadora*. Em oposição à *educação bancária*, Paulo Freire propõe uma prática educativa *conscientizadora* a favor dos *oprimidos*, enfatizando sua natureza política e compreendendo a *história como possibilidade* (FREIRE, 1996). A respeito das potencialidades e dos limites da educação transformadora, afirma:

sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço dos nossos sonhos (FREIRE, 1991, p. 126).

A referência ao nome do autor por extenso tem o intuito de chamar a atenção para o fato de que, assim como seu nome próprio é, em grande parte, desconhecido, também há muitos aspectos pouco conhecidos e/ou não reconhecidos de sua obra. A partir de suas primeiras experiências com educação de adultos, a experiência do exílio e o contato com outros países transformaram-no num *cidadão do mundo* sem nunca esquecer suas raízes de *cidadão pernambucano*.

Merece destaque a atualidade de sua contribuição no que se refere ao movimento de profissionalização da docência que, nos anos 90, em diferentes países, intensificou a crítica à racio-

nalidade técnica da formação do educador, problematizando a docência como um espaço de produção de conhecimento e difundindo os conceitos de *professor reflexivo* e *professor-pesquisador*.

A racionalidade técnica, sustentada na concepção positivista do conhecimento científico, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, revelando-se uma compreensão limitada da prática docente ao considerá-la como uma mera aplicação de soluções disponíveis para problemas já conhecidos (GÓMEZ, 1995), ou seja, desconsiderando as singularidades das situações e de seus contextos específicos. Esta concepção técnica da prática não leva em conta os dilemas enfrentados pelo profissional diante de situações inusitadas que envolvem, para além de definições técnicas, opções morais e éticas. É nesse contexto de discussão sobre a identidade profissional docente e as possibilidades de alteração das relações de produção/distribuição/consumo do conhecimento escolar que a valorização dos saberes da experiência profissional ganha relevância.

Embora nem sempre mencionado, Paulo Freire é uma importante referência para problematizar os limites da racionalidade técnica, ainda fortemente presente no âmbito da atuação docente. De fato, Paulo Freire não se inscreve no conjunto de educadores que toma como seu objeto de estudo a epistemologia da prática profissional docente. Todavia, sua própria prática é um grande testemunho da atuação docente investigativa e crítica, não reduzindo o ensino e a aprendizagem à aplicação técnica do conhecimento, mas concebendo-os como processos de construção e de produção que mobilizam a autoria dos sujeitos.

A visão freireana se assenta na indissociabilidade da relação ensino/pesquisa, por considerar que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção

ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). A relação ensino-pesquisa, concebida enquanto ato indicotomizável, vincula-se à compreensão de que “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (FREIRE, 1993, p. 82).

Nesse sentido, a obra de Paulo Freire é reveladora da potencialidade do processo de produção teórico-crítico gerado na reflexão permanente sobre suas vivências, tendo no registro um ponto de apoio fundamental. Alerta-nos, entretanto, que essa produção intelectual não tem um fim em si. A riqueza do processo encontra-se justamente na complexa relação que estabelece entre registro e oralidade, entre teoria e prática, na qual a interação assume a função de realimentar o próprio processo de escrita, orientando-a no sentido de novas necessidades.

Teorizar a partir da prática é uma possibilidade que se vislumbra a partir da leitura de Paulo Freire. Ao revelar o desenvolvimento de uma *rigoriedade metódica* própria, o autor sugere caminhos à auto-organização de seus/as leitores/as, de modo a potencializar o conhecimento gerado nas e a partir da prática criticamente refletida. A peculiaridade de sua escrita se faz mobilizadora da autoria de educadores e educadoras, tanto pelo modo como escreve, ao narrar situações vividas e refletir a partir do impacto das emoções por elas geradas, quanto pelo modo como explicita, didaticamente, o seu próprio processo de *gestação de ideias* (FREIRE, 1992).

Ao exercer o ato de registrar de modo reflexivo e sistemático, Paulo Freire se faz testemunho da fertilidade do ato de pesquisar a prática, dando visibilidade ao registro como uma forma de distanciar-se epistemologicamente da própria reflexão sobre a prática para melhor compreendê-la e transformá-la. Desse modo, sua escrita evidencia como a valorização do *saber de experiência feito*, por meio do registro criticamente exercido,

cria condições para a teorização da prática e para a produção de um conhecimento socialmente relevante.

Pelo exposto, urge o reconhecimento da tão densa quanto sensível referência de Paulo Freire para a superação da racionalidade técnica no âmbito da gestão dos processos de formação com educadores e educadoras, especialmente em função de suas contribuições para o desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino, condição indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias.

Boaventura de Sousa Santos (1940), sociólogo, é professor catedrático da Faculdade de Economia e diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Entre suas produções, destaca-se a organização da coleção *Reinventar a emancipação social: para Novos Manifestos*². Ao tematizar a globalização, fazendo a crítica à *globalização hegemônica*, propõe uma *globalização alternativa*, referenciando-se na pesquisa realizada *com e entre* seis países – África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Moçambique e Portugal. O projeto *Reinventar a Emancipação Social* que dá origem à coleção tem como pressuposto epistemológico que “a ciência em geral e as ciências sociais em especial atravessam hoje uma profunda crise de confiança epistemológica” (SANTOS, 2002, p. 14), do qual decorrem vários questionamentos que orientam o desenvolvimento da investigação, entre outros: “É possível unir o que a globalização hegemônica separa e separar o que a globalização hegemônica une? Residirá tão-só nisso a globalização contra-hegemônica? [...] É possível construir formas de conhecimento mais comprometidas com a condição humana?” (op. cit. p. 17-18).

² Disponível em: <www.ces.fe.uc.pt/emancipa>.

Segundo o autor, uma das formas de renovação das ciências sociais reside em confrontar o conhecimento que elas produzem com outros conhecimentos, de modo a

reivindicar as possibilidades de uma outra ciência menos imperial e mais multicultural, de uma outra relação mais igualitária entre conhecimentos alternativos (práticos, de senso comum, tácitos, plebeus etc.) e sobretudo a possibilidade de pôr essa constelação de conhecimentos a serviço da luta contra as diferentes formas de opressão e discriminação, em suma, a serviço das tarefas de emancipação social (op. cit., p. 20-21).

A coleção *Reinventar a Emancipação Social* é uma importante referência da produção de Boaventura porque se organiza de modo a dar visibilidade a outras formas de conhecimento que, “apesar de serem parte integrante das práticas sociais que as ciências sociais analisam, são sempre ignorados por estas” (op. cit. p. 37). Todavia, grande é a repercussão da obra *Um discurso sobre as ciências* (1987), em função de sua contribuição para disseminar o pensamento de Boaventura acerca das quatro teses que caracterizam o *paradigma emergente* no contexto da *transição paradigmática*, consolidando-o como uma referência para o estudo em diversas áreas do conhecimento.

A relevância dessa obra é explicitada pelo próprio autor, que atribui a ela a origem do projeto *Reinventar a Emancipação Social*.

Entre outras, cheguei a duas conclusões nesse trabalho que se me revelaram fundamentais para a concepção deste projeto. A primeira conclusão era que o paradigma da ciência moderna estava exaurido, atravessava uma crise final e que por isso estávamos entrando em uma fase de transição paradigmática que certamente duraria várias décadas. Isto significava que a perda da confiança epistemológica abria espaços para a inova-

ção, ainda que durante muito tempo a crítica da epistemologia fosse muito mais avançada que a epistemologia da crítica. Em outras palavras, parecia-me que, por mais lúcidas e radicais que fossem as nossas críticas da epistemologia científica dominante, o nosso trabalho concreto de cientistas sociais ficaria a dever ao paradigma dominante, em termos metodológicos conceituais e analíticos, muito mais do que estaríamos dispostos a admitir (SANTOS, 2000, p. 25-26).

Lançada dezesseis anos após a publicação anterior, a obra *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado* reitera a compreensão de Boaventura de que “o potencial de renovação epistemológica atribuído às ciências sociais não será realizado enquanto dominar nelas a perspectiva hegemônica” (SANTOS, 2004, p. 53). Trata-se de reafirmar que “todo o conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento” (SANTOS, 2000, p. 29), especialmente diante da opção político-pedagógico-metodológica por um *conhecimento prudente para uma vida decente*

A referência de Boaventura traduziu-se em provocação para as práticas educativas, em diferentes contextos de atuação. Em 1995, a convite da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, o sociólogo participou como palestrante do *III Seminário Internacional de Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. A reflexão feita naquela ocasião, conforme já referido, publicada sob o título *Para uma Pedagogia do Conflito*, espalhou-se como referência no campo educacional. No contexto desta reflexão, Boaventura atribui à educação a tarefa de “criar pela imaginação uma conflitualidade que é negada pelo modelo hegemônico” (SANTOS, 1996, p. 30), apresentando três conflitos de conhecimentos que devem presidir os projetos emancipatórios, quais sejam: o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação

edificante da ciência, o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação e o conflito entre o imperialismo cultural e multiculturalismo.

No desenvolvimento de sua reflexão, o autor considera que a distinção hierárquica entre o senso comum e o conhecimento científico, entre outros aspectos, expressam as limitações da concepção de conhecimento próprias do paradigma da modernidade. A esse respeito, argumenta em torno de uma compreensão renovada, capaz de estabelecer uma nova relação entre ciência e senso comum, levando em conta “a positividade do senso comum, o seu contributo possível para um projeto de emancipação cultural e social” (SANTOS, 1989, p. 41). Nas palavras do autor, trata-se do conhecimento construído a partir de uma *dupla ruptura epistemológica*, a qual se caracteriza como uma outra forma de conhecimento, visto que

a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como³ da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...] tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (op. cit. p. 41-42).

O conceito de *dupla ruptura epistemológica* expressa a compreensão apresentada anteriormente por Boaventura em uma das quatro teses que caracterizam o *paradigma emergente*: “todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum”

³ Grifos do autor.

(SANTOS, 1997, p. 55). Esta tese referencia o entendimento de que a ciência, ao *sensocomunizar-se*, busca traduzir o conhecimento em sabedoria de vida, ao mesmo tempo em que busca desenvolver o caráter emancipatório do senso comum, visto que, “deixado a si mesmo, o senso comum é conservador e pode legitimar prepotências, mas interpenetrado pelo conhecimento científico pode estar na origem de uma nova racionalidade” (Ibidem).

Assim, se o discurso metodológico dominante incide sobre a primeira ruptura epistemológica, respondendo à pergunta “*Como se faz ciência?*”, o *paradigma emergente* se caracteriza pela *segunda ruptura epistemológica*, a qual se propõe responder à pergunta “*Como é que a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum?*” Contudo, não se trata de hierarquizar a segunda ruptura em detrimento da primeira, mas de argumentar em torno de sua necessária complementaridade, visto que uma não seria possível sem a outra.

Trata-se, portanto, de contribuir para a construção de um novo senso comum sobre o modo como se faz ciência, tendo em vista sua *desdogmatização*. Este horizonte de expectativa implica o reconhecimento de que a *dupla ruptura epistemológica* desloca a reflexão epistemológica para o conhecer como prática social, trazendo repercussões no âmbito metodológico, quais sejam:

No plano metodológico, a dupla ruptura epistemológica manifesta-se na resposta a duas perguntas: como se faz ciência? (primeira ruptura); como é que a ciência se confirma ao transformar-se num novo senso comum? (segunda ruptura) [...] a primeira ruptura consiste em romper com a concepção do senso comum sobre o modo como se faz ciência [...] Em termos reais há, pois, um misto de cumplicidade e de denúncia mútua entre as duas formas de conhecimento, e é essa ambiguidade que torna possível a segunda ruptura. Se as duas formas de conhecimen-

to fossem totalmente distintas, a ciência não podia aspirar a transformar-se em senso comum, se fossem idênticas, não podia pretender transformar o senso comum. Mas, por seu lado, a segunda ruptura é que dá sentido à primeira, pois a ciência só pode saber como se faz (contra o senso comum) se souber o que pode fazer (transformar o senso comum, transformando-se em senso comum) (SANTOS, 1989, p. 50).

Enfim, a vivência da *dupla ruptura epistemológica* propõe a superação da dicotomia entre conhecimento científico e senso comum, mediante um processo de conhecimento que transforma ambos. Assim, ao argumentar teoricamente a necessidade de práticas fundadas numa concepção de *dupla ruptura epistemológica*, Boaventura justifica o sentido social a que a mesma se dirige: “com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente” (op. cit., p. 41).

Tal perspectiva de atuação só será possível no interior de um novo paradigma científico em que o conhecimento seja concebido simultaneamente como prática científica e prática social, tendo em vista a “superação da distinção entre ciência e senso comum e da transformação de ambos numa nova forma de conhecimento, simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado” (op. cit. p. 76-77).

É nesse sentido que Boaventura enfatiza o papel da universidade, apresentando *onze teses para uma universidade no século XXI*, entre as quais se insere sua proposição acerca da *dupla ruptura epistemológica*.

A dupla ruptura epistemológica é a atitude epistemológica recomendada nesta fase de transição paradigmática. A ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvol-

vimento científico. Mas, por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desvendamento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente. Daí a necessidade de se conceber essa ruptura como meio e não como fim, de modo a recolher dela os seus incontestáveis benefícios, sem renunciar à exigência de romper com ela em favor da construção de um novo senso comum (SANTOS, 1995, p. 24).

Com base nessa tese, o autor argumenta que a universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes e, nesse sentido, ao considerar que “a universidade enquanto bem público é hoje um espaço de disputa” (2005, p. 88), propõe uma reforma democrática e emancipatória desta instituição.

Enfim, a ousadia da transgressão metodológica sugerida por Boaventura a partir da concepção da *dupla ruptura epistemológica*, associada à perspectiva freireana de valorização do *saber de experiência feito*, constitui-se em um dos argumentos acerca do *parentesco intelectual* entre Boaventura de Sousa Santos e Paulo Reglus Neves Freire, no que se refere às suas contribuições para orientar o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias.

Diálogo de saberes: uma proposição que emerge do parentesco intelectual entre Paulo Freire e Boaventura

Diálogo de saberes é uma proposição metodológica que emerge da compreensão sobre o parentesco intelectual entre Paulo Freire e Boaventura e expressa o potencial emancipatório que reside na complementaridade de suas referências, tendo em vista o desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias. Resulta da aproximação dos dois autores a expressão

diálogo de saberes, utilizada para referir a horizontalidade das relações estabelecidas, reconhecendo educadores e educandos como sujeitos de conhecimento, potencialmente pesquisadores de suas práticas.

O diálogo de saberes se fundamenta na perspectiva freireana do *inédito-viável*, em articulação com a *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, apresentadas por Boaventura, ou seja, operacionaliza-se mediante o risco e a incerteza, compreendidos como inerentes ao processo dialógico que reconhece a incompletude dos saberes como um potencial para a criação do *inédito-viável*, orientando-se pela intencionalidade de “combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade” (SANTOS, 2004, p. 778).

O *inédito-viável* diz respeito à possibilidade de realizar, mesmo que parcialmente, o que *ainda não* se tornou historicamente possível: credibilizar as experiências e os saberes marginalizados pela monocultura do conhecimento científico. Tal proposição assenta-se na argumentação de que o senso comum, descredibilizado em seu valor epistemológico, fortalece a visão hegemônica do conhecimento científico como único conhecimento válido e, desse modo, produz a ausência de conhecimentos alternativos. É *contra o desperdício da experiência* que o diálogo de saberes se apresenta como uma alternativa para fomentar a natureza utópica da prática educativa, contribuindo para o *empoderamento* dos sujeitos.

A esse respeito, merece destaque a narrativa de Paulo Freire na obra *Pedagogia da esperança*, conforme segue:

Gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. [...] O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder,

é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. – Que significa a maiêutica socrática? – Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim; disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? – Não soube responder. Registrei um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? – Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? – Dois a dois. – Que é verbo intransitivo? Três a dois. – Que relação há entre curva de nível e erosão? – Três a três. – Que significa epistemologia? – Quatro a três. – O que é adubação verde? – Quatro a quatro. Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez. Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isso (FREIRE, 1992, p. 48-49).

Ainda que longa, a transcrição do diálogo é exemplar para elucidar a compreensão sobre o potencial formativo do diálogo de saberes, ao problematizar a experiência em função da compreensão freireana de que ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo. A valorização do *saber de experiência feito* é, pois, uma perspectiva da práxis freireana. A expressão *saber de experiência feito* é reveladora da compreensão do autor acerca das relações entre saber e ignorância, ao considerar que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1987, p. 29).

Em vários momentos de sua obra, Freire expressa sua discordância com a visão cientificista que supervaloriza a ciência e menospreza o senso comum, afirmando a urgência de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (FREIRE, 1993, p. 12). É neste sentido que o emprego

do termo *saber de experiência feito* representa uma importante contribuição do autor. A valorização do senso comum – ou seja, a capacidade de perceber criticamente “o que nele há de bom senso” (FREIRE, 1992, p. 26) é um dos caminhos para a desdogmatização da ciência.

A concepção freireana acerca da horizontalidade dos saberes se associa à proposição de Boaventura, orientada pela crítica a uma epistemologia baseada somente em uma forma de conhecimento – o científico. Segundo ele, vivemos hoje *a monocultura do saber e do rigor*, ou seja, “a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 29).

A valorização do *saber de experiência feito*, no pensamento freireano, aproxima-se do pensamento de Boaventura em torno do conceito de *dupla ruptura epistemológica*. O termo cunhado por Boaventura expressa sua concepção acerca de que, no contexto da *transição paradigmática*, já não se justifica uma simples oposição entre o senso comum e o conhecimento científico, mas faz-se necessário reconhecer que “todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum” (SANTOS, 1997, p. 55). A ciência, ao *sensocomunizar-se*, produz sabedoria de vida e, de igual modo, o senso comum, ao dialogar com o conhecimento científico, pode ampliar sua dimensão utópica e libertadora.

Todavia, não se trata de desconhecer o caráter conservador, mistificado e mistificador do senso comum (SANTOS, 1997), mas de considerar o potencial que reside no diálogo em que ambos se transformam e se fortalecem. Nesse sentido, merece igualmente destaque outra narrativa que se apresenta na mesma obra:

– Muito bem – disse eu a eles. – Eu sei. Vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem? [...] – O senhor sabe porque é doutor. Nós, não. – Exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas porque eu sou doutor e vocês não? – Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não. – E por que fui à escola? – Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso, não. – E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola? – Por que eram camponeses como nós – E o que é ser camponês? – É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem direitos, sem esperança de um dia melhor. – E por que ao camponês falta tudo isso? – Porque Deus quer. – E que é Deus? – É o Pai de todos nós. – E quem é pai aqui nesta reunião? – Quase todos de mão para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e perguntei: – Quantos filhos você tem? – Três. – Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa, no Recife? Você seria capaz de amar assim? – Não! – Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é fazedor dessas coisas? – Um silêncio [...] Em seguida: – Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (FREIRE, 1992, p. 49-50).

Com esta segunda história, é possível vislumbrar a peculiaridade do diálogo freireanamente⁴ exercido, ou seja, o diálogo problematizador, aquele que se fundamenta na problematização das situações concretas a que os sujeitos se encontram condicionados, de modo a contribuir para que possam, por meio do aprofundamento das razões de ser de sua experiência de opressão, refazer sua percepção anterior sobre ela. Isso não significa, porém, que, por estar sendo percebido de forma diferente, o mundo já tenha sido transformado. Seria uma ingenuidade atribuir ao diálogo o poder de transformar o mundo. Trata-se

⁴ Utiliza-se a grafia empregada por Ana Maria Freire, assumindo a opção de priorizar o nome do autor e não a correção gramatical.

de compreender que o potencial formador e transformador do diálogo está na possibilidade de contribuir para ampliar a leitura do mundo dos sujeitos que, mediante uma nova forma de compreensão do mundo, se organizam para criar as condições para transformá-lo.

No âmbito dessa reflexão, há que se considerar suas repercussões sociais, entre as quais situa-se o que o autor denominou de *epistemicídio* – ou seja, a morte de outras formas de conhecimento. Posicionando-se *contra o desperdício da experiência*, decorrente das práticas sociais fundadas nesta monocultura do saber, Boaventura propõe uma epistemologia fundada na *ecologia de saberes*.

A ecologia de saberes resulta do reconhecimento da validade epistemológica de outras formas de saber e se fundamenta na *sociologia das ausências*. Trata-se de uma *sociologia insurgente*; um *procedimento transgressivo* que tem como objetivo “tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 28-29). Ou seja, a *sociologia das ausências* atua no sentido de substituir as monoculturas pelas ecologias, de modo a criar possibilidades de que as experiências ausentes se tornem presentes, visto que a ausência produzida pela descredibilização de outras formas de conhecimento, representa um *desperdício das experiências* disponíveis.

Associada à *sociologia das ausências*, Boaventura propõe a *sociologia das emergências*, ou seja, a que se dispõe a ampliar simbolicamente as possibilidades de ver o futuro a partir do presente, de modo a produzir “experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (op. cit., p. 38). *Ainda não* é o conceito que orienta a proposição da *sociologia das*

emergências para fazer referência ao que não está tão visível mas que se anuncia como possibilidade futura. Trata-se do desafio de compreender que, entre o tudo e o nada, é possível pensar a realidade de forma menos estática e a si mesmo como sujeito capaz de transformar esta realidade.

Ou seja, a *sociologia das emergências* não se refere a um futuro em abstrato, mas a um futuro que se torna concreto não só porque dele estão presentes pistas e sinais, mas também porque há pessoas dedicando suas vidas para construí-lo desde o momento presente.

Desse modo, o futuro deixa de ser abstrato; passa a ser um desafio presente em direção a “um futuro concreto, de utopias realistas, suficientemente utópicas para desafiar a realidade que existe, mas realistas para não serem descartadas facilmente” (op. cit., p. 37).

A *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, propostas por Boaventura, sugerem um duplo procedimento metodológico: ampliar o presente e contrair o futuro. Essa perspectiva de atuação aproxima o pensamento de Boaventura ao de Paulo Freire, quanto ao conceito de *inédito-viável*, sendo este mais um argumento acerca da proximidade do pensamento dos autores.

O *inédito-viável* é um conceito fundante da obra de Paulo Freire, cuja ideia-força é explicitada por Ana Maria Freire nas notas escritas para a obra *Pedagogia da esperança*. O *inédito-viável* resulta de uma posição utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Relaciona-se ao entendimento de que a realidade não *é*, mas *está sendo* e, portanto, pode ser transformada. Tal perspectiva é própria da consciência crítica que compreende a historicidade construindo-se a partir do

enfrentamento das *situações-limites* que se apresentam na vida social e pessoal. Assim:

Os homens e as mulheres têm várias atitudes diante dessas situações-limites: ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação (FREIRE, ANA, 1992, p. 205).

Logo, o *inédito-viável* é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. Representa a responsabilidade política em anunciar uma possibilidade concreta como alternativa ao que denuncia. É expressão concreta da assunção do risco de criar novas possibilidades, sendo o critério da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos um critério histórico-social e não-individual; por isso, o *inédito-viável* não ocorre ao acaso nem se constrói individualmente. A criação do *inédito-viável* representa, sobretudo, uma alternativa que se situa no campo das possibilidades e não das certezas.

Assim, assumir a perspectiva do *inédito-viável* significa reconhecer a natureza utópica da prática educativa (FREIRE, ANA, 2000), dispondo-se a assumir os riscos de criar o novo, em função do compromisso em ampliar as condições para que as utopias pedagógicas se concretizem. Perseguir o *inédito-viável*, como uma peculiaridade das práticas educativas emancipatórias, significa reafirmar sua dimensão utópica, bem como o *empoderamento* de educadores e educandos como uma de suas finalidades. “Aprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1987) é uma expectativa de empoderamento que se gera na

experiência do diálogo de saberes e justifica sua proposição como alternativa para o desenvolvimento de *práticas educativas emancipatórias*, ou seja, para a valorização e o reconhecimento de diferentes saberes.

A experiência do diálogo de saberes pretende credibilizar os saberes marginalizados pela monocultura do conhecimento científico e fortalecer o potencial emancipatório que reside na interação marcada pela diversidade de saberes e experiências. Tal perspectiva de atuação requer assumir os desafios inerentes a uma visão complexa da relação entre igualdade e diferença. Nas palavras de Boaventura, significa “o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade” (SANTOS, 2000, p. 246).

Pelo exposto, compreende-se que a produção de Paulo Freire e Boaventura fortalece a expectativa de que a educação se realize em sua função transformadora. Dito de outra forma, a proposição do diálogo de saberes, como orientação metodológica, representa uma significativa contribuição para *sulear as práticas*. A *Arte de sulear-se* é a reflexão proposta pelo físico Márcio D’Olme Campos, a quem Freire utiliza como referência para conferir atenção ao caráter ideológico do termo nortear, considerando que a referência ao Norte como o primeiro mundo também se associa à ideia de que o norte está acima, uma vez que os mapas frequentemente são apresentados no plano vertical e não no horizontal. Nas palavras do físico, “a imposição dessas convenções em nosso hemisfério estabelece confusões entre os conceitos de em cima/embaixo; de norte/sul e, especialmente de principal/secundário e superior/inferior” (CAMPOS apud FREIRE, Ana, 1992, p. 219). Na prática, o ato de orientação a partir do Norte nos faz virar as costas para o Cruzeiro do Sul, a constelação de referência para a orientação no hemisfério sul.

Ao apresentar minuciosamente a base do pensamento de Freire a este respeito, nas notas da obra *Pedagogia da esperança*, Ana Maria Araújo Freire questiona: “Não seria uma atitude de menosprezo, de desdém para com as nossas próprias possibilidades de construção local de um saber que seja nosso, para com as coisas locais e concretamente nossas?” (FREIRE, ANA, 1992, p. 219). Também aponta nessa direção a proposição de Boaventura acerca das *Epistemologias do Sul* (SANTOS; MENESSES, 2009), em que, ao questionar “Por que razão, nos dois últimos séculos dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento?” (p. 10), propõe uma epistemologia que “se baseia nesta ideia central: não há justiça social global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos” (SANTOS, 2007, p. 41). Enfim, a aproximação entre a proposição freireana acerca do ato de *sulear* e a proposição de Boaventura sobre as *epistemologias do sul* é mais um argumento acerca do *parentesco intelectual* entre o pensamento dos autores.

Emerge do *parentesco intelectual* vislumbado a proposição do diálogo de saberes como uma orientação metodológica para *sulear* as práticas, na perspectiva da valorização das *epistemologias do sul*. Significa reconhecer o valor epistemológico do *saber de experiência feito* e assumir o desafio de criar condições para que se efetive a *dupla ruptura epistemológica*. Acredita-se que, por meio da *sociologia das ausências* e da *sociologia das emergências*, será possível realizar o *inédito-viável* no que se refere à constituição de práticas educativas emancipatórias. Essa é uma orientação sugerida pela complementaridade das contribuições de Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos que merece ser perseguida como um permanente

desafio à qualidade das relações exercidas, de modo a maximizar o potencial emancipatório das práticas educativas.

Considerações finais

A incompletude da reflexão apresentada acerca do *parentesco intelectual* entre Paulo Freire e Boaventura, no que se refere às suas contribuições para orientar a constituição de práticas educativas emancipatórias, representa um convite à continuidade da reflexão sobre algumas questões que merecem aprofundamento. Como a monocultura do saber e do rigor produz e/ou reproduz práticas sociais de exclusão? Qual o sentido e a finalidade de uma formação acadêmica fundada no diálogo de saberes? Como criar condições para que a formação acadêmica se realize como uma experiência de diálogo de saberes? Entre outras, as questões apresentadas são uma provocação para a continuidade do diálogo, tendo em vista a ampliação da análise sobre o *parentesco intelectual* entre os autores. Espera-se que esta aproximação conceitual contribua para fortalecer o movimento *suleador* das práticas, que resulta da fecunda aproximação entre as leituras de Paulo Reglus Neves Freire e as leituras de Boaventura de Sousa Santos.

Referências

- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 9-21.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 205-245.

_____. Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (Org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade, UFRGS, 2000, p. 13-21.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

_____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época; v. 23).

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Prefácio. In: MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico: perspectivas*. São Paulo: Cortez/IPF, 1997. (Col. Prospectiva, n. 3), p. 9-12.

GÓMEZ, Pérez Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento (verbetes). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010; p. 147-148.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986. (Coleção Educar).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15-33.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 9. ed. Portugal: Afrontamento, 1997.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social para novos manifestos v. 1).

_____. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época; v. 120).

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Bedito. São Paulo: Biotempo, 2007.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salete Campos de (Org.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009, p 15-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.



Capítulo

II

CONEXÕES EPISTEMOLÓGICAS: O PENSAR FREIREANO EM DISCUSSÃO

Jose Clovis de Azevedo¹

Jonas Tarcísio Reis²

A dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo, vem cá, você conhece Marx?”. Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria por ter encontrado Marx entre os camponeses e entre os operários.

(Paulo Freire, 1979)

Neste capítulo, propomos buscar semelhanças e identidades entre os conceitos freireanos de educação popular e o núcleo epistemológico percebido como referências teóricas para as correntes pedagógicas que colocam o indivíduo histórico e cultural como sujeito autônomo no processo de construção do conhecimento. Encontramos em Gramsci uma fonte importante dessa abordagem, especificamente quando este explicita a relação do sujeito que conhece com o objeto conhecido. Tanto Gramsci, quanto Freire, afirmam que o educador educa-se ao

desvelar a realidade, seja esta humana ou material. Ao partir do contexto cultural do aprendiz para construir novos conhecimentos, Freire e Gramsci, valorizam o senso comum³, com seus saberes tácitos. A relação de Freire com Gramsci torna inevitável o pressuposto marxiano. Contudo, é necessário considerar que, ao colocarmos a base epistêmica para uma ação pedagógica conceituada *educação popular*, estamos também, incontornavelmente, tratando de uma questão gnosiológica que demanda a compreensão dos processos do sujeito que conhece, da sua produção como ser humano e do movimento que edifica suas formas de pensar e agir no mundo.

A produção do conhecimento novo

Como ponto inicial para investigar os pressupostos epistemológicos que se desdobram na docência em uma prática democrática ou de educação popular, partimos da afirmação gramsciana de que “todos os homens são filósofos” (GRAMSCI, 2001, p. 93), mesmo sem ter consciência desse fato, porque em toda manifestação humana (na linguagem, na religião, no modo de vida, no sistema de crenças e no folclore) está contida uma concepção de mundo. Essa concepção pode ser imposta, acrítica, desagregada e espontânea ou pode ser consciente, crítica, própria, produto da participação, da práxis do sujeito que ao fazer história dimensiona a sua humanidade, ou seja, seu modo de ser e estar no mundo.

³ Chamamos de senso comum todo o saber adquirido por tradição, uma herança dos antepassados, quase que uma verdade incontestável, um conjunto de ideias e valores que são usados para avaliar e agir no mundo. Aranha e Martins (1993, p. 35) alertam que o senso comum é um conhecimento ingênuo (não-crítico), fragmentário (difuso e sujeito a incoerências) e conservador (resistente às mudanças) e geralmente está misturado a crenças e preconceitos.

É na passagem de uma visão espontânea, pseudoconcreta para uma compreensão crítica, capaz de produzir juízos mais complexos sobre a existência (KOSIK, 2002), que a educação formal pode e deve contribuir. Como diz Freire, “a passagem da desrrigorosidade conceitual para a rigorosidade” (FREIRE, 1997, p. 33). Nesse aspecto, ele reelabora uma reflexão gramsciana de fundamental importância, que trata do papel do senso comum na produção do conhecimento. O pensamento freireano está também alicerçado nesta visão filosófica, traduzida nas práticas educativas como *educação popular*, ou seja, a postura pedagógica do educador que considera o pensamento comum dos *simples*, o *senso comum* dos sujeitos como ponto de partida para a compreensão científica da realidade.

Todos os seres humanos *são filósofos*, portadores de conhecimentos, saberes, gerados pela criação cultural na produção da sua existência. Assim, é necessário considerar que fora do espaço escolar existe um conhecimento produzido pelos contextos culturais comunitários. Esse conhecimento, produto da vida cultural, da experiência, adentra as escolas com seus portadores, e nela pode receber diversos tipos de tratamento. Pode ser considerado ou negligenciado, o que dependerá necessariamente do posicionamento epistemológico inerente à cultura escolar que se produz.

A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, o que coloca o problema de perguntar o que é conhecer, como conhecer, em favor de quem, contra quem conhecer; em favor do que, contra que conhecer. Nesta série de perguntas se revela a impossibilidade da neutralidade do ato de conhecer, portanto, da educação (FREIRE apud LEITE, 1979, p. 59).

No que tange aos saberes e conhecimentos emanados das práticas sociais fora do âmbito da escola, é possível compreendê-

-los nas suas relações com as atividades curriculares, como fonte de significados impulsionadores para a construção de novos conhecimentos, como possibilidades motivadoras dos processos de aprendizagens e, nesta medida, democratizantes e instrumentos de inclusão.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar*; *permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. *Partir do saber de experiência feito* para superá-lo não é *ficar* nele (FREIRE, 1997, p. 37, grifos do autor).

É a dialética da síntese entre o senso comum e o conhecimento sistematizado como caminho epistemológico para construção de conceitos mais elaborados e mais complexos sobre o mundo real. Como afirma Gramsci (1981), todo “senso comum” tem seu núcleo racional, ou “bom senso”, caminho para a produção de um “senso comum diferenciado”. Ou seja, percepções mais completas da realidade, o conhecimento novo. Esta concepção permite estabelecer pontes entre a atividade intelectual, a ciência e os saberes populares. Conforme Gramsci (1981, p. 16), “o núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente”. Paulo Freire reforça essa visão na dimensão educacional: “se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do *senso comum*, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o *saber de experiência feito*, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 1997, p. 30-31). Boaventura de Sousa Santos percorre caminhos

semelhantes quando toma os saberes populares como fontes de conhecimento.

Ao tratar a questão do senso comum, Freire, de certa forma, reafirma a epistemologia gramsciana da construção do conhecimento desde a vida do filósofo que habita em cada mulher e em cada homem. Destaca a importância do conhecimento da prática da vida cotidiana, com o qual orientamos nossas ações e reflexões na relação humana no mundo. A consideração do senso comum como fonte ou como base para a construção de um novo e diferenciado conhecimento, com raízes e motivações na vida, na experiência concreta dos contextos culturais, é uma contribuição epistêmica importante para uma ação pedagógica que construa o currículo com sentido e significados para educador e educandos. A construção de um conhecimento emancipador parte do humano real, da elevação da visão simplificada à formação de sujeitos críticos, capazes de pensar coerentemente seu projeto de vida.

Tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1997, p. 44).

O grande desafio da escola é tratar e ressignificar o senso comum, incorporar os sujeitos culturais nas atividades pedagógicas curriculares, incluir pela aprendizagem a partir do, e para além do senso comum.

A expulsão do sujeito empírico na construção do conhecimento, a intolerância em relação aos valores expressos pela prática social caracterizaram as bases epistêmicas de algumas vertentes conservadoras da ciência moderna, tendo como consequência o estiolamento da relação sujeito/objeto. A separação sujeito/objeto tem como consequência o desconhecimento ou desconsideração dos contextos culturais em nome de uma pretensa racionalidade científica. A ciência moderna ensina muito pouco sobre a maneira de estar no mundo ao idolatrar e fazer preponderar um dado saber dito científico e negligenciar a importância dos saberes tácitos:

Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (FREIRE, 1997, p. 37, grifos do autor).

Considerando a possibilidade de desenvolver diálogos e identidades entre as contribuições de Antônio Gramsci e Paulo Freire, atribuímos a essas fontes a disponibilidade de instrumentos teóricos metodológicos essenciais para orientar os caminhos educativos para a formação de sujeitos capazes de contribuir para a edificação da vida social com base em valores éticos solidários. A pedagogia freireana constitui em uma enorme obra de sistematização teórico-prática de uma teoria do conhecimento aplicada à educação, pressupondo essa como um processo de formação humana, onde os saberes do senso comum são incorporados ao processo de produção do conhecimento.

Freire não concebe uma ruptura entre o pensamento comum e o pensamento elaborado. Ele considera que não há diferença “na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber da experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodológicos rigorosos, não é uma ruptura mas uma superação” (FREIRE, 2002, p. 31).

Assim, comporta considerar que o sujeito educando não vem vazio para a sala de aula. Ele vem com o seu saber informal como bagagem intelectual. É com este saber que ele vai atuar na escola: o “saber de experiência feito”, segundo Freire (2002). Cabe à escola gerir situações pedagógicas interessantes que permitam aos alunos não se limitar a este saber, mas dele fazer uso para avançar na construção de conhecimento.

Na concepção freireana, a construção do conhecimento se dá no processo de transformação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, do senso comum à sua superação, na forma de conhecimento científico. O desafio do educador é pensar e atuar de maneira a respeitar o senso comum e, ao mesmo tempo, estimular a sua superação. Superação que implica crítica do senso comum, passando da desrigoriedade à rigorosidade e neste trânsito a presença de uma docência com “respeito e estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente” (Ibidem, p. 32-33).

Podemos observar que há uma relação concreta entre a existência ou ausência dessa prática epistemológica e os resultados da aprendizagem escolar que, por sua vez, estão relacionados com o grau de inclusão ou exclusão que a escola promove. As práticas pedagógicas geralmente estão hegemônicas pelas duas grandes matrizes epistêmicas: a da vertente conservadora e a da vertente transformadora (AZEVEDO e REIS, 2011). Essa

última implica os fazeres de uma escola cidadã, emancipadora, democrática, não só no acesso e na gestão, mas principalmente na relação com as culturas preexistentes nas comunidades, encharcando-se delas, transformando-as em substâncias na construção de conhecimentos significativos.

Como destaca Borda (1999), ao conceituar ciência popular, “este conhecimento, folclore ou sabedoria popular não é codificado segundo os padrões da forma dominante e, por esta razão, é menosprezado como se não tivesse o direito de articular-se e expressar-se nos seus próprios termos” (idem, p. 45). O desafio de valorizar o conhecimento popular implica reconhecer que o “conhecimento popular também possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que tem mérito e validade científica [...]” (idem). Nessa concepção, é atribuída à escola a função e a responsabilidade de buscar garantir o cumprimento de sua essencialidade: o acesso ao conhecimento para todos. Contudo, a vertente conservadora implica coerência com os pressupostos de uma escola reduzida a espaço de transmissão e apreensão de conhecimentos pretensamente prontos, definitivos, sem compromisso em estabelecer nexos com os contextos culturais, sendo os conteúdos validados por certa tradição pedagógica permeada pelas concepções positivistas no currículo, na avaliação e na fórmula de ensino. Essas duas concepções trabalham nas ações cotidianas da escola com fontes epistemológicas discrepantes e contraditórias (AZEVEDO e REIS, 2011).

Muito elucidativa é a passagem de Adorno acerca do problema apresentado:

Assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar

pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 2003, p. 143).

Portanto, há dois caminhos epistemológicos com pressupostos distintos que podemos percorrer. Um deles baseado em investigação especulativa, idealista, cujas ideias são consideradas o real e o real considerado a projeção das ideias, ou ainda, em que o real transcende o prático-sensível do mundo humano. Nesse caso, o motor do universo é sempre um agente externo. Tais pressupostos tendem a negar o sujeito ou subdimensionar o seu papel. Daí o ato de conhecer corresponde à sistematização de uma lógica formal que passa ao largo do contexto cultural socialmente produzido, distante da verdadeira práxis.

Na educação escolar, esta visão tem como subproduto a coisificação do seu conteúdo, a perda de significado de um conhecimento considerado acabado, tratado como tendo um valor em si. É o primado da linearidade mecanicista, do pensamento formal, cartesiano, que concebe a realidade como se fosse máquina, com funcionamento predeterminado, excluindo o papel transformador do sujeito.

Em lugar de você ter, por exemplo, um procedimento epistemológico dialético, você tem um procedimento mecânico. Isso significa que os sujeitos envolvidos no ato de conhecimento deixam de ser sujeitos curiosos que refazem o conhecimento, para ser sujeito entre os quais se estabelece uma relação de tal modo que um, mecanicamente, deposita o conhecimento, e os

outros, mecanicamente, recebem o conhecimento (FREIRE apud LEITE, 1979, p. 64-65).

Esse *conhecimento* fetichizado produz a concepção ingênua do papel de determinados *conteúdos*, entendidos como instrumentos decisivos para o aluno *passar no vestibular* ou *ter garantia de ingresso no mercado de trabalho*. No entanto, o *conhecimento* tratado nessa perspectiva perde a sensibilidade com a dinâmica sociocultural, com a concretude do universo social onde se opera o ato educativo, servindo, muitas vezes, para ocultar a essencialidade do funcionamento da sociedade. Ou seja, limitar a percepção de fenômenos, tais como: a compreensão do funcionamento das relações de trabalho; da mecânica da produção; da distribuição da riqueza e das relações sociais dela decorrentes; das concepções e valores que implicam o trato com a natureza; dos movimentos étnicos e de gênero e de outros problemas culturais. Esses elementos são desvelados ou ocultos conforme a atitude perante o conhecimento. Vale dizer, a sua consideração depende do campo epistemológico no qual nos situamos, do pensamento que nos orienta na construção desse conhecimento.

O conhecimento idealista, metafísico, mecanicista, baseado no pensamento especulativo, sonega ou não percebe o movimento real. “O mecanicismo se identifica com a metafísica, pois reduz a mudança a um processo determinado por forças incontroláveis, portanto, transcendentais” (GADOTTI, 1998, p. 81). Mas é a própria ciência moderna que descobre como causa do movimento a contradição interna existente em todos os fenômenos e elementos. O motor do movimento está presente na contradição que o produz, na dialética da transformação da realidade. A mudança é a superação do conflito entre forças internas contraditórias inerentes à existência real. No entanto,

essas forças não se movimentam espontaneamente. Esse não é um movimento mecânico, incontrolável, uma fatalidade. Ao contrário, é um movimento histórico, do sujeito histórico em direção ao desvelamento da natureza, de suas leis e à construção social da realização da humanização e de seu horizonte utópico.

Algo dito por Marx, em seu estudo sobre o trabalho, posto aqui, sem citar Marx, em linguagem do povo. Para concluir que os seres humanos transformam o mundo e, transformando o mundo, se transformam (FREIRE apud LEITE, 1979, p. 69).

No pensamento gramsciano, a história e a cultura formam a unidade totalizante na qual a humanidade cria e recria as suas condições de existência, forma o seu pensamento, as suas crenças e os sentidos da sua criação. Este é um ponto complexo do desafio do conhecer. O conhecer dialético, na criatividade da relação interativa sujeito/objeto, ou, o oposto, o conhecimento da criatividade especulativa. “A filosofia clássica alemã introduz o conceito de criatividade do pensamento, mas em seu sentido idealista e especulativo” (GRAMSCI, 1981, p. 33). Na filosofia da práxis, a criatividade tem o sentido do prático-sensível, de afirmação da história como criação humana, “no sentido em que ensina como não existe uma realidade em si mesma, em si e por si, mas apenas em relação histórica com os homens que a modificam” (GRAMSCI, 1981, p. 34).

Gramsci critica a ideia que considera a filosofia “algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados” (GRAMSCI, 1981, p. 11). Segundo o pensador italiano, essa formulação é um preconceito que se deve destruir. Para Gramsci, o que deve ser demonstrado, em primeiro lugar, é que todos os homens são

filósofos⁴, todos são portadores de visões de mundo, de modos de pensar sua existência e sua organização, mesmo que de forma inconsciente. Assim, na passagem da concepção filosófica espontânea para uma filosofia crítica os indivíduos realizam a sua humanidade e são capazes de juízos mais complexos sobre a sua existência.

Admitir que todos os homens são portadores de concepções de mundo significa considerar que todos são portadores de conhecimentos, de saberes gerados pela criação cultural na produção da sua existência. Do mesmo modo, quer dizer que fora do espaço escolar preexiste um conhecimento produzido pela vida comunitária, pelas formas heterogêneas de se organizar socialmente e sobreviver no mundo.

Este conhecimento, fruto do viver cultural e da experiência, adentra as escolas com seus portadores. Assim, temos a seguinte questão: a escola desconhece este conhecimento e tenta ensinar com base no raciocínio especulativo, idealista, do conhecimento como substância de conceitos e categorias que preexistem e são externas ao mundo real – porque são consideradas a própria realidade – ou a escola parte da articulação do conhecimento da vida com o conhecimento sistematizado, orgânico e coerente?

⁴ Gramsci alega que antes de qualquer outra ocorrência, como ação prévia, a filosofia da práxis tende a emergir na forma de crítica do senso comum, na forma de uma postura de contestação, de insubmissão, não subordinada a ele. Mas isso se dá, por basear-se no senso comum, buscando demonstrar que o exercício filosófico é de todos e todos o fazem, e que há coerência e substância no fazer individual e conjuntos dos coletivos sociais, ou seja, que todos são filósofos, no sentido monumental dessa adjetivação humana, e que não implica depositar o que é científico na vida dos sujeitos sociais como se isso fosse uma inovação à parte daquilo que constitui a estrutura basilar inerente ao modo de ser e estar desses sujeitos, “mas sim de construir a inovação das atividades vigerantes, porém, tornando-as críticas frente à realidade concreta atual” (GRAMSCI, 2001, p. 101).

Se optarmos pela segunda situação, trata-se de construir o conhecimento a partir do *senso comum* apoiando-se no que Gramsci denomina núcleo “racional do senso comum”, ou “bom senso” como caminho de produção de um “senso comum diferenciado”. A concepção que estabelece a relação da atividade intelectual com os *simples*, da filosofia com o senso comum, da ciência com o conhecimento popular, constitui a transformação do “núcleo sadio do senso comum, o que poderia ser chamado de bom senso, merecendo ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 1981, p. 16). O que Gramsci aplica no conhecimento filosófico é – com diferentes nuances e distintos pressupostos – desenvolvido pelo pensamento pedagógico e filosófico ligado às diversas correntes do pensamento progressista na educação.

Na perspectiva de uma epistemologia transformadora, a obra de Paulo Freire (1921-1997) representa uma recriação convergente – no contexto fertilizado pelas lutas sociais do nosso tempo – de um conjunto de contribuições teóricas inerentes à matriz epistemológica formadora de atitudes críticas e ativas frente aos desafios da vida em todas as suas dimensões.

O ato de ensinar e aprender é um ato de relações complexas. Ensinar não é transferir conhecimentos, mas realizar um conjunto de ações que criem as condições à sua construção, na qual quem forma é também formado, numa relação dialética entre ensinar e aprender. A ação de ensinar é também uma ação de aprendizagem. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e os seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25).

A dialética entre o ensinar e o aprender implica a não dicotomia da relação professor/aluno, cuja base é o ensinar e

aprender como partes do mesmo processo, pelo qual um não existe sem o outro.

A ideia do conhecimento em construção, do devir, é traduzida por Freire por meio do conceito de ser humano inacabado. A tomada da história por esse ser inacabado dá-se pela sua criticidade, através da educabilidade “que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente do seu inacabamento” (FREIRE, 1997, p. 124).

Não temos a preocupação com o fechamento desta discussão. Pretendemos apenas apontar algumas das principais referências teóricas do campo das concepções de conhecimento que orientam o processo de edificação de uma cultura escolar nova. Assim, consideramos necessário trabalhar com propostas concretas que façam da escola um espaço possível de uma prática pedagógica que guarde coerência com esses pressupostos. Uma escola que considere o senso comum uma expressão dos saberes das classes populares e as possibilitem, por intermédio do desenvolvimento da criticidade, o acesso ao conhecimento científico. Esta é uma escola que tem que ser democrática, não só no acesso e na gestão, mas, principalmente, na relação com as culturas preexistentes nas comunidades e, encharcando-se delas, democratize o conhecimento construído, garantindo o acesso a todos, cumprindo, desta forma, a sua finalidade essencial, a razão mesma da sua existência como instituição para a inclusão.

Os desafios para atingir esse objetivo situam-se para além dos padrões e concepções tradicionais da educação, que na prática empobreceram a escola, transformando-a em um espaço de transmissão de saberes de validades discutíveis, atrelados a situações vencidas pela história e a projetos ingênuos, alheios ao contexto real. Esse empobrecimento é agravado por reformas demandadas pela modernização conservadora que insiste em transferir para a escola a linguagem, o conteúdo da estrutura

empresarial, privando-a da sua finalidade de formação humana, colocando neste lugar a concepção de treinamento, de repetição, de adestramento e de isolamento da experiência viva das culturas e da história das comunidades.

A pesquisa socioantropológica

Quando trabalhamos a partir das experiências vividas pelas comunidades, temos um desafio metodológico de difícil enfrentamento pela escola. Sem dúvida, é preciso a abertura da instituição para muito além de uma abertura física, daquela que abre o espaço da escola para a prática de esportes, festas e outras atividades comuns a essas relações. É necessária a demolição dos *muros culturais* que separam a escola da comunidade. A proposta pedagógica, ela própria, tem que se tornar senso comum, nos seus enunciados, princípios gerais e práticas resultantes. Isso pressupõe dois elementos centrais: ela terá que ser construída a partir de problemáticas significativas para a comunidade, na fusão com os fundamentos epistemológicos comprometidos com a emancipação humana e do suporte técnico-pedagógico ao alcance da prática dos educadores e, no momento seguinte, deverá ser amplamente discutida e divulgada na comunidade escolar.

Propomos, nesse caso, que a dialética da construção do conhecimento articulando senso comum (*o saber da pura experiência feito*) com o conhecimento científico sistematizado pode ser concretizado a partir da investigação socioantropológica. Essa experiência foi desenvolvida pelas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre (AZEVEDO, 2007; 2004) e está sendo ressignificada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (FERREIRA, 2013). As escolas organizam as

atividades escolares a partir de dados levantados por uma investigação socioantropológica realizada nas comunidades escolares pelo corpo docente e, em alguns casos, com a participação de funcionários, alunos e até pais e mães. Partindo da verificação do senso comum, como indica Brandão:

São todas as dimensões de uma determinada comunidade inclusive seus sonhos, aspirações e projetos que constituem o discurso a ser revelado e decodificado. O que nos interessa, sobretudo, é fazer emergir as contradições e incoerências entre o falar e o agir, entre as percepções da realidade e de si e as pautas de comportamento cotidiano, entre o sonho e a realidade, entre o real e o possível (BRANDÃO, 1998, p. 10).

A investigação trabalha com as falas das pessoas da comunidade, levanta elementos da sua história, do circuito religioso e cultural, hábitos de lazer, suas lutas, vitórias e frustrações e as características do seu senso comum. A sistematização desse levantamento é discutida com a comunidade e o ensino é organizado, nas diversas áreas do conhecimento, tendo como foco as falas e os fenômenos que expressam mais significados para os atores sociais envolvidos. A investigação socioantropológica é, portanto, uma ação metodológica que integra a lógica interna da visão epistêmica, a qual não prescinde do senso comum para a construção do conhecimento, pressupondo uma concepção de realidade referenciada na filosofia da práxis. Partindo desse entendimento, Rocha (1996) faz a seguinte consideração:

A partir da concepção dialética podemos afirmar que a prática social, com todas as suas facetas, é a fonte de conhecimentos. Esta prática social não é uma realidade homogênea, nem estática, mas perpassada por contradições (inclusive as de classe) onde se articulam as ações do presente com a herança do passado (ROCHA, 1996, p. 57).

Por isso mesmo a ciência não pode livrar-se da sua historicidade, de seu caráter de realização humana, suscetível de superação e de sua indissociabilidade a contextos reais da ação humana. Nesta compreensão a investigação socioantropológica não é a organização do ensino no seu absoluto e, tampouco, é o resultado acabado, que mecanicamente se transforme em ação pedagógica. Nestas circunstâncias, “atrelados aos processos investigativos estão os processos educativos que ocorrem e provocam um movimento onde os envolvidos são instigados a acrescentar, inventar, criar, interpretar, questionar, aglutinar e revisitar informações e visões já conhecidas” (ROCHA, 1996, p. 60). Os seus resultados transformam-se na reflexão-ação dos sujeitos, são submetidos à crítica na dinâmica das ações produzidas. Esta atitude crítica é que aponta as práticas pedagógicas pertinentes, que não podem ter outro objetivo que não seja o de construir conhecimentos, nas diferentes áreas, com pertinência ao contexto e com significados para os sujeitos. Conforme Freire (1997, p. 31):

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu *aqui* e o seu *agora* são quase sempre o *lá* do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu *aqui-agora*, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu *aqui-agora* com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu *aqui*, para que este sonho se realize tem que partir do *aqui* do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do *aqui* do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os *saberes de experiência feitos* com que os educandos chegam à escola (idem, grifos do autor).

Esta visão pressupõe uma escola coerente com a ideia de que o conhecimento da realidade onde vivem os educandos é o fator que produz os elementos concretos de articulação e execução de todo o trabalho pedagógico nela praticado. É o momento da objetivação do senso comum em conteúdo curricular, dialeticamente significando a sua própria experiência ao interpenetrar-se com o conhecimento sistematizado, que nesta relação transforma-se em novo conhecimento. Como afirma Rocha, “o conhecimento sobre a realidade aparece como um patrimônio dos envolvidos, na medida em que tem a tarefa coletiva de produção e socialização de suas descobertas” (ROCHA, 1996, p. 61), pois é a partir desta investigação que o senso comum aparece à escola e ao conjunto dos seus sujeitos como manifestação da experiência, revelando elementos que transcendem as aparências ilusórias dos primeiros contatos.

A investigação socioantropológica é o portal de entrada na escola da experiência do senso comum. Portanto, é a práxis na qual se fundamenta a possibilidade de democratização do conhecimento. Se a eleição de conselhos escolares, de diretores e vices, os encontros de formação continuada dos docentes, bem como outras práticas democráticas, constituem-se em mecanismos fundamentais à democratização das relações de poder, a investigação socioantropológica instala uma linguagem e uma prática comprometidas com um conhecimento para todos, socialmente construído.

Considerações finais

As aproximações epistemológicas tratadas neste capítulo, provenientes de proposições progressistas gramscianas junto ao pensamento freireano, respondem a um complexo de

relações epistêmicas que resulta em um movimento de forte identidade entre as ideias elencadas dos autores por ora postos em conversação.

Podemos observar que as evidências e as leis pedagógicas presentes na literatura freireana mostram uma tendência educacional humanizante ao passo que guardam coerência com a forma humana de produção do conhecimento. O ser humano se produz no coletivo e em tal processo desenvolve seus conhecimentos, ou seja, os homens se humanizam mediados pelo mundo, pela natureza social e física. Daí a historicidade da produção do conhecimento novo, que se circunscreve em tempo e espaço cultural específico.

Nesse ponto, fica evidente o elo entre Freire e Gramsci. Para o pensador italiano, lembremos, partir do senso comum considerando a todos os seres humanos filósofos, rumando à obtenção de um senso comum novo, diferenciado, é movimentar-se com base na filosofia da práxis, dando margem à produção da criticidade. Tal produção é extraída do diálogo esclarecido com o pensamento ingênuo proveniente dos fazeres primevos discentes, no que tange ao campo educacional. Então, a tradução da elaboração gramsciana no campo das relações homem-homem e homem-natureza revela-se na pedagogia progressista freireana afeita à emancipação humana com forte raiz na cooperação, na participação, na elaboração conjunta e no reconhecimento da condição humana de inacabamento. Assim, contempla-se a escola como espaço de participação, de reconhecimento dos saberes dos alunos, e de promoção da democracia.

Desse modo, a escola encontra vida no momento em que coaduna seus objetivos aos dos projetos de vida das discências que a habitam. Então, torna-se espaço de participação, de produção do novo na coletividade. De tal forma, o metabolismo escolar é todo novo, não é conservador, mas inovador, pois

toma como matéria-prima de suas proposições pedagógicas o real da vida, do vivido pelos alunos. Tomamos a experiência como sendo aquilo que fica de substrato da vivência para a estruturação do saber, para a formação dos conhecimentos do sujeito que se constitui como agente transformador no mundo.

Nessa perspectiva, é necessário gestar uma nova cultura escolar onde a ação pedagógica articula-se com o *saber de experiência feito* do educando na medida em que busca levá-lo à rigorosidade metódica na forma de pensar e agir no mundo. Abre espaço para a emersão de um saber científico contextualizado, coerente e coeso, umbilicalmente ligado ao movimento da práxis do ser cognoscente, do sujeito social histórico. Nesta construção, a investigação socioantropológica é uma ferramenta metodológica capaz de gerar subsídios consideráveis à mobilização da escola para a consolidação dessa outra cultura escolar. Como afirma Freire:

assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer; o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1997, p. 24).

O pensamento freireano, como vimos, é produto de uma elaboração teórica historicamente formada de uma acumulação filosófica e epistemológica, onde Freire se identifica com princípios marxianos pelo caminho da obra gramsciana. Há uma linha tênue que os liga. Sem estarmos aqui deixando de

reconhecer a importância da dimensão dos princípios cristãos na obra do autor, embora este não tenha sido nosso foco.

Frente a uma visão ortodoxa do marxismo, poderia parecer uma contradição a relação entre Marx e o cristianismo no pensamento de Freire, mas este apanha do marxismo aquilo que é sua essência: a visão dinâmica e diversificada da realidade. O pensador brasileiro explica desta forma a sua posição: “eu não vejo nenhuma contradição à minha opção cristã pretender uma sociedade que não se funda na exploração de uma classe por outra” (FREIRE apud LEITE, 1979, p. 75). Freire mostra os nexos possíveis entre os seus princípios cristãos e o pensamento marxiano:

Tanto a minha posição cristã quanto a minha aproximação a Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar e não o contrário (Idem).

Significativo é a semelhança de determinadas sínteses freireanas com a elaboração teórica de marx: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 36); “o educador é educador-educando, e o educando, educando-educador” (FREIRE apud LEITE, 1979, p. 59); e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p. 12). Quer dizer que em um processo de interação entre dois sujeitos distintos não é apenas um que se modifica os dois sofrem mudanças, e nesse movimento modificam seu ambiente. É isso que caracteriza as relações humanas de ensino e aprendizagem como singulares. Nessa linha, Marx expõe que:

A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação, [de que] seres humanos transformados são, portanto, produtos de outras circunstâncias e de uma educação mudada, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado. Ela acaba, por isso, necessariamente, por separar a sociedade em duas partes, uma das quais fica elevada acima da sociedade (MARX, 1982).

O desejo de uma educação de caráter transformador e democrático remete a uma educação que bebe diretamente nas fontes teóricas que constituem o núcleo do pensamento progressista e emancipador. Busca a superação do pensamento clássico que destitui o sujeito, naturaliza a exclusão, desconsiderando os *saberes de experiência feita* e a ilimitada capacidade humana de criar e recriar as suas condições de existência.

Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2. ed. versão atualizada. São Paulo: Moderna, 1993.

AZEVEDO, Jose Clovis de. *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

_____. *Escola cidadã: desafios, diálogos, travessias*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização na escola: construção de conhecimento e inclusão. 164f. Relatório Técnico-científico – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro Universitário Metodista – IPA. Porto Alegre, 2011.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 42-62.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante socioantropológica*. Texto de apoio à assessoria da SMED/POA, 1998.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino médio politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

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

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

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 1998.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. Introdução ao estudo da filosofia. In: *Cadernos do Cárcere*, V. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. Encontro com Paulo Freire. *Educação e Sociedade*, (Impresso), ano 01, n. 03. p. 47-75, 1979.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. Moscovo: Avante – Progresso Lisboa, 1982.

ROCHA, Sílvio. A investigação socioantropológica na escola cidadã. In: *Revista Paixão de Aprender*, n. 10. Porto Alegre: SMED, 1996, p. 56-67.





Capítulo

III

FREIRE E BOAL: REPERCUSSÕES DO *TEATRO DO OPRIMIDO* NA COMUNIDADE

Celio dos Santos Soares Júnior¹

Lucia Elaine Carvalho Berndt²

Fabiane Tejada da Silveira³

O texto deste capítulo surgiu a partir do contexto de formação do Curso de Teatro/Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Durante os anos de 2010 e 2011, trabalhamos com o projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade-TOCO, nas comunidades da Colônia de Pescadores Z-3 e no bairro Dunas, ambos nas periferias da cidade de Pelotas. Foi um projeto humanamente valioso, onde tivemos muitas percepções importantes para tornar pleno nosso exercício extensionista. Naquele período, entre tantas experiências de aprendizagens e trocas, percebemos que o ensino de teatro não

¹ Graduado em Teatro-Licenciatura / UFPEL.

² Graduada em Teatro-Licenciatura / UFPEL. E-mail: luciaelainec104@gmail.com

³ Doutora em Educação, professora da UFPEL. E-mail: ftejadadasilveira@ig.com.br

estava relacionado apenas com a construção de personagens ou de um espetáculo ligados aos *domínios* do campo do imaginário e da ficção. Reconhecemos durante nossa formação que o teatro tem a capacidade de provocar uma ação para a transformação da vida, engajado na realidade social.

Nosso trabalho surgiu com base na proposta do teatrólogo brasileiro Augusto Boal, o fundador do *Teatro do Oprimido* (TO), e propunha em uma de suas técnicas, do *arsenal*, o *teatro-fórum*, ou seja, o grupo apresenta uma cena (pré-definida e ensaiada pelos atores) em que um ou mais personagens sofrem uma situação de opressão. O público assiste. O grupo, então, torna a apresentar a cena, mas, desta vez, qualquer pessoa da platéia tem o poder de interromper a ação e assumir o papel do personagem oprimido, mostrando de que maneira, na sua opinião, ele deveria agir para sair da situação de opressão. Para isso, o “espect-ator” só tem que erguer o braço e dizer em voz alta a palavra “para” e, a seguir, tomar o lugar do personagem. Trabalhamos com o *teatro fórum* nas comunidades acima referidas, foi um trabalho de construção de cenas do cotidiano pautadas em opressões elencadas pelos grupos de pessoas envolvidas, após a construção e apresentação da cena com o foco em uma situação de opressão, buscávamos desconstruir esta cena com outra onde o oprimido deveria superar tal opressão a partir de uma nova ação.

Nas reflexões que fazemos sobre a ação do grupo nas comunidades percebemos que as pessoas gradativamente aumentam seu envolvimento e participação nas propostas apresentadas, quando o sentido é transformar as opressões instaladas no seu cotidiano. As mulheres, que são a maioria em nossos grupos de trabalho, reconhecem nas cenas teatrais possibilidades de transformação das opressões que envolvem

seu cotidiano, assim elas passam a ter mais esperança nas ações que podem ser feitas por elas mesmas no dia-a-dia.

Sabemos que, para Paulo Freire, a proposta educativa está pautada na ética da libertação e da solidariedade, com perspectivas de ações embasadas na luta pela libertação do oprimido e pela justiça no mundo, defendendo a dignidade humana. Assim, para ele, a educação deve ser assumida como prática para a liberdade. Está implicada na compreensão dos processos de aprendizagem da prática educativa freireana a ideia de que as experiências de vida compõem o cenário de construções de conhecimentos ao longo de todo o processo formativo dos sujeitos.

A partir da concepção educativa de Freire, concebemos o grupo TOCO e nos propusemos a promover um encontro de pessoas para fazer um teatro que pressupunha reconstruir a vida, partindo das experiências de opressão vividas pelas pessoas inseridas no grupo.

Augusto Boal fundou o TO na década de 70, metodologia internacionalmente conhecida que alia o teatro à ação social. Suas teses são inspiradas nas propostas de Paulo Freire. Essas técnicas e práticas de Boal difundiram-se pelo mundo, notadamente nas três últimas décadas do século XX (existem grupos de teatro do oprimido em 77 países), sendo largamente empregadas não só por aqueles que entendem o teatro como instrumento de emancipação política, mas também nas áreas de educação, saúde mental e no sistema prisional.

O teatro do oprimido é uma proposta que reúne jogos e técnicas teatrais, os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatral com o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo, discutindo sobre situações concretas. É uma luta,

é um jogo, e como todo jogo tem suas regras, que não foram inventadas, foram descobertas, foram criadas a partir das necessidades para surtir o efeito necessário.

Boal recebeu mais de 30 prêmios mundiais e foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 2008, em virtude do seu trabalho com o teatro do oprimido. Em março de 2009, foi nomeado pela Unesco “Embaixador Mundial do Teatro”. Faleceu aos 78 anos no Rio de Janeiro, cidade de origem, no dia 2 de maio de 2009, coincidência ou não, no mesmo dia e mês que morreu Paulo Freire.

Destacamos algumas referências teatrais importantes para o trabalho do grupo Toco:

a) Aristóteles, filósofo grego que reúne nos seus escritos a arte poética – 300 antes de Cristo, disse que o espectador é quem delega poderes ao personagem, atuando e pensando por ele, é a catarse, a purificação das paixões.

b) Bertold Brecht (1898-1956), autor alemão que escreveu peças didáticas (que visam a instruir seu público, convidando-o a refletir sobre um problema). A ele se deve a elaboração dos princípios do teatro épico, estilo de representação que ultrapassa o teatro clássico – o espectador delega, mas se reserva o direito de pensar por si mesmo e até mesmo de discordar do personagem, é o teatro político, engajado, de reflexão, de conscientização.

c) Augusto Boal – o espectador não só não delega poderes mas ele é o próprio personagem, assumindo o papel do ator, é ação! É o próprio teatro. Boal pensava em como fazer um teatro político, engajado, como discutir as grandes questões nacionais, e como fazer com que o teatro fosse a tribuna do povo.

Através do teatro do oprimido na comunidade, buscamos aprofundar preceitos teóricos e práticos dos métodos

desenvolvidos por Augusto Boal, além de constatar esse elo entre o teatrólogo e Paulo Freire – dois estudiosos que falam e teorizam sobre as opressões e os oprimidos. Novos questionamentos surgiram: Como transformar? Quem são os sujeitos oprimidos? Quais as suas opressões? Quem são os verdadeiros opressores? Essas perguntas podem ser respondidas durante a prática, no contato direto com os sujeitos e as comunidades a que fazem parte. Quando paramos para pensar em nossas próprias opressões?

O período de formação inicial no curso de teatro e de contato com o teatro do oprimido e a teoria freireana nos fez refletir e ampliar nossos questionamentos sobre o que é educação. O sujeito se educa ou é educado? Será que realmente conhecemos o espaço onde estamos inseridos para um projeto educativo? Para quem pensamos o teatro? Quais são as possibilidades e os espaços que podemos utilizar? Qual o verdadeiro sentido do fazer teatral?

Tais questões podem estimular muitas outras perguntas e a busca *teórico-prática: a práxis*, que conceituamos, com base nos autores neste trabalho referenciados, como uma reflexão teórica sobre a prática fundamentada nas reflexões que emergem dela, pensando na transformação social. Esta práxis deve partir da contextualização das realidades, do diálogo e inserção crítica na realidade.

Procuramos, em nossa ação teatral na comunidade, estimular um contexto de práxis, onde a palavra transformava-se em ação, *palavração*, com seu poder de criar mundos. Em nossa práxis-pedagógica, provocamos, através do diálogo proposto nas cenas teatrais, o olhar das pessoas para as opressões que

fazem parte do seu dia-a-dia, tornando-as conscientes das situações e mecanismos sociais que promovem tais opressões⁴. Para Freire, a conscientização dos sujeitos pode se dar através do *diálogo*, exprimindo um pensamento em comum, através da realidade concreta que os torna atuantes e críticos. A visão ou entendimento de mundo tem que ser considerada em nossa própria *leitura* das realidades dos sujeitos que trabalhamos, para que possamos *dialogar*, através dos seus saberes, como aponta Freire:

Como educador, preciso ir *lendo* cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo *leitura do mundo* que precede a *leitura da palavra* (FREIRE, 1996, p. 81).

Em Freire, a práxis está no *diálogo e na palavra*, já que através da fala ou de uma imagem podemos nos enxergar e enxergar o outro e ao mesmo tempo nos transformar.

Na reflexão sobre oprimidos e opressores, observamos que para trabalharmos com os oprimidos precisamos, constantemente, identificar nossas próprias opressões e ou refletir o quanto somos opressores. Segundo Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido*,

⁴ Cabe salientar que a palavra *diálogo* está centrada na promoção e conscientização dos sujeitos, através do entendimento e ou visão de mundo.

esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p. 33).

Através das técnicas do TO, procuramos incentivar a transformação dos sujeitos e da sua realidade nas comunidades que tivemos contato, provocando o diálogo – uma investigação estimulada sobre opressões, oprimidos e opressores – a sua verdade. Como diz Augusto Boal, no livro *A estética do oprimido*,

A estética do oprimido não inventou nenhuma panaceia para os males da cidadania, mas com ela é possível reverter o curso da acelerada desumanização dos oprimidos nesta época sombria. Como a humanidade sempre esteve dividida, os opressores determinam formas e conteúdos da arte, impõem visão do mundo a todo mundo. É normal que os oprimidos contra isso se rebelem. A estética do oprimido busca criar seus próprios valores, sua verdade (BOAL, 2009, p. 168).

No mesmo sentido que pensou Boal acerca de seu trabalho, o grupo Toco não tenta inventar ou ser a poção mágica para a *cura* dos oprimidos, mas sim o *meio* facilitador, para que os mesmos construam as suas *vozes libertadoras*, através do diálogo.

O TO tem sua raiz na palavra *transformação*, consequência da *dialogicidade* (que é termo utilizado por Freire, com o sentido de diálogo libertador), ambas individuais e coletivas, centradas nos sujeitos e suas relações com o mundo. Essa forma de se pensar e fazer teatro torna-se uma consequência da práxis e o contato direto com as descobertas e as experiências concretas dos sujeitos.

Nessa concepção de teatro, acentua-se a capacidade de transformação do real, pela ação do sujeito que entra na cena para propor novas formas de enfrentar a opressão forjada na realidade. Todo o trabalho teatral, nesse sentido, é feito a partir do que cada pessoa pertencente ao grupo de teatro, tem a dizer, sobre o que reconhecem como situações de opressão no seu cotidiano. Após este *encontro* com a opressão, a cena deve ser repetida com *possíveis* respostas de *libertação* ao contexto opressivo.

No momento em que o sujeito descobre a si e ao outro, e a palavra que representam no coletivo, desacomoda-se, inquieta-se. Como diz Freire:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu *posto no cosmos*, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalar na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2002, p. 31).

Através do teatro, podemos desafiar os sujeitos a descobrirem as suas palavras e verdades, mesmo que provisórias, e fazer com que eles indaguem, problematizem, e que as respostas os levem a novos questionamentos, assim como à libertação que se dá através da apropriação dos pensamentos (simbólicos e sensíveis), para que se tornem conscientes das realidades que os cercam e transformá-las. Claro que temos um *poder* que tenta controlar usando meios/canais de convivência dos sujeitos, através de imagens e palavras, como meio de monopolização, gerando cidadãos estáticos, obedientes e que produzem apenas

o que convém. “O pensamento sensível é a arma do poder – quem o tem em suas mãos, domina” (BOAL, 2009, p. 18).

O *poder transformador*, que o Projeto TOCO propôs, é um processo ainda inacabado e em transformação. Foi *plantada* a semente que brotará em *palavras*, pelos sujeitos que constroem e se reconstróem, através dos *diálogos cênicos* que transformam em voz (libertação), partindo das suas realidades. O *inacabamento* faz parte da *transformação* e a transformação faz parte da ação e da reflexão – da práxis.

Partindo da práxis com o teatro do oprimido na comunidade, observamos a construção de um trabalho em movimento, que semeou o desejo de transformação na vida das pessoas envolvidas, observamos que opressões transformaram-se em vozes, e quem sabe estas possam modificar as realidades opressoras e ao mesmo tempo se modificarem. Assim, o *inacabamento* passa a fazer parte das transformações que resultem da continuidade com o projeto nas duas comunidades, e o pensamento de que será sempre um *processo* gradativo e em permanente construção.

Em nossa práxis nas comunidades, pode-se dizer que o contato direto com os sujeitos envolvidos é a *peça-chave* para que possamos conhecê-los e identificarmos as possíveis opressões (individuais e coletivas) que fazem parte do seu dia-a-dia. Mesmo em um processo lento de *transformações*, as oficinas oportunizaram um *diálogo*, através das realidades dos bairros, mostradas nas imagens e ou nos fóruns apresentados nos finais das oficinas. Observamos que atingimos os objetivos propostos em cada oficina, na medida em que os sujeitos apresentaram cenas teatrais, tratando de temas das suas “realidades”. Como exemplos: problemas no posto de saúde local, policiamento, drogas, escola, transporte, infraestrutura, saneamento básico, recolhimento de lixo, problemas com a pesca, intervenções do IBAMA, e outros, trazidos pelas mulheres quando oportuni-

závamos a roda de conversa para levantamento de opressões (temas).

De todas as temáticas levantadas nas comunidades, o principal problema e campeão de encenações para o diálogo teatral foi o do posto de saúde, a falta ou a precariedade do atendimento, a falta de respeito com o doente e o tempo de sua espera e a falta dos profissionais necessários para *cuidar* da comunidade. Também tivemos como temas a rua principal que foi asfaltada e que causava muitos acidentes, por não estar com quebra-molas, guardas municipais de trânsito e faixas de segurança. E também a falta de compaixão e a indiferença que as pessoas demonstram em relação ao outro, tanto na rua como dentro de suas casas. Sabemos que, apesar de estarmos trabalhando desde 2010 com as comunidades, é *um começo*; é um trabalho lento e gradativo que vai deixando raízes, e, a partir do momento em que observamos uma *transformação* (quer no ato de jogar ou na modificação das cenas), ficamos mais estimulados a prosseguir com as atividades, com o intuito de fazer com que os sujeitos tenham *voz* ou transformem em *palavras* às superações das opressões.

Paulo Freire, no livro *Pedagogia do oprimido*, comenta: “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 ela” (FREIRE, 2000, p. 34). Boal levou esta perspectiva para o teatro, chamando o espectador para participar da cena teatral no Teatro Fórum. Na obra de Freire, existe a provocação para deixarmos vir à tona o que tem de mais sensível no humano, a possibilidade de dizer sua

palavra a partir de seu lugar, atitude que pode abrir caminhos para uma postura que leve à ação transformadora.

Para Augusto Boal, o teatro estimula e dá a oportunidade das pessoas crescerem intelectualmente, movendo-se ao encontro dos processos de transformação da sociedade desumana e injusta. Freire com a mesma indignação, ainda antes de Boal, plantou a semente da educação libertadora da opressão. Essa educação autoriza os sujeitos na busca do *ser mais* e, com isso, estes acabam por produzir seu processo criativo, desvelando suas histórias e indo na direção da busca pela transformação da realidade opressora.

Referências

BARATA, José Oliveira. *Estética teatral* – antologia de textos. Portugal: Moraes, 1980.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Guaramond, 2009.

_____. *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. *Teatro de Augusto Boal*. Vol. 1. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Teatro de Augusto Boal*. Vol. 2. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Técnicas latino-americanas de teatro popular: uma revolução copernicana ao contrário*. São Paulo: Hucitec, 1975.

_____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRECHT, Bertolt. *Breviário de estética teatral*. Buenos Aires: La Rosa Blindada, 1963.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2000.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Pedagogia da esperança*. 17. ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal e não-formal*. Institut International des Droits de L'Enfant (IDE). Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Buscando uma interpretação teatral poética e dialógica com comunidades. *Revista Urdimento*. Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 4, p. 70-88, dez. 2002.

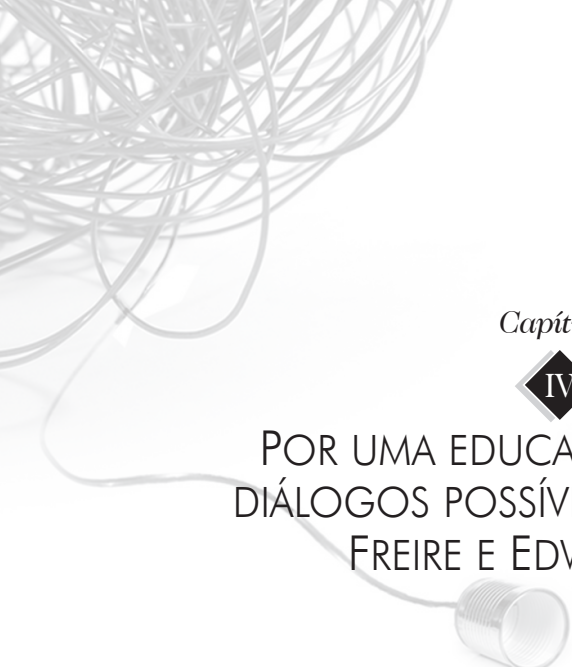
_____. Teatro e comunidade: dialogando com Brecht e Paulo Freire. *Revista Urdimento*. Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 9, p. 69-84, dez. 2007.

_____. A opção pelo teatro em comunidade: alternativas de pesquisa. *Revista Urdimento*. Universidade do Estado de Santa Catarina, n. 10, p. 127-137, dez. 2008.

Práxis. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$praxis](http://www.infopedia.pt/$praxis)>.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.



Capítulo

IV

POR UMA EDUCAÇÃO POLÍTICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE PAULO FREIRE E EDWARD SAID

Marcelo Rocha¹

Juliana Salbego²

Um intelectual, para mim, é alguém que é fiel a um conjunto político e social, mas que não deixa de contestá-lo.

(Jean-Paul Sartre)

O que pode guardar de similaridade entre a elaboração teórica de um indivíduo que nasceu na Estrada do Encanamento, em Recife, e outro que nasceu em Jerusalém, numa cidade povoada por árabes? Mais: que pontos de convergências podem existir entre uma obra marcada pela busca de reflexões sobre os saberes necessários para uma prática educativa autônoma e outra que debate um ponto de vista hegemônico de um povo na construção imagética de outros povos, evidentemente, silenciados? Enfim, neste último liame as aproximações começam a fazer sentido.

Talvez um ponto precípua de preocupação entre o educador Paulo Freire e o teórico Edward Said esteja na busca, reafirmada por este último, do compromisso com o ser humano e de falar a verdade ao poder. Essa atitude implica o papel do intelectual e do educador como vozes da consciência crítica, contra a passividade e emuladores da autonomia do educando. Nesse ponto, as teorias de Freire e Said transcendem as instituições de ensino e invadem a sociedade. Lugar de educador e intelectual é na rua, como ensinou no final do século XIX um escritor naturalista francês, chamado Émile Zola, ao pensar a arte aliada à esfera da política e da cidadania.

Desse modo, a imagem matricial contemporânea do intelectual remonta o final do século XIX, mais especificamente a data de 14 de janeiro de 1898. Na ocasião, o manifesto dos intelectuais, que tinha como signatários escritores como Marcel Proust, buscava reagir contra uma injustiça. Dreyfus, oficial francês, havia sido acusado e condenado por espionagem a serviço da Alemanha. Mais tarde, revela-se a inocência do oficial, mas o exército opõe-se à revisão do processo. Nesse momento, configura-se um embate entre aqueles que pretendem defender a pátria, acima de qualquer outro valor, e os que lutariam pelos direitos humanos.

O texto de 1898, publicado por Zola, no jornal *Aurora*, torna-se, doravante, um exemplo de intervenção do intelectual em um caso notoriamente de cunho cívico e político. Nesse sentido, a figura do intelectual adquire contornos que irão se definindo com traços mais fortes, a partir daí. Eduardo Coelho destaca o intelectual integrado a uma prerrogativa fundamental:

Que define desde o princípio o intelectual? A coragem de dizer “não”. Isto é, tornou-se uma marca do intelectual essa capacidade de negar o existente [...] A tradição – precisamente aquilo que faz com que os intelectuais tradicionais sejam associados habitualmente à esquerda – é a de que um intelectual se inscreve

nesse processo de história que tem a ver com a capacidade de negação (COELHO, 2004, p. 16-17).

Tendo em vista a contestação como prerrogativa fundamental do intelectual na sociedade, ao menos neste contexto que propusemos aqui, Augusto Silva (2004, p. 42-43) estabelece ainda três pilares principais próprios para ação, quais sejam, o da diferença, o da independência e o da crítica. Assim, a *diferença* diz respeito aos valores de liberdade e alteridade inerentes ao sistema da cultura e das artes e que intervêm no espaço público em nome de causas que extravasam os limites específicos da esfera política. A *independência* refere-se ao dever de ofício do intelectual de estabelecer um distanciamento em relação aos agentes políticos para, enfim, despolitizar o político, ou seja, redefinir temas que o discurso político tende a aviltar (como, por exemplo, a prevalência da dignidade e dos direitos humanos sobre os valores da cidadania). Por fim, a *crítica* representa um dos princípios da atividade do intelectual e que consiste na problematização de comportamentos e da linguagem sob o ponto de vista da cultura, interrogando sempre e tendo como fundamento a valorização do conhecimento, sem esquecer, evidentemente, da interpelação da própria postura.

Com efeito, Paulo Freire e Edward Said apresentam uma posição distante, em suas trajetórias profissionais, da do intelectual encastelado, na medida em que não apenas buscam uma interpretação do mundo, mas uma maneira de transformá-lo. Desse modo, a clausura reflexiva nos teóricos aqui examinados transfigura-se em propostas de discussões sólidas, mas voltadas a um processo ativo de intervenção na realidade.

O estudo, a partir dos textos específicos de Freire e Said com cotejos e convergências, busca, em consonância com nossa pesquisa, orientações para algumas problematizações

que são, em essência, as seguintes: é possível uma articulação do campo de atuação do intelectual e do educador na esfera pública? Qual o local institucional destes sujeitos? Ou ainda, o papel público do intelectual e do educador é o de um *outsider*, aquele que diz “não” ou ele deve estar ligado a uma linha partidária estabelecida? Enfim, esses questionamentos que podem engendrar, dialeticamente, outras perguntas não serão, por certo, resolvidos, mas buscam uma reflexão sobre a atitude do intelectual e do educador – não necessariamente dispostos em esferas distintas, mas respeitando suas vinculações com seus autores e textos de origem – sua responsabilidade pública e sua relação com a construção de um conhecimento voltado para a transformação social.

A elaboração crítica e a consciência de si: vinculações necessárias entre o pessoal e o político

A articulação entre experiência pessoal e reflexão teórica é de extrema relevância para a compreensão do trabalho de Said. Quando criança, o autor cresceu em uma cidade marcada por incidentes, haja vista o mandato e a onipresença de tropas britânicas na região. No período pós-Segunda Guerra, Jerusalém era dividida entre zonas árabes e judias. Said conviveu com diferentes tipos de nacionalidades, mas acrescentava que não se sentia realmente em casa, em lugar algum. Ainda no Cairo, o menino Edward passou por escolas inglesas que ignoravam a cultura árabe. Na concepção dele, a escola o convencera de que, com um nome como Said, deveria envergonhar-se “mas que meu lado Edward deveria ir adiante e progredir, ser mais inglês, agir mais como inglês” (SAID, 2003, p. 2).

No âmbito político, Edward Said nunca se eximiu de manifestar-se a respeito da causa palestina. Ele acreditava que a única paz possível viria com a reconciliação, mas, igualmente, com o reconhecimento, por parte dos israelenses de que, para a construção de seu Estado, a Palestina teria sido destruída. Em razão de suas posições firmes e controversas, foi apelidado de “professor do terror”, em artigo publicado na imprensa pró-Israel. No fim da década de 80, teve seu escritório invadido por vândalos que destruíram livros e papéis. Segundo relato do jornalista Edney Silvestre (2013), em entrevista que realizou com o autor em agosto de 1997, Said ainda recebia na época ameaças de morte de extremistas judeus, iraquianos, palestinos e sírios.

Com sua obra mais famosa, o livro *Orientalismo*, de 1978, Said passa a ser uma referência nos estudos pós-coloniais contemporâneos. Fundamentado em Foucault, especialmente na noção de discurso descrita pelo autor francês na *Arqueologia do saber* e em *Vigiar e punir*, Said examina o Oriente como uma criação do imaginário Ocidental. Como explica o próprio autor, orientalismo, como setor do pensamento e do conhecimento, compreende vários aspectos sobrepostos. Num primeiro momento, pode-se referir a uma relação cultural e histórica que se articula entre Europa e Ásia. Em segundo lugar, a expressão indica uma disciplina científica, situado no Ocidente, cuja especialização formava analistas de culturas e tradições orientais. Um terceiro aspecto aponta, ainda, para suposições e imagens fantasiosas de uma região chamada Oriente.

Por trás da discussão proposta por Said está a assimetria de poder no tratamento de culturas distintas. Nesse ponto, há uma dissimulação discursiva na representação de árabes e do islã na mídia ocidental. As informações e imagens midiáticas são, em sua maioria, difundidas pelo Ocidente metropolitano. Em

ensaio posterior, onde Said revê algumas concepções aduzidas em *Orientalismo*, o autor compara seus estudos, mais uma vez, às demandas programáticas de outros grupos sociais, cotejando suas concepções à imagem de meridiana clareza:

o Oriente costumava ser definido como feminino; suas riquezas eram consideradas férteis; seus principais símbolos eram a mulher sensual, o harém e o governante despótico, mas curiosamente atraente. Ademais, os orientais, tal como donas de casa, estavam confinados ao silêncio e à produção enriquecedora sem limites. Grande parte desse material está manifestamente ligado às configurações da assimetria sexual, racial e política subjacente à corrente dominante da moderna cultura ocidental, tal como iluminada respectivamente por feministas, pelos estudos afro-americanos e por militantes antiimperialistas (SAID, 2003, p. 75).

É importante salientar, ainda, a relevância da compreensão de *representação* a partir de uma perspectiva pós-colonial, designação atribuída à corrente teórica consignada por Said. Neste ponto de vista, a representação configura-se como concepção materialista pela qual o Outro passa a ser representado. A representação apresenta-se no centro do “jogo” entre saber e poder.

Essas reflexões teóricas, contudo, vinculam-se a mudanças constantes na trajetória pessoal de Edward Sai. Nascido em Jerusalém, em 1935, em uma cidade de árabes, ele teve de mudar-se para o Egito, em virtude da política de divisão e da guerra de 1947-48. Said estudou, ainda, no Cairo e, em 1951, foi completar sua formação nos Estados Unidos. Terminando seu doutorado, em 1963, começou a trabalhar na Universidade de Columbia (EUA). Desde cedo, portanto, o autor conheceu a experiência nômade do exílio e estas marcas profundas ajudaram-no a erigir seus textos mais representativos.

De outro lado, examinando o contexto brasileiro, o exílio, de certo modo, também foi pedagógico para o nosso educador Paulo Reglus Neves Freire. Esse tipo de experiência, ao mesmo tempo angustiante e heteróclita, é revelada em diálogos com Frei Beto³. É no afastamento do país que Freire passa a compreender-se e a compreender de maneira diferente, a partir de um olhar distanciado, o Brasil.

No exílio chileno, em 1968, Paulo Freire escreve a *Pedagogia do oprimido*⁴. Antes, o educador havia passado uma breve temporada na Bolívia. A experiência de Angicos, Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias chamou a atenção da opinião pública brasileira no início da década de 60. Desse modo, entre junho de 63 a março de 1964, decidiu-se pela aplicação do método Paulo Freire em todo o território nacional, com o apoio do Governo Federal. Segundo o plano de ação educacional, a meta, em 1964, era a estruturação de 20 mil círculos de cultura que formariam dois milhões de alunos. O processo de criação da consciência de massas, por meio de uma educação crítica, aos olhos de grupos militares que instauraram o golpe em abril de 1964 no Brasil, configurava-se como ameaça subversiva. Assim, a ditadura militar interrompeu a experiência de educação emancipatória de Paulo Freire e o educador acabou sendo preso:

Fui considerado como um *subversivo internacional* um traidor de Cristo e do povo brasileiro, Nega o senhor – perguntava um dos juízes – que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Perón e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país? (FREIRE, 1980, p. 16).

³ FREIRE, Paulo & BETO, Frei. *Essa escola chamada vida*. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo; Ática, 1985.

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Paulo Freire passou três dias preso em Recife. Numa cela, como ele mesmo diz, de “um metro e setenta por sessenta de largura”. Ali, Freire exercita o valor da paciência, mas, sobretudo, da resistência que viria, ainda com mais vigor, com sua partida para o exílio, após ser solto.

O exílio passa a ser para Freire uma experiência prolífera. Segundo ele,

Foi exatamente ficando longe dele [Brasil], preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil (FREIRE, 87a, p. 56).

No retorno ao país, Paulo Freire *reaprende* sobre o Brasil. Após dezesseis anos de ausência, o educador participa do momento histórico da criação do Partido dos Trabalhadores e passa a lecionar no magistério superior. A trajetória de Freire incluiu uma passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1993).

O ato de reaprender parece ser uma necessidade do exilado. Nada é seguro nesta condição. Na perspectiva exposta por Freire, a visão do sujeito exilado facultou, ao mesmo tempo, um nacionalismo solidário – que possibilitou a construção de uma sólida produção teórica em terra estrangeira –, além de uma autoconsciência vinculada à situação pela qual o país atravessava.

Mesmo que, na situação de Freire, o exílio não tenha sido uma questão de escolha, é possível depreender desta situação um processo de aprendizagem. É, nesse sentido, que Said, outro que teve de deixar sua terra de origem, destaca “desde que o exilado se recuse a ficar sentado à margem, afagando uma ferida, há coisas a aprender: ele deve cultivar uma subjetividade escrupulosa (não complacente ou intratável)” (2003, p. 57).

O olhar do exilado, numa perspectiva epistemológica, facultava-lhe a surpresa diante de algo novo, fazendo com que se estabeleça uma distância do lugar-comum. Se na raiz da filosofia ou do conhecimento encontra-se a *taumátzein* (admiração), a condição de exilado também favorece esta perspectiva. Assim, se a admiração orienta o olhar do exilado, as circunstâncias e comportamentos familiares tornam-se motivo de curiosidade a quem experimenta a situação de exílio.

O próprio ato de ensinar e aprender exige, segundo refletia Freire, que educador e educandos se assumissem como epistemologicamente curiosos. É desse modo que o autor nos provoca em *Pedagogia da autonomia*:

Como professor, devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. [...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de *tomar distância* do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de *cercar* o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (1996, p. 85).

O olhar do exílio imprimirá, sempre que se permitir a isso, uma visão inquiridora e inquieta sobre o acontecimento considerado prosaico, perfunctório ou falsamente excrescente. Nesse sentido, a experiência de Said e Freire em seus percursos biográficos foram fundamentais para suas elaborações críticas

e para a configuração de obras sólidas e coerentes com suas histórias pessoais.

O exílio, nesse sentido, não se configurou como uma experiência de absoluto afastamento. A despeito da distância geográfica de suas origens, Said e Freire não perdem suas raízes ao mesmo tempo em que observam com atenção o que ocorre com os lugares dos quais tiveram de se afastar. Essa condição permite um olhar duplo de sujeitos ambivalentes, quer dizer, o olhar excêntrico e desconfortado do exilado, politicamente, revela a presença de duas realidades em inevitável cotejo, instando, quase sempre, uma fuga à circunstância confortável e convencional de quem permanece em torrão natal.

Por uma educação política: a teoria e a militância

Em seu ensaio “Sobre a provocação e o assumir posições” (2003), o teórico palestino examina as fronteiras da academia e o papel dos professores, acadêmicos e pesquisadores em relação à sociedade. Para Said, em primeiro lugar, o compromisso do professor é saber lidar com seu campo de estudos sem pender para a especialização, apartada de quaisquer outras circunstâncias.

Com efeito, é necessário compreender, igualmente, a influência do passado do pesquisador, bem como as suas formações não-acadêmicas como condicionantes dessa perspectiva. Nesse sentido, Said salienta as modulações de suas experiências, como o exílio e o contato com certas questões (o imperialismo, por exemplo), classificando-as essenciais para seu percurso de pesquisa. Desse modo, o pesquisador acaba por incorporar traços biográficos em seu cotidiano profissional.

Por esses motivos, o teórico entende que é relevante contrabalançar o compromisso do intelectual com seu campo de estudos aos seus interesses como cidadão integrado à sociedade. Ademais, o intelectual e o cidadão aproximam-se na perspectiva da criticidade, como acrescenta o autor: “Desse modo, a tendência à aceitação exclusivista, profissional e, sobretudo, acrítica das principais doutrinas de um campo é, a meu ver, um grande perigo interno da academia que ronda o profissional, o professor, o pesquisador” (SAID, 2003, p. 249).

Essa perspectiva indica um paradoxo aludido pelo próprio teórico, uma vez que, ao sair da academia para o mundo, o professor deveria provocar (ou ao menos buscar cultivar) um ceticismo saudável de seus educandos em relação ao que as autoridades dizem, incluindo, evidentemente, o próprio professor. Esse cultivo que seria tão importante quanto as discussões acerca de um campo ou dos limites de suas disciplinas, instiga a consciência crítica, problematizando, por consequência, o próprio trabalho do professor.

Na aventura fora da academia, a orientação de Said aponta para o compromisso do professor, no sentido de ser, também, um oponente contumaz ao consenso e à ortodoxia. Essa oposição dá-se como princípio em sociedades cuja voz do indivíduo, por vezes sussurrada, tende a não ser ouvida. Nesse ponto, o papel intelectual aparece como de vital importância, como salienta Said em trecho que vale a pena rememorar: “Assim, o papel do intelectual não é consolidar a autoridade, mas compreendê-la, interpretá-la e questioná-la. Isso é a nova versão do conceito de falar a verdade para o poder” (SAID, 2003, p. 250).

Em linha similar e ao propor um diálogo a respeito das formas de ensino que visam à emancipação do educando, Freire fala daquele ensino a ser superado, o denominado *ensino*

bancário. Nesse, o ensino enrijecido pelas práticas tradicionais busca efetuar uma transferência de conhecimentos ao educando. Ainda que submetido a tal sistema, o educando tem formas de fugir e superar este panorama. Tal como podemos inferir, a partir do trecho abaixo:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática *bancária*, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o *imuniza* contra o poder apassivador do *bancarismo* (FREIRE, 1996, p. 25).

Para a superação de ensino bancário, Freire trabalha com um conceito central e norteador, qual seja o de conscientização. Freire explica em *Conscientização* que embora seja atribuída a ele a criação do termo, o mesmo foi cunhado por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta do ano de 1964. O autor nos conta que, ao ouvir pela primeira vez tal vocábulo, convenceu-se da profundidade do seu sentido e de que “a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25).

Para contextualizar suas idealizações acerca da *conscientização*, Freire assevera que uma das principais características do homem é que somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo e, nesse sentido, agir conscientemente acerca desta realidade que lhe é apresentada. Contudo, afirma o autor que, em um primeiro momento, tomamos contato com a realidade de uma forma ingênua, ou seja, “na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua” (1980, p. 26). Assim, neste nível, o homem vive e aceita a realidade tal

como ela se apresentou, o que para Freire não constitui o estado de conscientização. Esse ato, então, consiste na capacidade de olhar criticamente tal realidade, conforme nos indica Freire:

A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (1980, p. 26).

Dessa forma, a conscientização significa o ato de desvelar a realidade que se realiza dentro da *praxis* a partir da unidade dialética de ação-reflexão. Igualmente, Freire afirma que a conscientização é um compromisso histórico e também significa obter a clareza de que os homens são sujeitos atuantes no mundo, construtores da história. Esta história não é aquela inexorável ou que parece intocável, distante de cada sujeito e que apenas representa os *grandes heróis*. Conforme aponta Chauí,

a história não é sucessão de fatos no tempo, não é progressão das ideias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural (1984, p. 20).

Assim, inserido ao processo de conscientizar, reside a assertiva de que cada homem possui um papel fundamental na sociedade e que a capacidade de mudança é inerente a todo e qualquer sujeito. A conscientização consiste, por conseguinte, em um processo de educação emancipatório e político, pois a política é, sobretudo, “uma atividade transformadora do real, da história”, conforme afirma Maar (2006, p. 46).

A partir desse panorama é que podemos inferir que alfabetizar é diferente de conscientizar. O processo de conscientização pressupõe uma *alfabetização para o mundo e para a vida*. Conscientizar significa mais que aprender a ler e escrever, mas aprender a ler o mundo de forma crítica e a escrever a sua própria história de acordo com uma postura de autonomia em relação à sua própria realidade que, só aparentemente, está *feita e acabada*.

Em virtude dessa visão de mundo de Freire é que podemos falar de uma educação política libertadora. Política, num âmbito da consciência coletiva. Na esteira mesmo do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que faz referência a tudo que é civil, público, social, segundo aponta Bobbio (1998). Assim, uma educação política é aquela que liberta não só o sujeito, mas que o libertando das amarras de uma consciência ingênua, poderá construir a sua história e a da sociedade como um todo, traçando, um novo panorama de vida.

Afirma Freire que a conscientização nos chama à adoção de uma postura de vida utópica frente ao mundo. Contudo, a utopia assume um sentido diverso daquele que estamos habituados comumente. Utopia, logo, adquire uma rede semântica mais histórica e política, como podemos examinar na concepção de Freire:

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 1980, p. 27).

Para a realização do processo de conscientização e, logo, para a adoção desta atitude utópica para com o mundo, Freire

aponta alguns caminhos para que o educador teça uma aproximação com a realidade do educando e, nesta proximidade, consiga enxergar e não apenas revelar, mas fazer com que o próprio educando aprenda a ver e a desvelar sua realidade.

Dentre os caminhos a percorrer, Freire aponta para a importância dos *temas geradores*. Esses são assuntos ou pensamentos que acabam por revelar a situação de vida daquele sujeito. “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis” (FREIRE, 1980, p. 32). A exploração das temáticas relativas à realidade desses sujeitos é o que proporcionará uma reflexão perante suas condições. O trabalho sobre os temas geradores facilita que o educando reflita sobre sua situação, tornando-se sujeito ativo, escolhendo e decidindo, ao invés de submeter-se a uma realidade que, na grande maioria das vezes, não lhe é familiar.

Complementando a ideia de Freire, a respeito dos temas geradores, podemos acrescentar, tal como propõe Said (2003, p. 249), que educador e pesquisador não podem ignorar, em sua prática, a coexistência de suas necessidades de campo bem como suas preocupações como seres humanos e cidadãos. Isso significa que tão relevante quanto a realidade do educando está a circunstância do educador para que, juntos, movimentem a síntese rumo ao processo contínuo de ensino/aprendizagem.

O perigo da hiperespecialização e do afastamento do educador e do educando de suas realidades sociais e políticas perde-se na incorporação coerente da teoria com a prática. Said mostra a alternativa do trabalho que vincule as instituições e suas implicações e laços com a sociedade:

Sempre fui professor de literatura e cultura ocidental. Mas acho que nosso trabalho como estudiosos sempre sofre a influência

de nosso passado, de nossa formação e de nossas preocupações não-acadêmicas. No meu caso, por exemplo, ela sempre foi modulada por experiências como o exílio, o imperialismo e os problemas do império que, com efeito, tocam muitas das preocupações da moderna literatura ocidental (SAID, 2003, p. 249).

De outro lado, o teórico palestino apresenta como principal vocação do intelectual aliviar o sofrimento humano, afastando-se da tentação – tão comum em nosso meio – de celebrar o que, na verdade não precisa de comemoração, seja o Estado, a pátria ou agentes triunfalistas da sociedade.

Quando discute o ato de ensinar relacionado ao “querer bem aos educandos”, Freire radicaliza a experiência de compromisso com a especificidade humana. Por este viés, o educador compreende que não pode se entregar a uma reflexão teórica que se exima da atenção dedicada e amorosa da problemática mais pessoal deste ou daquele educando e educanda. É evidente, no entanto, que essa dedicação não implica um cuidado terapêutico ou assistencialista, mas, sim, voltado para o ensino como prática humana, desafiadora e a serviço da mudança.

Said, de sua parte, entende que entrar na esfera pública significa, de todo o modo, não ter medo da controvérsia ou de assumir posições. Ao escrever e ao discutir, o intelectual já está na esfera pública e não pode dissimular uma escrita que, eventualmente, seja pensada para si mesmo, em um exercício de solipsismo egoísta e covarde.

Quando se refere ao ato de ensinar relacionado à exigência de uma rigorosidade metódica, Freire assevera que o educador democrático não pode negar-se ao dever de reforçar a capacidade crítica do educando, bem como sua curiosidade e insubmissão. O processo de educação, dessa forma, apresenta-se

no encontro de educadores e educandos criadores, instigadores e inquietos.

O contrário desse educador que se dispõe a construir um conhecimento criticamente e fundamentado numa consciência histórica é mostrado por Freire, de forma bastante imagética, como é possível perceber adiante:

O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro (FREIRE, 1996, p. 27).

Esse retrato do intelectual desenhado por Freire é o do sujeito nefelibata, que não entende seu compromisso ligado ao mundo. O professor aí aduzido é o produtor do *ensino bancário*, antes referido. De certo modo, o pensamento freireano pode ser cotejado à ideia de Said, isto é, o compromisso com seu campo de estudos, sem perder de vista a consciência crítica em face de nossa sociedade. Ainda sob esse paradigma, podemos pensar na concepção do ensino bancário como uma perspectiva absolutamente distinta a esse processo epistemológico de estímulo à rebeldia e à criatividade que caracteriza o educador problematizador.

Na esteira desse pensamento, outro compromisso do intelectual, segundo Said, é o de configurar-se como uma *memória coletiva* no sentido de lembrar o que foi- por vezes, deliberadamente – esquecido. Essa atitude oferece alternativas à superficialidade fragmentada e descontextualizada que se mostram tão comuns na estrutura social e política de nossa sociedade contemporânea.

É essa memória coletiva, por exemplo, que pode descortinar a retórica asséptica de um pseudodiscurso de reconhecimento da diversidade. Para o norte-americano Peter McLaren (2002, p. 182-183), da pedagogia revolucionária, a estratégia de trazer grupos sociais marginalizados para o centro significa tratar apenas *teoricamente* suas necessidades, sem, no entanto, compreender estas demandas de forma *real*. O apelo à diversidade, nesse sentido, apoia-se, atualmente, numa retórica iluminista, facultada pela política neoliberal, em que o pluralismo alinha-se à assimilação acrítica. Isso significa que ser aceito pelo centro implica validar, sem criticar, os grupos sociais estabelecidos. McLaren, assim, entende que a retórica da inclusão social que estigmatiza grupos excluídos não passa de “fantasia cruel”. Nesse ponto, o educador problematizador precisa arriscar-se a assumir uma posição excêntrica e questionadora.

De sua parte, Said rememora que, na condição de acadêmicos, estamos filiados a determinadas organizações, movimentos e associações. No entanto, para além dessas genealogias e conexões relevantes, é preciso preservar um senso de independência. Nesse sentido, reconhecendo as particularidades e complexidades dessas circunstâncias, o teórico admoesta:

Sei que é difícil, mas é preciso tentar ser de alguma forma marginal, em vez de se entregar a uma política que acene para a possibilidade de obtenção de cargos. [...] Um papel mais desafiador para o intelectual tal como o entendo – embora ele tenha de estar obviamente em ambos os lugares –, é ficar um pouco distante dos poderes que centralizam e conferem autoridade em nossa sociedade (SAID, 2003, p. 252).

O discurso de Said diz muito mais do que é enunciado. Ele próprio, como professor em Nova York e oriundo de uma cultura absolutamente distinta, sentiu o desconforto natural do sujeito exilado. Esse olhar de alteridade representa uma

perspectiva da margem ao examinar com distanciamento a sua expressão original de sociedade e cultura em cotejo muitas vezes conflitante com os olhares estereotipados e, não raro, preconceituosos de outros sobre o mesmo objeto.

Com efeito, a atitude do intelectual articula-se a uma relação da academia com a sociedade. Nesse ponto, o educador, o acadêmico e o pesquisador não devem se eximir de uma posição provocativa. Said sabe, contudo, da dificuldade de se fazer amigos dessa maneira, mas compreende, por outro lado e, de modo irreverente, que “a atitude de provocação é muito mais importante do que receber distinções ou prêmios” (2003, p. 253).

Said e Freire nunca se prenderam aos limites de seus campos de estudos e de suas pesquisas. Em suas posturas, como intelectuais, também não se furtaram da provocação em relação aos poderes estabelecidos e institucionalizados, marcando posições de independência e crítica no que dizia respeito à posição elitista e cientificista da educação tradicional ou contra a imposição de um *iluminismo cultural* que, muitas vezes, ainda confunde a visão de cultura como uma imposição civilizatória.

Na valorização das diferenças dos educandos e na compreensão da necessidade de uma educação voltada para a emancipação é que Edward Said e Paulo Freire se encontram como vozes dissonantes ao consenso e à ortodoxia de um mundo mercantilizado cujas prateleiras tentam vender a narrativa dissimulada e covarde do fim das utopias coletivas.

Considerações finais sobre um diálogo que segue

Numa leitura mais superficial, Paulo Freire e Edward Said aparentam certa distância, especialmente sob o ponto de

vista de seus campos de atuação acadêmica ou profissional e por seus contextos biográficos vincularem-se, respectivamente, ao Brasil e à Palestina. No entanto, as diferenças não são tão acentuadas assim. Said e Freire conseguem transcender suas elaborações críticas em nome do compromisso do intelectual e do educador com a emancipação do homem e a exortação contra o conformismo e a resignação.

Ao entrecruzar as leituras de ambos, podemos perceber que precisamos efetivar uma desmitologização acerca de quem é o intelectual e o educador e sobre seus papéis na sociedade atual. É preciso entender que o intelectual encastelado, preocupado apenas com suas pesquisas teóricas e sem nenhuma ligação com a *práxis* torna-se uma incongruência no que diz respeito ao seu papel social em sua natureza intersubjetiva. O intelectual é também um educador que visa à emancipação pela conscientização.

Freire nos revela que uma educação conscientizadora é aquela capaz de descortinar injustiças, desigualdades e, sobretudo, de criar forças para uma atitude efetiva em relação a tais circunstâncias. Referimo-nos aqui à posição utópica frente ao mundo, ou seja, de denúncia de uma estrutura desumanizante e anúncio de uma estrutura humanizante. Esse utópico – salientamos – é realizável e absolutamente possível. O utópico, portanto, é parte de um processo necessário ao homem e à mulher e revestido de sentido histórico.

Intentamos tecer algumas perspectivas dos teóricos que deram origem a este texto, buscando a concepção da educação política e, visando, a partir dela, a redimensionar o sentido que, há algumas décadas, parece ter-se conspurcado, haja vista a depreciação do termo *política* e sua vinculação à retórica vazia, ao capitalismo liberal e ao pragmatismo irrefletido, incoerente e de ocasião.

A política à qual nos referimos não está apenas ligada às atividades dos governantes de nossas cidades, estados e/ou nação, conforme comumente se pensa. Refletimos, de outra maneira, acerca da política que surge a partir da atividade social desenvolvida pelos homens da chamada *pólis* – a cidade-estado grega, tida como o cimento ou coesão da vida social. Ali, a política se referia à atividade cotidiana de discussão exercida pelos cidadãos sobre os problemas daquela sociedade, fossem eles ou não parte do governo. A partir dessa acepção, o político é todo aquele sujeito que enxerga, discute e busca soluções para as questões sociais.

Somos todos políticos, portanto. Todo e qualquer sujeito atribui às suas atitudes cotidianas um significado político quando suas lutas pessoais e de grupo assumem um sentido coletivo. É importante salientar que antes de repudiarmos o termo, faz-se necessária uma compreensão mais ampla sobre o seu significado em nossas vidas. Ela constitui-se em uma dimensão inseparável do cotidiano.

Freire e Said entendem da prática política quando debateram contra a educação ideológica ou quando da necessidade de assumir posições como compromissos do educador e intelectual. Ambos possuem o olhar do exílio que se impôs ao brasileiro em virtude de um golpe militar no país e ao palestino, haja vista o contexto de guerras numa zona até hoje marcada por conflitos.

O exílio fez com que Freire e Said assumissem um olhar excêntrico acerca da realidade da qual faziam parte. No Chile ou nos Estados Unidos, o olhar do exilado irrompe como uma perspectiva de margem que foge ao convencional. O exilado não está no conforto de casa e sua visão é sempre um convite à ousadia, ao movimento e à incessante mudança.

No encontro dos autores, fica evidente a transcendência do espaço do ensino formal com a quebra dos muros da escola ou da universidade. Freire propõe uma perspectiva aguda sobre os problemas e experiências dos educandos e Said afirma – e confirma – a impossibilidade de pesquisarmos sobre o que não somos. De certo modo, o palestino chama a atenção para o avesso da ciência positivista, isto é, de afastamento do pesquisador do objeto de seu estudo. Somos um pouco do que pesquisamos e pesquisamos parte do que somos. Esses movimentos, que não são neutros, informam também que nossa pesquisa não se dá no vazio, mas na eloquência polifônica e intersubjetiva ou no contato real com o outro. Isso, também, é política.

Infelizmente, grande parte do sistema institucional que estamos acostumados a presenciar politicamente refere-se a uma luta autofágica pela ocupação e condução dos cargos do Estado, ou seja, uma infundável disputa pelo poder, em detrimento da preocupação com as necessidades sociais. Assevera Leo Maar (1996), que a atividade política passa a se deslocar das “coisas públicas” – *res publica* – para a própria instituição em que se realiza, ou seja, o governo. Dessa forma, a política institucionaliza-se em uma esfera autônoma, que passa a ser paralela às atividades sociais. É preciso lutar contra esta tendência.

Buscando reverter esta perspectiva e retomar o sentido primordial da política, acreditamos que uma educação política é aquela que educa para o coletivo e não para o individualismo. Nisso depositavam suas esperanças Freire e Said. Uma educação política é aquela que liberta, ao invés de amarrar; aquela que desvela, ao invés de encobrir. É, sobretudo, aquela que instiga a dúvida, a crítica, provocação, a reflexão sobre onde estamos, quem somos e qual é a nosso compromisso perante o social.

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; mas, neste caso, se as suporta com resignação, se busca conciliá-las mais com práticas de submissão que de luta. Isto é verdade se se refere às forças da natureza, seca, inundação, doenças das plantas e dos animais, curso das estações. Isto não é menos verdadeiro dito das forças sociais: *o latifundiário, os trustes, os técnicos, o Estado, o físico* etc. todos os *eles* de que nós não temos senão uma vaga ideia de que *eles* são todo-poderosos, intransformáveis por uma ação do homem do povo. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 1980, p. 40).

Conforme conclama Freire no excerto acima, o homem precisa descobrir que é agente de sua própria história e este é o papel fundamental de uma educação política: ao instrumentalizar o homem a partir de sua capacidade de enxergar, criticar, provocar e buscar soluções, a educação política poderá ser a precursora de lutas e das mudanças indispensáveis para uma sociedade crítica, participativa, reflexiva e, principalmente, mais justa.

Referências

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998.

CEVASCO, Maria Elisa. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.

COELHO, Eduardo P. Novas configurações da função intelectual. In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: UFMG, 2004. p. 42-43.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

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

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MAAR, Leo. *O que é política*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *Representações do intelectual*. As conferências Reith de 1993. Trad. Miltom Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SHAUGNESSY, Michael; SARDOC, Mitja; GHIRALDELLI JR, Paulo; BENDASSOLI, Pedro F. *Filosofia, educação e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Augusto Santos. Podemos dispensar os intelectuais? In: MARGATO, Izabel; GOMES, Renato Cordeiro (Org.). *O papel do intelectual hoje*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SILVESTRE, Edney. *Contestadores: entrevistas notáveis*. São Paulo: Francis, 2003.



Capítulo



EDGAR MORIN E PAULO FREIRE. PAULO FREIRE E EDGAR MORIN. UMA ALIANÇA SINGULAR DA ÉTICA DA VIDA E DA ÉTICA UNIVERSAL HUMANA

Ana Felícia Guedes Trindade¹

Leda Lísia Franciosi Portal²

“Pedimos legitimamente ao pensamento que dissipe as brumas e as trevas, que ponha ordem e clareza no real, que revele as leis que o governam”, assim escreve Edgar Morin (2007) o primeiro parágrafo do prefácio de sua obra *Introdução ao pensamento complexo*. Consideramos este parágrafo de uma linguagem profunda e bela, contudo categórica e firme. Assim, usamo-lo nesta introdução pedindo o mesmo, aqui: que o pensamento de cada um e de cada uma que esteja lendo esse texto dissipe todo e qualquer impeditivo ou interdição que possa surgir durante os enlaces entre estes dois pensadores que, pela natureza de suas reflexões e formas de estarem presentes no mundo, produziram estudos muito próximos acerca da ética humana.

Edgar Morin e Paulo Freire produziram estudos que atravessaram fronteiras e desconstruíram quaisquer rochas de certezas. Essa constatação, à princípio, tão óbvia, faz-nos pensar muitas vezes antes de afirmarmos que um desses autores nada tenha a ver com o outro ou que há incompatibilidade de paradigmas ou de campos político-científicos. Se, por acaso, ainda surgir a mais óbvia interdição de que por Paulo Freire situar-se pelas pegadas do materialismo histórico e de que Morin, após estudos materialistas-históricos, tenha resolvido conhecer melhor as sendas do pensamento complexo, pelas pegadas de Atlan, Laszlo ou Bohr e, assim, então possam estar em campos políticos-científicos antagônicos, podemos arriscar-nos, desejamos arriscar-nos e assumimos o risco de dizer que existem equívocos nesta ideia. Esta é uma questão que precisa da assunção de nosso espírito científico, com o efeito de clarearmos melhor nossas ideias e pensamentos a respeito do trato que temos dado, enquanto comunidade científica, para aquilo que chamamos de “linhas de pensamento”.

Com a intenção do desvelamento das articulações entre o viver ético e a natureza ética do ser humano, buscamos aproximar Edgar Morin e Paulo Freire, os quais, em nossas leituras, estiveram muito próximos em buscas científicas que realizamos. Tais aproximações, evidentemente fundamentais, acompanharam durante muito tempo nossas reflexões. Ainda em permanente vigília, continuamos encontrando os estudos dos dois autores numa contingência de pensares radicalizados e comprometidos com a vida humana.

Neste capítulo, pretendemos refletir sobre a natureza ética que compõe os sujeitos como uma potência latente, a qual permite a evolução dos seus processos de hominização e humanização. Pretendemos pensar sobre esta ética percebida à luz das culturas que estruturam nossos pertencimentos,

que tecem nossas humanidades, sob um olhar antropológico que nos permite existir como humanos. Teoricamente, como comunidade científica, já produzimos muito acerca da ética. Escolas de filosofia clássica gravitam em torno da reflexão sobre o ser. Como humanidade deste estágio de civilização em que nos encontramos, também sempre enfatizamos e concordamos, senso comum ou não, empírico ou científico, que a crise planetária existencial que vivemos é uma questão de ética. Sabemos. Concordamos. Mas em nossos processos de convivência prática e de habitar humano há muito ainda que caminhar para produzir, de forma mais consistente, este entrelaçamento imprescindível entre tudo o que já acumulamos de conhecimentos e a vida da vida .

Pensar a ética como um princípio formativo a partir da natureza humana e da cultura, como sustenta Paulo Freire, é pensá-la para além de uma impressão de princípios e regras em um sujeito social. Apesar de Freire não ter publicado um único livro específico sobre ética, fundou um pensamento pedagógico permeado por ela que atravessa sua obra completa. Sua pedagogia é fundada e fundamentada na ética, no respeito à dignidade, na autonomia e na autoria dos sujeitos. Anuncia a presença permanente da incompletude humana e propõe uma ética viva, de todo o dia, do cotidiano. Paulo Freire anuncia e denuncia que a ética é da vivência do humano, por sua condição de pensamento e consciência. Desse universo irrestrito que Paulo Freire produziu ao longo de sua vida, um dos enlaces que consideramos substancial para este estudo, assim como também uma interlocução afinada com os demais autores, é a provocação que Paulo Freire faz ao educador para a assunção, enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais. Ele quer discutir a responsabilidade ética do educador que está presente no exercício da sua tarefa docente. Quer tratar de uma rigorosidade ética

absolutamente inseparável da prática educativa. Posiciona-se contra o determinismo e às visões fatalistas de mundo, debatendo a “ética de mercado”. Reflete sobre uma ética que ele chama de “universal do ser humano” e que concretiza-se sobre as bases da autonomia e dialogicidade, da humanização e da justiça. Para Freire, a ética funda todo o processo educativo.

Ao investigarmos as bases de Edgar Morin encontramos Henry Atlan, Moscovici, Laszlo, Bohr, Bachelard, Spinoza. E encontramos Michel Serres, Varela, Castoriadis, Bateson, Gueertz, inclusive Maturana. Muitos deles afinados com Paulo Freire, embora em plataformas científicas distintas.

Encontramos em Edgar Morin um sujeito afirmando “não construir seu conhecimento em uma rocha de certeza”. Em Paulo Freire, encontramos a categoria do inacabamento, da inconclusão, quando enfatiza as provisoriiedades de nossos saberes. Em Morin, fomos encontrando a possibilidade da religação, não só dos saberes, mas da vida como um todo. E da proposição de viver a ética de forma viva, concreta, prática, a partir da assunção de nossa condição humana. Assim em Freire.

Desse encontro teórico alinhado, buscamos desenvolver conversações possíveis e necessárias que representem uma aliança essencial para pensar a ética da vida como uma ética universal humana, de uma maneira mais profunda, em processos de reorganização de comunidades. Paulo Freire surge como o pensador que deseja discutir sempre a relação com a ética do viver na escola, com a ética prática educativa, trazendo-nos suporte nas discussões sobre as práticas pedagógicas, sobre os fazeres dos educadores, sobre os lugares de aprendentes e ensinantes.

Ao estudar *O método 2 - A vida da vida*, encontramos Edgar Morin referindo-se ao entrelaçamento de interação entre indivíduo, espécie e sociedade:

Neste caso, a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade indivíduo/sociedade/espécie. Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre os indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. Indivíduo/sociedade/espécie sustentam-se, pois, em sentido pleno: apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se (MORIN, p. 81, 2005).

Dessa forma, essa tríade, porque não inseparável, é co-produtora uma da outra e interdependentes. Há um desenvolvimento conjunto das autonomias individuais e de pertencimento à espécie humana. Aqui emerge a consciência – no âmago desta tríade, que se responsabiliza pela continuidade da história humana, fundando ou refundando, produzindo ou reproduzindo, criando ou colonizando valores humanos que inventam o lastro da sobrevivência humana coletiva ou a sua destruição.

Essa continuidade da história humana não é tão simples. Porque traz em seu bojo todas as contradições que fazem parte da vida. Todos os mistérios. Todas as pensamentos. Todas as supostas ordens e desordens. Todas as interações. Todas as disjunções, abstrações e reduções que banham o pensamento humano. Todo o tecido complexo da realidade. Não é simples e não pode ser simplificada. Assim, Morin pensa o pensamento complexo. Assim, Paulo Freire refere-se: pensamento crítico reflexivo.

Para Morin, o pensamento complexo articula os conhecimentos, constituindo a sua multidimensionalidade, e assume a sua incompletude, que não é sua fragmentação.

O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento. Esta tensão animou a minha vida (*Introdução ao pensamento complexo*, 2005).

Nessa luta permanente com as contradições em que a busca do conhecimento multidimensional se confronta com o saber fragmentado é que Morin assume a impossibilidade de eliminar as contradições. Percebe a função complementar que brota nas incertezas e ambiguidades. Na dança infinita entre separações e junções, concretudes e abstrações, isolamentos e integrações vivemos. Também vivemos em meio ao controle do pensamento cartesiano desde o séc. XVIII. Um pensamento que fraciona e disjunta. Vivemos no campo de luta entre as verdades e as incertezas, esmerando-nos para tomar partido de apenas uma delas. É neste campo contraditório que Morin esboça nuances do pensamento complexo, numa postura muito esclarecedora:

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza (*Introdução ao pensamento complexo*, p. 45, 2005).

Devido à herança cultural cartesiana, nosso pensamento se atrapalha com este caos da desordem, do incompleto. E assim

nos colocamos a ordenar, separar, especializar, o que acaba produzindo cegueiras, pois ao apartar e segregar em nome da ordem, reduzimos o pensamento reflexivo e excluímos a diferença. A nossa hipersimplificação impede de ver a complexidade da própria realidade. Acabamos superficializando nossas buscas, nossos projetos e nossas relações. Acabamos gerando pensamentos adoecidos, formas de ver distorcidas, jeitos preconceituosos de compreender as coisas. Viramos doutrinários e dogmáticos. Dessa forma, viemos construindo arremedos de processos civilizatórios. Distorcemos as formas de nos relacionar uns com os outros. Distraímos-nos do viver ético. Fazemos outras escolhas. Acabamos sendo capturados pelo pensamento hegemônico vigente, sustentado pelo capital e pela ordem política neoliberal. Não cuidamos da essência da vida.

Estamos em plena vivência das brechas que se abrem no quadro epistemológico da ciência clássica. Segundo Morin (2005), a brecha microfísica tem revelado a interdependência do sujeito e do objeto, a inserção do acaso no conhecimento, a desreificação da noção de matéria. A macrofísica une, numa mesma entidade, os conceitos até então absolutamente heterogêneos de espaço e de tempo. Assim, não há mais solo firme, expressa Morin. Esses movimentos antagônicos do mundo e da própria ciência esboçam a complexidade na sua essência.

Já a dialética introduz, desde a Aristóteles a Hegel, a contradição na filosofia. Na ciência, a complexidade ocupava um lugar periférico. Vai ser com Von Neumann que a complexidade vai aparecer quando ele quer discutir a auto-organização. Vai ser com ele e com dezenas de desbravadores científicos ousados. Foi preciso começar a aceitar certas imprecisões nos fenômenos e nos conceitos. Foi preciso começar a aceitar fenômenos como criação e libertação. Assim, aquilo que havia ficado fora

da ciência-sujeito e mundo passam a ser incluídos. Aberturas teóricas surgem na física, na química, na biologia. Os sistemas abertos se interpõem. Os ecossistemas inscrevem-se. “O mundo passa a ser um horizonte de realidade mais ampla”, completa Morin. E nesse processo, o sujeito emerge, lembra Paulo Freire. Emerge na sua subjetividade. Na sua individualidade. Na sua ambiguidade. Na sua autonomia, na sua consciência de si. Nessa consciência, ele traz a vida e a morte, a companhia e a solidão, o finito e o além, a solidariedade e a mesquinhez. Entre a metafísica e o positivismo, entre a moral e a ética, entre a incerteza e o determinismo, este sujeito se gesta historicamente. Produz um alcance científico jamais imaginado e, ao mesmo tempo, produz cegueiras e barbáries. Assim encontramos ora como humanidade. Complexos. Vivendo no fio da incerteza do século XXI com a cabeça feita do século XVIII.

Defender o pensamento transdisciplinar significa acolher as diferenças, olhar com mais profundidade o mundo, perceber a natureza em seu transe com a cultura. Defender o pensamento transdisciplinar significa estar atento para o cotidiano, para o olhar reflexivo de como as coisas acontecem e podem se conectar; implica a busca de como tudo se constitui, a busca das possibilidades, a coragem de conviver com a desintegração. Defender o pensamento transdisciplinar é, de quebra, defender a complexidade e, como diz Morin (2005), “a aceitação da complexidade é a aceitação da contradição”.

Na direção deste pensar, o sujeito vai se gestar no berço do indeterminismo. Onde há determinismo não há sujeito, para Morin e para Freire. O sujeito se toma à luz da criação, da liberdade, do pensamento livre. O sujeito se gesta à luz da autonomia, de um lugar *seu*, de uma posição, de um pensamento. O sujeito se gesta à luz da autonomia. Paulo Freire nos ensina assim.

Também a autonomia é complexa. As condições sociais e culturais a definem. A própria autonomia não tem vida própria. Vai depender das condições históricas do sujeito. A autonomia se gesta num caldo antropológico de linguagem, cultura, poder e saber. Gesta-se nas altas temperaturas deste caldo. Gesta-se na síntese deste caldo. No pensamento proveniente deste caldo. No desenvolvimento das ideias deste pensamento deste caldo cultural da linguagem, da cultura, do saber e do poder. Ela, a própria autonomia, também é complexa. É atravessada pelas contingências do meio, da história do sujeito, da subjetividade do sujeito, do poder que circunda o sujeito. Faz parte do universo da ética, também por isso, complexa.

Para aprofundarmos uma reflexão sobre a ética à luz destes dois autores, é preciso que pensemos um pouco mais sobre autonomia, estado de ser plenamente constituído nos caldos reflexivos da Ética.

Lautréamont, poeta uruguaio que viveu na França, pensador surrealista, escritor de literatura fantástica, escreve sobre a maneira própria de voar dos estorninhos:

Os bandos de estorninhos têm uma maneira própria de voar... O instinto leva-os a sempre se aproximarem do centro do pelotão, enquanto a rapidez do voo impele-os sem cessar, para além. De tal maneira que esse aglomerado de pássaros, reunidos por uma atração comum ao mesmo ponto imantado, indo e vindo sem parar, circulando e cruzando-se em todos os sentidos, forma uma espécie de turbilhão bastante agitado, cuja massa inteira, sem seguir uma direção bem determinada, parece ter um movimento geral de evolução sobre si mesma, resultante dos movimentos particulares de circulação próprios a cada uma das partes, e no qual o centro, tendendo sempre a se desenvolver, mas incessantemente pressionado, repelido pelas forças contrárias das linhas circundantes que pesam sobre ele, está constantemente mais comprimido do que as suas linhas,

as quais o estão tanto mais quanto mais próximas estiverem do centro. Apesar dessa singular maneira de voar em redemoinho, os estorninhos não deixam de cortar, em rara velocidade, o ar que os envolve e ganham, sensivelmente, a cada segundo, um precioso terreno em relação ao fim do esforço e ao objetivo da peregrinação. Tu, da mesma forma, não prestas atenção à maneira esquisita como canto cada uma destas estrofes, mas te convences de que os tons fundamentais da poesia conservam o direito intrínseco sobre a minha inteligência (Fragmentos de *Contos de Maldoror* – Canto Quinto – escrito entre 1868 e 1869).

Para Morin, nada parece mais livre e autônomo do que um pássaro no céu, mas esta liberdade e autonomia, decorrentes de um primeiro olhar, decompõem-se a um segundo olhar, que desvela os determinismos exteriores, ecológicos, moleculares, superiores. Para Morin, a autonomia não existe na ingenuidade aparente:

A autonomia não é a autonomia *ingênua* das aparências. Também não é uma autonomia original saída de um princípio vital. Ao contrário, é profundamente dependente de determinação físico-química e tem de produzir-se a si mesma incessantemente. É uma autonomia emergente. Para a sua concepção, foram necessárias as descobertas da investigação reducionista. Mas é também necessário um pensamento complexo, no qual a autonomia aparece, não como fundamento, mas como emergência organizacional, retroagindo sobre as condições e os processos que a fizeram emergir (MORIN, p. 124, 2005).

No pensamento complexo, é uma autonomia de indivíduos que se consolida na existência. Uma autonomia que autoproduz-se, que capta, que assimila, que transforma, que resiste, que protege, que rejeita, que luta, mas também é uma autonomia que procede de uma autonomia genética. Assim, a

autonomia constitui-se de uma existência individual e de um processo transindividual, como níveis de organização.

No pensamento crítico reflexivo de Freire, a autonomia também é dinâmica. Ela se constitui no processo histórico do sujeito, autoproduzindo-se, produzindo e reconfigurando-se em outras constituições éticas. Nesse caso, a autonomia se refaz, frente às circunstâncias históricas do sujeito vivo. Como uma das categorias principais das reflexões freireanas, a autonomia é estudada a partir de um paradoxo: autonomia e dependência. Para existir autonomia é preciso romper com a dependência. Isso vai sendo escrito historicamente, a partir de inúmeras decisões processadas e tomadas, porque passa pela ação de refletir criticamente a realidade em que se deseja atuar autonomamente, sendo, então, experiências de liberdades. Para Freire, a autonomia é um processo, é vir a ser (2000, p. 121). Assim, a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica é uma ferramenta de transição necessária à construção da autonomia. Ninguém pode singrar os mares e as marés da autonomia apenas molhando os pés e mirando o horizonte. Há que se encharcar nas profundas águas reflexivas que constituem a episteme da autonomia para experienciar a liberdade, para perceber de que é feita a autogestão, a auto-organização, a autoprodução de si.

Nessas gestações imprevisíveis que tramam elementos em todas as direções e constroem um amplo espectro para refletir, o pensamento complexo sempre considera a história e a historicidade dos sujeitos, sua natureza e sua cultura. Considera que o sujeito, a espécie e a sociedade são uma tríade inseparável que constrói a dinâmica ética e estética do viver. Alguém, por acaso, não percebe Paulo Freire em meio a estes pensamentos? Isso não se entrelaça com o olhar materialista-histórico?

Esta cadeia interdependente gesta a ética. Uma ética que gera-se pelas estruturas históricas, culturais e sociais do ser humano. Ela gesta-se no âmago, no ápice, na culminância do conviver. Ela gesta-se na profusão da gestação do mundo que construímos com os outros, com nossos pares de conviveres, num acoplamento estrutural social humano inerente à natureza humana. Por isso, ela é uma ética antropológica. É uma ética cultural. É uma ética da vida. É uma ética universal humana.

A ética da vida pode ser considerada como a ética deste indivíduo, sociedade e espécie enlaçadas, aliançadas e comprometidas, que permeia estas dimensões pela concretude da existência humana, de onde consciência e espírito humano emergem. Essa, segundo Morin, é a base para ensinar a ética do futuro. Uma ética da vida supõe a assunção da condição humana indivíduo/espécie/sociedade na complexidade do que somos. Assim, pensar uma ética da vida pode estar instruindo-nos a trabalhar mais pela humanização da humanidade, respeitar no outro a diferença e a identidade quanto a si mesmo, a desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e do gênero humano. Estas emergências complexas manifestam-se imperativas para uma vida coletiva pacífica e solidária. É à ética universal humana que se refere Paulo Freire.

Uma ética universal humana é uma concepção de ética que entende que *este bem-estar de convivência humana* não cai do céu. Não surge com a ideia de que *o Homem nasce bom e a sociedade o corrompe*, da filosofia clássica. Não é regido pela Igreja. Nem pelo Estado. Nem pela moral. Nem pela fala do mestre sobre o discípulo. Esta ética gesta-se na dramática convivência humana, permeada pelas realidades históricas, sociais e culturais que esta convivência carrega em sua essência. É nessa trama complexa em que as humanidades encontram-se e confrontam-se, e defrontam-se, e comparam-se, e seduzem-

-se, e encantam-se e desencantam-se, afinam-se e desafinam-se, que esta ética surge.

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* (1996), diz sentir-se absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. Coloca não ser possível assumirmo-nos como sujeitos da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos.

Quando Paulo Freire trata da ética universal do ser humano, está tratando da ética enquanto marca da natureza humana e indispensável à convivência. É no campo dos viveres, das existências cotidianas, das conversações e das dialogicidades que se inscreve a imprescindibilidade da ética. É no campo da consciência que a ética faz morada.

A educação carrega em si mesma a sua natureza ética. Quem educa, não pode abrir mão da ética. Quem educa, carrega este sentimento ético com toda a significação que isto possa representar. Quem educa, necessariamente, porta a ética como um imperativo na sua ação de formador.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, p. 37, 1997).

Nossa ação-mundo de educadores e nosso lugar como seres histórico-sociais que intervêm e transformam, fazem-nos éticos.

A ética nos aborda, comprometendo-nos com a existência de uma forma mais inteira, mais política, mais responsável.

A aprendizagem da assunção do sujeito é um processo contínuo e doloroso. Assumir-se implica constituir sua própria história, tomar as rédeas de sua existência. Isso evoca a autonomia. Evoca o viver ético. Evoca o ensaio ético-estético no cotidiano, na própria e única experiência do viver. Aquilo que Freire chama de “boniteza do viver” implica assunção, compromisso comigo e com os outros, busca permanente da autonomia. Implica historizar e historizar-se. Implica exercício da criticidade, curiosidade epistemológica, e implica a concepção de humildade para reconhecer as interligações que se dão nesta trama-vida.

Assim estamos. Buscando as alianças e composês que nos esclareçam a vivência prática desta ética da vida a que Morin alude e essa ética universal humana que Paulo Freire tanto referencia e reverencia, para construir um pensamento mais inteiro, complexo e reflexivo.

Desejamos, intensamente, que esta reflexão venha a contribuir na ampliação de consciência das pessoas envolvidas tanto em relação ao que estão desenvolvendo como pesquisa quanto em relação aos desdobramentos práticos no cotidiano daquilo que estão desenvolvendo enquanto produção de vida.

Percebemos as distinções entre as escolas científicas e respeitamos suas bordas, assim como percebemos seus transbordamentos e desejamos pensar sobre eles. Respeitamos os estudos políticos que cada um destes autores construiu e temos a clareza das amplitudes que suas obras concebidas abrangem. Ademais, desejamos um estudo que possa remeter-nos a lugares mais esclarecedores do valor dos estudos da ética da vida e da ética universal humana na prática do viver sem fragmentos,

sem latifúndios pedagógicos, sem preconceitos. Como lembra Morin (2007), “a missão ética pode concentrar-se no termo religar”. Acreditamos nessa ideia, inclusive para religarmos as ideias comuns acerca da ética e do bem-viver, a partir de alianças com todos os que se comprometem pelas mudanças no mundo e que se comprometem com a dignidade e felicidade humana. Tanto pelo *pensar certo* de Freire ou pelo *pensar bem* de Morin, que possamos pensar a vida na sua totalidade e pensar os fundamentos da ética a partir da solidariedade e da responsabilidade de produzirmos, anunciarmos e compartilharmos os conhecimentos que humanizem-nos e aproximem-nos uns aos outros, com o belo e mais profundo desejo que cada um e cada uma carregue no mais íntimo de seu ser: a partir de suas essências, viver o amor na plenitude.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. *O método 2. A vida da vida*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *O método 6. Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2004.





Capítulo

VI

DIÁLOGOS IMPERTINENTES ENTRE FREIRE E FOUCAULT

Ana Maria Colling

Balduino A. Andreola¹

Este texto que tenta estabelecer um diálogo entre Paulo Freire e Michel Foucault se caracteriza pela singularidade. Ao invés de um trabalho único, homogêneo, um diálogo das diferenças. Já dizia Freire, que o diálogo entre diferentes sempre é possível, só não é viável entre os antagônicos. Para Freire o diálogo se revela como um ato pedagógico libertador. Também Foucault se mostra revolucionário ao dialogar e dar voz aos sujeitos subsumidos pelo discurso iluminista e moderno.

O capítulo propõe o estabelecimento de convergências que parecem claras e evidentes aos autores, sem com isto negar ou desconhecer diferenças ou divergências entre Freire e Foucault. Fundamentalismos intelectuais têm sido muito comuns na academia, que decretam como impossíveis convergências e diálogos entre diferentes teorias, que passam a ser propriedade particular indevassável de certos estudiosos, quando deveriam

constituir patrimônio coletivo e campo de pesquisa, estudo e discussão da comunidade científica.

Estes pressupostos autorizam-nos a apresentar um capítulo em forma de diálogo, reproduzindo as discussões acadêmicas encetadas por um freireano, tocado pelas ideias de Foucault e uma foucaultiana sempre simpática a Freire. Aí vamos nós:

Ana Maria – Aproximar dois pensadores brilhantes como Paulo Freire (brasileiro) e Michel Foucault (francês) exige mais do que um exercício intelectual e acadêmico, pressupõe abandonar intolerâncias e dogmatismos. A pedagogia libertadora de Freire e a proposta libertária de Foucault aproximam-se em diversos pontos, como pretendemos demonstrar no texto elaborado a quatro mãos e muito diálogo. O que buscamos de fato é encontrar propostas que transformem a escola, além do lugar que historicamente lhe é dado – centro do saber, em um espaço de liberdade e libertação. Para isso, propomos um encontro intelectual desses dois autores que tentam romper o controle historicamente estabelecido sobre a escola, como aparelho de poder reprodutor das desigualdades sociais.

Foucault e Freire em suas obras, se de um lado parecem tão distantes, por outro, buscam a autonomia dos sujeitos. Ambos, por caminhos diversos, tentam incorporar novos sujeitos à história. As ferramentas de análise (nos rastros de Nietzsche) que Foucault nos apresenta ao trabalhar com a loucura, a sexualidade etc., transformam-se em metáforas para o estudo da constituição do sujeito nas tramas da história.

Foucault filosofou diferente do filosofar moderno, pensou as raízes do pensamento contra as bases da modernidade; trabalhou formas de investigação contra a investigação da ciência e da filosofia moderna; pensou o poder contra a ideia de um

poder como opressão e repressão somente; pensou a verdade contra a forma científica de conceber a verdade, a verdade como uma criação histórica. Segundo ele,

Fazer a genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua *origem*, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de procurá-las onde elas estão [...] É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismo e das hereditariedades (FOUCAULT, 1992, p. 19).

Balduino – Ana Maria, o desafio ao que reciprocamente nos lançamos, há mais de dois anos, creio, de construir, através de um diálogo acadêmico, aproximações possíveis entre Foucault e Freire, é com certeza, muito ousado. Tu mesma dizes, em tuas palavras iniciais, que isso exige mais do que um exercício acadêmico, porque “pressupõe abandonar as intolerâncias e dogmatismos”. Essa advertência leva-me a relembrar um trabalho meu, escrito em 2000, no qual relatei o exemplo incomparável de um dos maiores filósofos da atualidade, Paul Ricoeur, falecido há pouco tempo. Naquele estudo intitulado *Hermenêutica e mito no pensamento de Paul Ricoeur*, eu mostro como o filósofo parisiense realizou a interpretação das narrativas míticas comuns a vários povos, valendo-se de três paradigmas de análise. Num primeiro nível, Ricoeur se preocupa em analisar a estrutura literária ou linguística das narrativas, valendo-se do método usado por Lévi-Strauss, representante maior do estruturalismo. Num outro nível, buscando descobrir a intencionalidade das narrativas míticas, recorre ao método

fenomenológico de Mircea Eliade. Finalmente, num terceiro nível, numa análise ontológico-existencial, querendo saber qual a concepção e o sentido da existência humana que habita o mito, busca a contribuição de Heidegger, em sua obra *O ser e o tempo*. Sem deter-me em outros detalhes, o que pretendo salientar aqui é a abertura extraordinária de um filósofo de estatura superior, como Ricoeur, que, sem preconceitos, recorre a métodos de análise ou paradigmas de interpretação que, filosoficamente, podem divergir profundamente de suas concepções filosóficas, como é o caso do estruturalismo.

Especificamente com relação a Foucault, cabe aqui salientar que em sua obra monumental *A memória, a história, o esquecimento*, publicada na França em 2000, e no Brasil em 2006, Ricoeur tem citações altamente positivas, no campo de uma epistemologia da história.

Mas há um outro exemplo, talvez mais eloquente ainda, de uma interlocução e parceria da maior importância, como a que aconteceu entre Michel Foucault e Jean-Marie Domenach. Domenach foi o terceiro diretor da revista *Esprit*, fundada por Mounier em 1932. Embora o Personalismo (movimento filosófico iniciado por Mounier, do qual participavam tanto Ricoeur quando Domenach), não tivesse afinidade nenhuma com o Estruturalismo, isto não impediu que Domenach participasse, junto com Foucault, do GIP (Groupe d'Information sur les Prisons), que realizou pesquisas da maior importância sobre as situações deprimentes dos encarcerados. Didier Eribon (1990, p. 208-220) dedica um capítulo inteiro de sua biografia de Foucault a esta pesquisa, sob o título eloquente “A lição das trevas”. Mais adiante, neste estudo, irei referir-me a afinidades profundas entre Freire e Foucault ao defenderem o direito dos oprimidos à palavra.

O GIP nasceu por iniciativa de Foucault. O manifesto de lançamento, segundo Eribon (1990, p. 208-209), foi feito no dia 8 de fevereiro de 1971. O texto de tal manifesto trazia as assinaturas de Michel Foucault, Pierre Vidal-Naquet e Jean-Marie Domenach. O mesmo autor (ERIBON, 1990, p. 214) cita um depoimento de Domenach a respeito da incrível energia e permanente disponibilidade de Foucault: “Não sei como ele conseguia organizar tudo; ele se ocupava de tudo, junto com Daniel Defert; despachava a correspondência, fazia contatos, dava mil telefonemas, estava sempre presente quando era preciso”.

Mas o GIP, um grupo do qual participaram numerosos intelectuais franceses, não era apenas um grupo de pesquisa sobre as condições carcerárias, mas também e até principalmente, um grupo de luta, que sofreu duramente o controle dos poderes constituídos e a repressão policial, em Paris, Nancy e outras cidades. Hélène Cixous, participante ativa do GIP, citada por Eribon (1990, p. 216), conta: “Em Nancy, fui literalmente espancada pela polícia”. Eribon acrescenta:

Michel Foucault e Jean-Marie Domenach não fogem à regra: em 1º de maio de 1971 são detidos com mais uma dúzia de pessoas, enquanto distribuem panfletos pela abolição da ficha de antecedentes diante da prisão de la Santé em Paris.

Ana Maria – Pois Balduino, evocaste agora uma questão que acho de suma importância – a militância política como alavancadora de questões teóricas e epistemológicas. Para Foucault, assim como para Domenach, era impossível estabelecer uma barreira entre o engajamento político e a produção intelectual. Michel Foucault escreveu primeiro seus livros históricos para mais tarde apresentar suas questões teóricas.

Seu primeiro livro de caráter teórico foi a *Arqueologia do saber* quando já havia produzido *A história da loucura*, *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*. Foucault formulou seu projeto teórico enquanto projeto de pesquisa histórica. Sua teoria é consequência de sua pesquisa e de seu engajamento político. *Arqueologia do saber* é um ponto de chegada, não de partida, demonstrando como o pensamento se forma a partir de uma prática do discurso e de uma prática social. Bem lembrada a biografia sobre Foucault escrita por Didier Eribon, que, ao mesmo tempo em que conta sua vida, apresenta a escritura de seus livros como efeitos de suas experiências.

Balduino – Se há aproximações entre Foucault e Ricoeur, como também aproximações evidentes entre Foucault e Dörmann, estas a partir de diálogos e parcerias acontecidas entre eles, por que não entre Foucault e Freire? Voltando, pois, ao foco de nosso diálogo, cabe registrar que Freire foi, contra todas as formas de dogmatismos, um homem de diálogos planetários. Embora católico, convidado pelo Conselho Mundial de Igrejas, do qual a Igreja Católica não é membro, significa o reconhecimento de sua visão ecumênica e universal. Em 1995, em sua penúltima viagem a Porto Alegre, Paulo Freire aceitou um convite para um seminário avançado que ofereci no PPG/Edu da UFRGS. Após a fala dele, na hora dos debates, eu disse: “Paulo, eu vou repetir aqui, na tua presença, uma afirmação que fiz, várias vezes, em minhas aulas ou palestras, de que nunca quis e nunca querei fundar o “*clubinho do Paulo Freire*”. E justifiquei minha posição, dizendo que todos os grandes intelectuais e mestres da humanidade sempre foram pessoas de horizontes amplos, abertos ao diálogo com outros pensadores, com outras correntes de pensamento, e nós às vezes os reduzimos à dimensão pequena da nossa escola, da nossa

capela, da nossa paróquia, do nosso clubinho intelectual. Ele gostou da minha colocação e respondeu: “Balduino, eu gostei que tu não queres fundar o timinho do Paulo Freire”.

Ana Maria – Prezado Balduino, a questão do estruturalismo poderá ser o mote de um novo texto, não achas? Quando falava no início, que esta nossa empreitada é um movimento solidário e amoroso intelectualmente, com pretensões de abandonar as intolerâncias e os dogmatismos, referia-me também a possíveis mágoas (tanto intelectuais quanto pessoais).

Num primeiro exercício, não de amálgama de posições, mas de debate, poderíamos fazer tópicos, o que achas? Tu vais contribuindo com Freire e eu com Foucault. A libertação do sujeito é o ponto de partida de nossa aventura intelectual. Michel Foucault em toda a sua obra tem como proposta resgatar sujeitos que foram alijados pelo discurso da modernidade. O sujeito foi o tema central nas pesquisas de Foucault. Ele atesta isso em um de seus últimos textos *O sujeito e poder*:

Tentei estudar o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito. Por exemplo, eu escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de *sexualidade*. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. É verdade que me envolvi bastante com a questão do poder. Pareceu-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas. [...] Era, portanto, necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Acho que Foucault e Freire não veem o sujeito da mesma maneira, não se trata do mesmo sujeito, apesar de este ser o tema central dos dois em suas pesquisas. Se para Foucault o

sujeito é uma invenção da modernidade, para Freire é algo preexistente, um *a priori* a ser educado.

Balduino – Muito bem, Ana Maria, acho que na questão do sujeito residem, talvez, as diferenças maiores entre Freire e Foucault, mas isto será assunto para outros diálogos. Hoje, nosso enfoque são as convergências. Quanto às aproximações possíveis entre Freire e Foucault, o desafio me ocorreu em 2003, por ocasião da defesa de uma dissertação de mestrado, quando participei como membro da banca. O título da dissertação defendida por Celso Kraemer (2003) na FURB, em Blumenau, era: “Pontos de encontro da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a Proposta Libertária de Michel Foucault”. Em meu parecer, depois de observar que, embora contemporâneos, não houve um diálogo entre Freire e Foucault, dirigindo-me ao mestrando, eu escrevi: “Mas você está suprimindo o diálogo *impossível*, através de um estudo que significa uma aproximação séria e inteligente entre as obras de Freire e Foucault. Trata-se de dois autores e de duas obras imensamente diferentes entre si. O que não impede que as trajetórias e as obras de ambos contenham afinidades, convergências e complementaridades, quicá muito fecundas”.

Depois deste comentário mais geral sobre o valor da dissertação defendida, detive-me sobre o que me parecia constituir a aproximação mais significativa entre os dois pensadores. E escrevi que, antes de entrar em detalhes, iria dizer quais as afinidades e convergências que considerava as mais surpreendentes, entre as que o mestrando analisava. O primeiro destaque foi para o texto de Foucault, citado na página 42 da dissertação. Segundo ele,

Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra os conteúdos, os métodos ou os conceitos de uma ciência [em particular,

como biologia, por exemplo] mas de uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores de poder que são vinculados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa. E se essa institucionalização do discurso científico toma corpo numa universidade ou, de um modo geral, num aparelho pedagógico [...] É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso científico que a genealogia deve travar um combate [...] A genealogia seria, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal, científico. A reativação dos saberes locais – *menores*, talvez dissesse Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder [...] a arqueologia seria o método próprio de análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se despreendem (FOUCAULT, 1997, p. 14-16).

Trata-se de uma defesa veemente dos “saberes históricos”, dos “saberes locais”, ... “contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal, científico”. O segundo destaque feito por mim referia-se à valorização da palavra dos presos. No dia 15 de março de 1971, Foucault publicou um artigo de jornal no qual lemos:

O Grupo de Informação sobre as Prisões acaba de lançar sua primeira inquirição. Não é uma inquirição de sociólogos. Trata-se de dar a palavra àqueles que têm uma experiência da prisão. Não porque eles precisem que os ajudemos a “tomar consciência”: a consciência da opressão está ali, perfeitamente clara, sabendo muito bem quem é o inimigo [...] através de nossa inquirição, queremos que eles possam se comunicar entre si, transmitir o que sabem e falar de prisão, a simples prisão de cela a cela. Queremos que eles se dirijam à população e que a população lhes fale. É preciso que essas experiências, essas

revoltas isoladas se transformem em saber comum e em prática coordenada (FOUCAULT, 2003, p. 4).

Essa afirmação do direito à palavra, por parte dos encarcerados, de eles se comunicarem entre si e com a comunidade, está em total consonância com aquele que eu considero o núcleo central da *Pedagogia do oprimido*, de toda a obra escrita de Freire, e de toda a sua práxis pedagógico política. Ninguém talvez o percebeu com mais clareza do que o Ernani M. Fiori, ao escolher, para seu magistral prefácio ao livro *Pedagogia do oprimido*, o título “Aprender a dizer a sua palavra”, onde escreve:

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário (FIORI, 1992, p. 56) .

Poderíamos dizer, sem receio de exagerar, que toda a obra de Freire e toda a sua luta foram uma denúncia de todas as formas de interdição da palavra, expressa por ele com a categoria “cultura do silêncio”, promovida através de um processo denominado por ele de “invasão cultural”. No campo mais estritamente pedagógico, como opostas a uma pedagogia do diálogo e da participação, ele denuncia todas as formas de *pedagogia bancária*, que significa o monopólio da palavra por parte do professor, o qual reduz o aluno a mero ouvinte passivo, sem direito de *dizer a sua palavra*, como sujeito, como cidadã ou cidadão.

Ana Maria, acho importante salientar que, tanto com relação aos “saberes locais”, segundo Foucault, ou “saberes populares”, segundo Freire, desprezados pelos detentores dos

saberes oficiais, formais e pretensamente unitários, quanto no que tange à palavra dos presos, de acordo com Foucault, ou à palavra dos oprimidos, sob todas as formas, censurada e silenciada pela classe dominante ou pelos regimes autoritários, trata-se do problema do poder. Podemos assim dizer que tanto Foucault quanto Freire, independentemente e acima das diferenças teóricas se aproximam e estão juntos, engajados, politicamente, na luta contra todas as formas de poder dominador, coercitivo, repressivo e opressor.

Ana Maria – Talvez aí esteja a grande diferença de abordagem sobre o poder em Freire e Foucault. Para Freire a luta é contra as formas em que se apresenta o poder, ainda o entendendo como uma coisa que se detém. O poder em sua forma clássica, alojado no Estado para proibir, oprimir etc. No meu entender, a maior contribuição de Foucault à história do pensamento é o seu entendimento de poder, a ruptura epistemológica que ele estabelece. O poder está no centro de toda sua obra, mas para demonstrar que o poder não existe, não é uma coisa que se detém, mas sim relações de poder que estão em todo tecido social. Foucault entende o poder como categoria para explicar a produção de saberes. Os poderes se exercem em todas as direções da rede social. O estado não é o único detentor de poder e nós todos, em algum momento, exercemos e sofremos poder. Funcionam como uma rede do qual ninguém escapa; são micropoderes. Roberto Machado, tradutor de Foucault, interpreta muito bem a sua concepção de poder:

O poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que poder é algo que se exerce, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma

máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se estende por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força [...] O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos (MACHADO, 1982, p. 196).

Falávamos que os conceitos teóricos de Foucault são resultado de suas pesquisas históricas, do seu engajamento em lutas políticas. As duas obras que tratam da análise do poder e a consequente constituição de saber, interrogando as estratégias que articulam o exercício do poder, *Vigiar e punir* e *História da sexualidade* (vol. 1), caracterizam-se pela análise de uma “microfísica do poder” onde este é concebido como um conjunto pluralizado de relações que se identificam com a produção histórico-social da verdade. Foucault tenta nos mostrar que é falsa a premissa de que o poder somente diz não, reprime e castiga. Segundo ele, o poder tem positividade – produz real e verdades. O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para tirar deles o máximo de proveito. Por isso, nada tão parecido com uma prisão como uma escola, uma fábrica e um hospital. A sofisticação do poder, o poder disciplinar, é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber.

Balduino – O tema do poder é central também em Freire. A contradição e oposição dialética entre o poder dominador,

colonizador, opressor, e o exercido através do diálogo, da participação, da democracia, perpassa toda a obra e toda a práxis pedagógico-política de Freire. Já no primeiro livro por ele publicado, *Educação como prática da liberdade*, inspirado no filósofo Karl Jaspers (FREIRE, 1999, p. 115-117), às relações antidialógicas verticais, contropõe relações dialógicas horizontais. Cabe lembrar que ele não se restringe ao campo da educação e, por isso, às relações pedagógicas. Nesse seu livro Freire parte de uma análise rigorosa de uma “sociedade brasileira em transição” (Ibidem, p. 47-72), marcada pela “inexperiência democrática” (Ibidem, p. 73-91). Em sua obra mais importante, *Pedagogia do oprimido* (não *para* o oprimido), já no título sinaliza sintática e politicamente o poder que cabe, de direito, aos que dele são excluídos. O livro é *de pedagogia*, mas uma hermenêutica fiel à intencionalidade de Freire sugere, ou até exige, uma leitura e uma interpretação políticas deste livro e de toda a sua obra.

A reinvenção do poder é uma ideia que aparece com frequência nas obras de Freire após o exílio. No último encontro que teve, em 1994, com seu grande amigo e parceiro de lutas, Ernani M. Fiori, já na fase terminal do câncer que o levou cedo, eles conversaram longamente sobre este tema, como o próprio Freire relata no seu Posfácio ao 2º volume dos *Textos escolhidos*, de Fiori:

Tivemos uma larga conversa nessa noite sobre política. Nós conversamos muito e um dos temas centrais foi exatamente o papel dos movimentos sociais, hoje, na modernidade em que a gente está vivendo, não apenas no Brasil, mas fora do Brasil, e eu dizia: “Ernani, eu não tenho dúvida nenhuma que daqui para o fim deste século, nesses vinte anos que a gente tem, os partidos populares estarão fadados a sumir da história.” Então, a tese central era essa: a importância dos movimentos sociais,

numa coisa que eu vinha chamando de “reinvenção do poder” – sobre o que eu escrevi depois num livro –, que por sua vez implicava necessariamente a reinvenção do ato produtivo, sem o qual não se reinventa o poder, e a partir do que, então, seria viável a reinvenção da cultura, da educação e também da linguagem (FIORI, 1992, p. 287).

Alguns dias depois de transcrever a citação acima, Ana Maria, eu estava relendo, no livro *O testamento de Sartre* (SARTRE, 1986) a sua última “grande manifestação pública”, feita através de uma entrevista com seu amigo e discípulo Benny Lévy. A certa altura, tive uma surpresa impressionante, ao ler, nas palavras de Sartre, uma previsão semelhante à de Freire e Fiori, com relação aos partidos e aos movimentos sociais. Interpelado pelo entrevistador sobre suas decepções com relação às esquerdas, Sartre declara:

É que acho que todo partido é necessariamente tolo. Porque as ideias vêm do alto, afetando a forma do que se pensa em baixo. É a melhor maneira de tornar uma ideia estúpida. Porque, sem dúvida, é em baixo que se deve forjar o pensamento. Não deve ser determinado a partir do alto.

Lévy o questiona sobre suas relações com o partido comunista, revistas por Sartre após sua visita à União Soviética, e ele responde:

Digo simplesmente que, no momento, os partidos estão perdidos. É evidente que dentro de 20 ou 30 anos os grandes partidos de esquerda não serão mais o que são. Talvez um ou dois deles tenham desaparecido. Alguma coisa diferente vai acontecer, e não haverá mais companheiros de viagem. Serão, como expliquei, movimentos de massa em favor de objetivos definidos e particulares. Nesses movimentos, a noção de companheiro de viagem não tem mais sentido (Ibidem, 1986, p. 26).

Freire, na sua fala com Fiori, apostou nos movimentos sociais, não nos partidos, num processo de reinvenção do poder. Não achas que as posições de Sartre coincidem ou convergem com as de Freire, na sua descrença nos partidos e apostando nos *movimentos de massa*? Voltando ao foco de nosso diálogo: a partir de abordagens muito diferentes, Foucault, Freire e Sartre se complementam magnificamente na crítica ao poder de dominação, de desumanização e de opressão, em lugar de se contraporem radicalmente, como querem muitos intelectuais dogmáticos.

A experiência mais concreta e interessante que Freire teve a oportunidade de realizar institucionalmente, não apenas em pequeno grupos, como os círculos de cultura, foi talvez como secretário de Educação, na cidade de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina. Paulo Freire se preocupou em realizar uma transformação administrativa da Secretaria e das escolas, promovendo uma real participação em todos os níveis. No livro *A educação na cidade* (FREIRE, 1991), escrito em diálogo com vários interlocutores, deixa clara a sua concepção de democracia e de participação, que excluem tanto o elitismo quanto o basismo. Tanto o pensamento político quanto a prática político-pedagógica de Freire estão amplamente expressos naquele que resgata sua ação administrativa como secretário de Educação. No livro *Política e educação*, àquela experiência, escreveu:

Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado (FREIRE, 2001, p. 38).

Naquele mesmo livro, sobre o tema do poder, ele declara:

A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce. Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu (FREIRE, 2001, p. 8).

Ana Maria – A questão da historicidade, para quem trabalha com sujeitos recalcados pela história, é uma ferramenta de muita valia. Essa categoria anula o discurso da essência, da natureza, do sempre dado. “Sou simplesmente um historiador”, dizia Foucault ao afirmar e demonstrar em suas obras que todas as coisas, apresentadas numa relação de poder/saber, como verdadeiras e naturais, têm uma história, têm uma data de criação. Nas concepções modernas, a realidade é algo que existe no mundo, e a consciência dos sujeitos, através de um método, vai descobrir e nomear para obter uma suposta representação dessa realidade. Para Foucault, a verdade ou a realidade não são mais do que construções discursivas resultantes de epistemes situadas e datadas. Não há realidade intrinsecamente verdadeira, pois os enunciados aceitos como verdadeiros são construídos discursivamente em relações de poder/saber. Em minha opinião, esse pensamento inaugurado por Nietzsche, em especial na *Genealogia da moral*, retomado por Foucault em suas obras, é revolucionário porque se nem sempre foi assim é possível que assim não permaneça. Todos sujeitos subsumidos em nome do sujeito masculino, branco, heterossexual, nas franjas do pensamento moderno, podem reivindicar seu protagonismo.

Balduino – O que significa, Ana Maria, *anular o discurso da essência*? Se nós pensamos numa das discussões centrais do existencialismo ou, se quisermos, dos existencialismos, contrapondo, à *prioridade da essência*, à *prioridade da existência*, eu lembraria que ninguém talvez desconheceu ou superou de maneira mais feliz esta dicotomia ou oposição do que Ernani Fiori, afirmando que “o ser humano é uma existência buscando a plenitude de sua essência” (FIORI, 1987). Todavia, à parte esta diferença de posições filosóficas quanto à relação entre *essência* e *existência*, o pensamento de Freire é marcado pela historicidade. Sua obra surge de um amplo processo histórico de luta dos povos latino-americanos, buscando a libertação. Tal processo teve suas expressões teóricas formuladas numa filosofia da libertação, numa teologia da libertação e numa pedagogia da libertação, sendo Paulo Freire reconhecido como a referência mais importante desse processo.

A categoria *consciência histórica* era corrente naquela época de lutas, tornando-se quase que palavra de ordem nos movimentos estudantis e, em particular, na AP (Ação Popular). Tal categoria teve no Padre Lima Vaz a elaboração maior, sob o ponto de vista filosófico. A pessoa, segundo Freire, é um ser que se constrói historicamente contra uma visão essencialista/idealista, mas também contra todas as formas de determinismos.

Ana Maria – Quanto à questão da essência, Foucault defende que atrás das coisas não há algo inteiramente diferente, não há um segredo a descobrir. O conceito de essência foi uma construção teórica que intentava buscar a gênese do discurso através da história. E aí nos deparamos com a questão da verdade. A verdade não é algo que se deve achar ou descobrir, mas algo que é criado. Para Foucault, nenhum conjunto de verdades é universalizável e, em relação às continuidades

tidas como verdades, diz ele que pretende sacudir a quietude com as quais as aceitamos, mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são o efeito de uma construção. “Depois de Nietzsche, essa questão se transformou. Não é mais: qual o caminho certo da verdade? Mas qual foi o caminho fortuito da verdade?” (FOUCAULT, 1992, p. 156).

A verdade está centrada no discurso científico e em quem a produz. A escola produz verdades? Quem disse a verdade da escola? Quem determinou o que ensinar na escola? Se para Paulo Freire a verdade se constrói, historicamente no diálogo, para Michel Foucault cada sociedade possui seu próprio regime de verdade e o faz funcionar, acolhendo e sancionando discursos como verdadeiros.

Balduino – Sim, a verdade se constrói. A realidade é tão complexa, que as diferentes formas de conhecimento são tentativas de aproximação desta realidade. Cada aproximação nos possibilita um olhar mais claro, mais objetivo. Não posso dizer, porém, que aquele olhar, aquela visão, por serem parciais, aproximados, sejam falsos. São verdadeiros, constituem-se numa verdade, embora não total e absoluta. Eu concordo, pois, com a provisoriedade como relatividade da verdade, não como relativismo.

Dialogamos, até aqui, Ana Maria, sobre vários aspectos de aproximação entre Foucault e Freire, nos quais o problema da libertação é central. Caberia discutirmos, agora, as diferenças ou divergências no campo filosófico. Nesse sentido, historicidade, construção histórica, sim, mas não historicismo, relativismo ou subjetivismo, acabando com toda e qualquer objetividade. Se esta é a concepção de Foucault, aqui residiria uma das divergências, não a maior, entre Freire e Foucault.

Entretanto, o problema é muito complexo. Aliás, aqui entra um dos grandes problemas, na discussão do Estruturalismo, mais especificamente, de Foucault. Um dos maiores estudiosos do Estruturalismo, François Dosse, dedica longas páginas a esta temática, sob dois ângulos opostos: a “desconstrução da história” (DOSSE, 1994, p. 259-292) e o “retorno à historicidade” (Ibidem, p. 407-418). Porém, a divergência maior, creio, reside no problema do sujeito. Qual a concepção de sujeito de Freire e qual a de Foucault? Seria verdade que o Estruturalismo decretou a morte do sujeito, ao afirmar a soberania da estrutura e, mais do que isto, aderindo ao que se convencionou denominar “virada linguística”? Ao problema do sujeito, o autor já citado François Dosse (1993 & 1994) dedica longas páginas, tanto à “morte”, quanto “à volta do sujeito”.

Ana Maria – Acho, Balduino, que são várias as divergências entre o pensamento de Freire e de Foucault, respeitando inclusive o lugar de onde falam, a conjuntura política deste lugar e o tempo em questão: Paulo Freire (1921-1997), Michel Foucault (1926-1984). O mundo todo tenta se reinventar em 1968. De uma maneira espetacular como se fosse peças de dominó, a juventude vai às ruas tentando colocar em prática novas formas de luta e de organização. Na França, no maio de 68, as ruas de Paris viram-se transformadas em cenário de uma verdadeira guerra civil. *A imaginação no poder* era o grito das barricadas. Se a juventude ia às ruas em Paris, onde estava Foucault, no Brasil de Freire, a juventude era cassada pelo AI-5 da ditadura militar. O próprio Freire que tentou reinventar o Brasil, sem analfabetos, é *exportado* para ensinar seu método em outras paragens. Emblemática, para entender esta diferença de lugar e política, foi a participação de Caetano Veloso no Festival Internacional da Canção de 68 em São Paulo. Caetano, acom-

panhado de Os Mutantes cantou *É proibido proibir* – grafite riscado nas paredes da Sorbonne, em Paris. Usando roupas espalhafatosas e requebrando, propunha derrubar estantes, prateleiras e livros, numa alusão à revolta da juventude francesa. A plateia viajava intensamente, considerando o cantor baiano alienado e conservador. Caetano, cantando fora do tom e sem melodia, respondia ao público jovem e politizado: “Mas é isso que é a juventude que diz que quer tomar o poder?” Portanto, entre o Brasil de Freire e a França de Foucault, nas décadas de 60 e 70, havia muito mais que pequenas diferenças epistemológicas, havia uma ditadura militar que era preciso combater.

Quanto ao estruturalismo de que falas, tenho notado nas leituras que faço, que muitos dos detratores de Foucault o chamam de estruturalista, pós-estruturalista como forma de desqualificar seu pensamento. Pessoalmente, acho essa forma de rotular, de engessar o pensamento, muito complicada. Se se entende que no pós-estruturalismo se radicaliza a crítica do sujeito do humanismo e da filosofia da consciência, Foucault com certeza é um pós-estruturalista já que entende que o sujeito é uma ficção, uma invenção social e histórica. Mas o que tem de importância isso, levando em consideração a contribuição de Foucault ao pensamento ocidental? Foucault foi um filósofo singular que rejeitava qualquer tentativa de rótulo – “vários como eu, sem dúvida, escrevem para não ter mais um rosto. Não me pergunte quem eu sou, não me diga para permanecer o mesmo” (FOUCAULT, 2009, p. 20).

Paul Veyne parece que resolve esta pretensa acusação sobre Foucault estruturalista, tentando identificar e nomear as causas destas tentativas de desqualificação:

Uma variante da mesma acusação (ou do mesmo mérito, como pensam outros) foi ver em Foucault um estruturalista, um

negador do sujeito humano. Foi um efeito de moda ou antes de atualidade: o que se chamava então de estruturalismo e de que se fazia grande alarde supunha essa negação do sujeito. O que, no caso de Foucault, não deixa de surpreender; além do fato de que não se lê a palavra estrutura em nenhum de seus escritos, ele acreditava, como vimos, na liberdade dos sujeitos (VEYNE, 2011, p. 172).

Para Veyne, veria, de certa maneira, alguma razão para a adesão de Foucault ao estruturalismo que funcionou de *chocadeira* para ideias e propostas novas. Outro traço em comum entre o estruturalismo e Foucault era acreditar que o pensamento não nasce por si mesmo e deve ser explicado por outra coisa que não por si mesmo, “por meio do discurso, do dispositivo, para Foucault, por meio das estruturas para os estruturalistas”.

Ainda segundo Veyne, é equivocado julgar um movimento intelectual pelo embrulho e condená-lo em nome dos grandes princípios, porque dessa maneira poderia estar abortando novas e importantes ideias. No caso de Foucault e o estruturalismo, passava facilmente por estruturalista qualquer pensamento que se separasse do marxismo, da fenomenologia e das filosofias da consciência:

As estruturas e o discurso não eram Husserl, nem Marx, nem humanismo; era o bastante para que fossem malvistas nos anos de 1970 pelos historiadores da sociedade e pelos filósofos da consciência e do sujeito; Foucault e o estruturalismo eram a mesma heresia. Para outros, porém, a mesma excitação de ver despontar algo novo [...] A juventude das escolas o tratava de estruturalista para homenageá-lo, assim como um quarto de século antes ela havia inopinadamente homenageado Sartre com o vocábulo do momento, o de existencialista, ao qual o interessado acabou se resignando, como contou Simone de Beauvoir (VEYNE, 2011, p. 173).

Balduino – Ana Maria, neste nosso ensaio de aproximação entre Foucault e Freire, buscamos, com honestidade e seriedade acadêmica, estabelecer convergências que nos parecem claras e evidentes. Com isso, não nos propusemos negar ou desconhecer diferenças ou divergências. Eu esbocei brevemente algumas, bastante investigadas já por diferentes autores. Não nos é possível delongar-nos sobre as mesmas, nos limites deste nosso estudo. Nosso objetivo era trazer uma contribuição para superar na academia determinados fundamentalismos intelectuais, que amam decretar como impossíveis convergências e diálogos entre diferentes teorias, que passam a ser propriedade particular indevassável de certos estudiosos, quando deveriam constituir patrimônio coletivo e campo de pesquisa, estudo e discussão da comunidade científica. Feitas estas colocações, formularei ainda uma pergunta, como convite a redigires o fecho deste nosso diálogo. O que te parece, este aceno rápido às diferenças ou divergências possíveis entre Freire e Foucault desmereceria as convergências que entre eles descobrimos?

Ana Maria – Acho saudável o aceno às diferenças. O elogio às diferenças é uma postura pessoal e intelectual. A intransigência oculta a beleza da diversidade. Se descobrimos tantos pontos comuns entre Freire e Foucault, um brasileiro e um francês de culturas e países tão diferentes, o mais encantador talvez fosse apontarmos suas saudáveis diferenças. Quiçá, num próximo texto.

Gostaria, de minha parte, de encerrar este nosso primeiro diálogo, que certamente terá desdobramentos, utilizando dois autores – Paul Veyne e Jorge Larrosa. Veyne, amigo de Foucault, lançou em 2011 um livro que, segundo ele, demorou 20 anos para parir. Um lindo livro. No final da obra diz ele:

Assim foram, pois, a vida e a morte desse defensor dos fracos e oprimidos, desse reformador sempre pronto para o combate, nem utopista nem niilista, nem conservador, nem revolucionário. Ousarei falar de seu bom senso? Sua filosofia do entendimento estava nas antípodas da Razão na História. Mas falemos também da acuidade de seu olhar, que percebia impiedosamente, através das essências, as arbitrariedades das singularidades; [...] aqueles – e aquelas – que trabalharam para ele dizem que ele lhes falava de igual para igual, não sem gentileza. Esse igualitarismo cotidiano era evidente, pois Foucault era sempre ele mesmo, modelado do interior (VEYNE, 2011, p. 249-250).

Jorge Larrosa, leitor qualificado de Foucault e querido amigo, escreve uma passagem que certamente traduz o desejo não somente de Foucault, mas também de Freire:

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer *viver* ou *viver-se* de outro modo, *ser outro*? E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade? (LARROSA, 1994, p. 84).

Bibliografia

ANDREOLA, B. A. Hermenêutica e mito no pensamento de Paul Ricoeur. In: LORENZON, Alino & SILVA, Cléa Góis e (Org.). *Ética e hermenêutica na obra de Paul Ricoeur*. 1. ed. Londrina: UEL, 2000, v. 1, p. 67-92.

ERIBON, D. *Michel Foucault, 1926-1984*. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. *Dicionário de educadores no Brasil*. Da colônia aos dias atuais. 2. ed. Aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FERRY, L.; RENAUT A. *Pensamento 68: ensaio sobre o anti-humanismo contemporâneo*. Tradução Roberto Markenson, Nelci do Nascimento Gonçalves. São Paulo: Ensaio, 1988.

FIORI, E. M. *Textos escolhidos. V. 2: educação e política*. Porto Alegre: L&PM, 1992.

FIORI, E. M. *Textos escolhidos. V. 1: metafísica e história*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. (organização, introdução e revisão de Roberto Machado). Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica*. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *A arqueologia do saber*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. Sobre as prisões. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos IV – estratégia, poder-saber*. Tradução de Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p. 4.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

KOHAN, Walter O.; GONDRA, J. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAEMER, Celso. Pontos de encontro da pedagogia libertadora de Paulo Freire e a proposta libertária de Michel Foucault. Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*. A trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

RICOEUR, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François et al. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.





Capítulo

VII

FREIRE E DUSSEL: UMA PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO A PARTIR DA AMÉRICA LATINA

Jaime José Zitzkowski¹

Sérgio Trombetta²

Freire e Dussel são pensadores que partem da realidade da América Latina para discutir as possibilidades de outra humanidade, para além do projeto da civilização europeia, que resultou em enorme destruição de nossas culturas e dizimação de inúmeros povos de nosso continente. Nesse contexto, ambos destacam a importância de assumir a *cultura popular*, que foi sendo tecida nas lutas de resistência e constituição da liberdade dos oprimidos e, a partir dela, construir nossa história autêntica, sem atrelamentos aos modelos europeus, ou aos *enlatados* norte-americanos. E, para atingirmos tais objetivos, que indicam um caminho que valorize nossa própria história, sem copiar

¹ Professor na Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: 00086365@ufrgs.br

² Professor de Antropologia e Ética na UNISINOS e na FACCAT. E-mail: sergiot@unisinós.br

modelos pré-definidos, a educação torna-se fundamental, pois a transformação mais profunda é a mudança na cultura de um povo. Isso implica um processo educativo que esteja comprometido com os desafios da libertação dos oprimidos diante dos sistemas de exclusão impostos pela civilização europeia à maior parte da população latino-americana.

Uma *pedagogia da libertação* constituída para a América Latina, mas não restrita a ela, é o horizonte ético-político que Freire e Dussel apontam como possibilidade de humanização da própria história universal. A humanidade toda daria um salto qualitativo nas formas de organizar-se e produzir a vida: *se os oprimidos do mundo todo não deixarem mais os opressores continuarem com suas práticas de opressão, a humanidade toda poderá atingir um novo patamar ético-político, onde não haja mais opressores nem oprimidos* (FREIRE, 1993).

Nessa perspectiva, a *Pedagogia da libertação* constitui-se, segundo Freire e Dussel, como uma esperança de nova humanidade para todos os povos. Uma aposta diante do complexo desafio que exige a superação qualitativa das práticas sociais, dos processos culturais e dos procedimentos ético-políticos que estão na base das formas organizativas das sociedades contemporâneas.

Dussel e a leitura da realidade latino-americana

Dussel buscou trabalhar ao longo de sua obra – principiando com a obra intitulada *Para uma ética da libertação latino-americana* (1975), até o escrito *Ética da libertação na idade da globalização* (2000) – com categorias que explicitaram a história da dominação produzida pelos povos europeus, em relação aos nativos da América Latina, África e Ásia.

Segundo Dussel (1993), os cinco séculos da modernidade europeia não passaram de um verdadeiro processo de espoliação das riquezas e dominação desses povos. A partir de diferentes métodos e estratégias, que tinham na guerra e no extermínio físico do *não europeu* o procedimento mais utilizado para a imposição de um modelo de civilização, promoveram seu acúmulo de riquezas, com a remessa de capital às metrópoles do *velho mundo*. Nesse sentido, o ano de 1492 não significa a *descoberta* das Américas, mas, sim, o início da invasão e espoliação das riquezas abundantes do solo e do subsolo de nosso continente. Devido a essa lógica de pilhagem, que sustenta o luxo e a ganância dos que se autodenominam *civilizados*, até hoje, nosso povo se encontra empobrecido sob vários aspectos.

Além dessa releitura histórica e do lugar que a América Latina ocupa no cenário mundial, Dussel desmistifica os povos europeus em relação a outras civilizações mais antigas que, em muitos aspectos, eram mais evoluídas do que a própria Europa. No período da invasão destes nas Américas, as civilizações inca, maia e asteca demonstravam domínio superior ao europeu em termos de arquitetura (prédios e pirâmides), técnicas agrícolas e organização político-econômica.

A dominação dos espanhóis e portugueses sobre os povos nativos do *novo mundo* só ocorreu pela combinação de dois fatores sutilmente articulados: o do poder militar e o da Igreja. Em linhas gerais, Dussel (1993) afirma que, a partir do século XV, os europeus conseguiram se impor politicamente diante da África, Ásia e das Américas devido ao seu poderio militar e ao projeto de acúmulo de riquezas, determinado por sua elite (banqueiros, comerciantes e o próprio Clero de Roma), que passou a ter nos metais (ouro e prata) seu verdadeiro *deus*.

A repartição dos territórios invadidos passou a ser avalizada e até abençoada pelos papas da Igreja Católica, com o

álibi da evangelização dos nativos, considerados pagãos pela Igreja. No entanto, o verdadeiro interesse estava nas riquezas retiradas da exploração do subsolo e das terras férteis pelo trabalho escravo de índios e negros. Foi assim que uma parte da América Latina foi entregue, pelo papa, à coroa espanhola e outra parte à coroa portuguesa. Esses métodos exploratórios subjugarão e exterminaram os povos nativos ameríndios. Assim, confrontaram-se dois mundos distintos em pleno século XV, produzindo um verdadeiro choque de civilizações:

Cortez agia como os cristãos da reconquista, como os reis católicos diante de Granada. Pactuava com uns, dividia outros, e ia lentamente derrotando – em violentas batalhas nas quais os soldados, um punhado, demonstravam de todas as maneiras a prática adquirida em mais de sete séculos de luta contra os muçulmanos na península ibérica, o uso das armas de fogo, os canhões de pólvora, os bestiais cães treinados para matar, os cavalos tidos por deuses desconhecidos etc. Agia com tanta dissimulação, hipocrisia, mentira, maquiavelismo político de tão grande eficácia que desconcertava os mexicanos, peritos no domínio de centenas de povos, mas de uma honestidade em sua palavra completamente ingênua para o homem moderno (DUSSEL, 1993, p. 47).

A dominação feita por poucos soldados espanhóis, sobre milhões de ameríndios, só foi possível devido às estratégias acima descritas e por uma *cultura da dominação*, baseada na guerra contra o *diferente de si*. Os europeus construíram, ao longo dos cinco séculos da modernidade, uma verdadeira indústria da guerra, usada para impor seu domínio comercial e político, hoje reproduzido pelos EUA e seus aliados. Dessa forma, foi se consolidando o que Dussel denominou de *ethos da dominação*: o *eurocentrismo* está fundamentado sob a lógica da dominação de uma cultura que se autodenomina *civilização*

superior sobre os demais povos. Uma cultura que não aceita o *diferente* e se utiliza de todos os meios para impor seu domínio.

O *ethos da dominação* que submeteu os povos *ameríndios*, verdadeiros donos da América Latina, está estruturado, segundo Dussel (1993), em um círculo vicioso de violências contra o *outro* (o não-europeu). A dominação desse confronto de dois mundos, duas civilizações diferentes, formou uma *totalidade*, que abarcou diferentes dimensões da existência humana. Entre elas, a dominação *erótica* (expressa na imposição do homem sobre a mulher), que se perpetuou numa *pedagogia* do controle dos adultos sobre as crianças; bem como sobre as atividades econômicas, onde o domínio do *capital* se impôs sobre as pessoas. O ciclo dessa dominação se completou na dimensão *política e religiosa*, a partir de alianças entre Estado e Igreja que, ao longo das *guerras da conquista*, selaram pactos de cumplicidade e favorecimento, convergindo sempre nos interesses de negócios lucrativos, a partir da exploração e domínio do *novo mundo*. Dussel descreve esse processo histórico da seguinte forma:

A América Latina foi a primeira colônia da Europa moderna – sem metáforas – já que historicamente foi a primeira periferia antes da África e da Ásia. A colonização da vida cotidiana do índio e do escravo africano, pouco depois, foi o primeiro processo europeu de modernização, de civilização de subsumir (ou alienar) o outro como si-mesmo; mas, agora não mais como objeto de uma práxis guerreira, de violência pura [...] e, sim, de uma práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica; quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos, de instituições criadas por uma nova burocracia política etc. (DUSSEL, 1993, p. 50).

Essa dominação, a partir do controle econômico, político, militar e religioso, repassou séculos de violência contra o

outro (o povo ameríndio que aqui vivia livre e soberano antes de 1492). E toda essa carga de várias formas de violência foi constituindo-se num *ethos* que se materializou numa estrutura social que concentrou a riqueza (materializada na posse da terra, no sistema bancário, nas fábricas etc.) e, consequentemente, produziu desigualdades e injustiças, num continente que apresenta hoje um dos maiores índices de desigualdade socioeconômica do mundo. Além disso, essa cultura da dominação também foi consolidando uma forma de organização política que conferiu privilégios para alguns, geralmente ligados à elite agrária, aos banqueiros e às classes que se apoderaram do poder político e dos privilégios da estrutura do Estado. E, para além da política, há tentáculos do *ethos* dominante também nas instituições religiosas e de cultura simbólica, hoje fortemente controlada e reproduzida pela mídia.

A contribuição da filosofia para o processo da libertação latino-americana

Diante da descrição e da análise dos processos históricos que elucidaram as razões e/ou causas que produziram a realidade sociocultural latino-americana de hoje, Dussel aponta para a necessária radicalidade da filosofia da libertação, enquanto pensamento autêntico que pode conduzir os oprimidos a um processo crítico-emancipatório.

Para o autor, não tem sentido a filosofia praticada na América Latina seguir o pensamento eurocêntrico, pois tal forma de pensar justifica as práticas de dominação e reforça a lógica da civilização da modernidade europeia como algo necessário e correto em termos morais e políticos. Nosso exercício filosófico precisa romper com os moldes do pensamento europeu, cessar definitivamente o ímpeto da repetição do que já foi pensado, e

construir as próprias categorias de análise de nossa realidade, social, política, cultural etc.

Para tanto, o primeiro passo é pensar o sofrimento do povo pobre, excluído, espoliado e injustiçado, que perambula pelos campos e cidades nos diferentes países latino-americanos. Essa realidade foi produzida historicamente e, portanto, não é vontade ou destino trágico dessas vítimas da dominação. Esse povo, faminto e subjugado pela lógica da dominação, é o resultado desse modelo de civilização que está em curso desde 1492.

Como explicar essa realidade desumana? Por que, nesse território pleno de riquezas, seu povo trabalha cada vez mais e, mesmo assim, fica cada vez mais pobre e excluído de muitos direitos? Qual é a dívida sociohistórica dos europeus em relação à América Latina e África? Por que não socializamos as riquezas acumuladas pelos países centrais, em nome do equilíbrio e compromisso ecológico e social de um planeta que se torna cada vez mais uma única aldeia global?

Essas questões fazem parte da temática central da *filosofia da libertação*. Na perspectiva de Dussel, a filosofia primeira é a *ética*, e não a ontologia, ou epistemologia, como querem as teorias da filosofia clássica, oriundas da Grécia antiga e da modernidade europeia.

A partir da ética como filosofia primeira, ou como o fundamento do exercício do pensar filosófico autêntico, o princípio fundante para Dussel (2000) é: *Liberta o pobre!* Não há preocupação mais urgente na atualidade que a busca por uma *vida digna* para todos, sendo que, em nossa realidade latino-americana, a grande maioria do povo está clamando por saciar sua fome de justiça e de pão, pois se encontra abaixo das condições mínimas para uma vida digna. Portanto, o processo de pensar criticamente essa realidade é o ponto de partida

para produzirmos caminhos efetivos na luta pela superação dessas condições que limitam o *ser mais* de milhões de latino-americanos e impedem a verdadeira humanização de todos.

A pedagogia da libertação

Na luta por melhores condições de vida, os embates políticos do povo latino-americano buscaram articular-se sob várias formas de movimentos de protestos e reivindicações. A constituição de uma cultura da solidariedade, com a colaboração em redes de movimentos sociais e associações das classes populares, são mecanismos de empoderamento do povo latino-americano, em direção a uma nova perspectiva histórica, como sujeito de seu destino. Assim, necessitam de uma *pedagogia da luta*, que precisa ser coerente com os princípios da ética, enquanto filosofia primeira. Ou seja, o fundamental é a libertação do povo pobre, de tudo aquilo que o oprime e que, segundo Freire (1993), fá-lo ser menos porque o desumaniza e nega sua vocação natural de busca do *ser mais*.

Para Dussel, a pedagogia da libertação deve ser o fundamento de todas as relações humanas, em seus diferentes contextos de convívio social. Portanto, a relação pedagógica se efetiva na dimensão da erótica – a educação em si –, na econômica e política e na dimensão religiosa. Todos os níveis e/ou campos da ação humana em sociedade implicam uma pedagogia, pois dizem respeito às interrelações das pessoas. Uma *pedagogia da libertação*, a partir do respeito à alteridade do outro.

Dussel buscou fundamentar-se em Levinás, nessa reflexão, a partir do *alter ego* como fundamento de um novo pensar filosófico, que busca superar o eurocentrismo da modernidade ocidental, fechado em seu próprio sistema de justificação de suas práticas de domínio e controle de tudo e de todos. Para o

autor, essa *pedagogia* precisa constituir-se na arte de assumir o *outro* como fundamento da *minha* existência. Assim, o maior valor ético-político da ação humana nesse novo começo para a humanidade é o *amor-de-serviço ao outro*; é a acolhida e cuidado para com o outro, sem esperar uma recompensa ou retorno pessoal. A humanidade precisa rever radicalmente seus fundamentos de projetos de vida em sociedade, principalmente depois dos rumos que a modernidade europeia trilhou e produziu em pleno século XX: duas grandes guerras, destruindo milhões de vidas e arrasando cidades inteiras. Sem contar que, nos últimos cinquenta anos, as armas produzidas na chamada *guerra fria* acumularam a capacidade de destruir centenas de vezes tudo o que existe em nosso planeta, pois o poder das bombas nucleares é assustadoramente maior, se comparado a outros métodos de guerra já conhecidos.

Porém, infelizmente, essa lógica da guerra e destruição está fundamentada em uma cultura, uma experiência antropológica e em um sistema de mundo baseado na tradição filosófica ocidental. Então, para os pensadores latino-americanos, da filosofia e da pedagogia da libertação, precisamos de um novo começo para a humanidade, alicerçado em outras bases filosóficas e outra experiência pedagógica, que valorize a totalidade do ser humano.

Nessa perspectiva de Dussel, também converge a proposta de Freire, expressa em uma pedagogia baseada em lutas populares de organização social via classes populares. As experiências em projetos de educação popular (que foram fundamentadas na pedagogia freireana, conforme veremos adiante), articuladas com a capacidade de organização dos movimentos sociais de cunho popular, demonstraram que está em curso um novo processo histórico em nosso continente. Nossa história recente abre perspectiva de, além de resistirmos à lógica do capitalismo

selvagem imposto desde o século XVI, mostrarmos que somos capazes de construir alternativas socioeconômicas, baseadas na cultura popular e na sabedoria milenar das culturas indígenas, africana e mestiça; e de conviver harmoniosamente com a natureza e com as nossas diferenças. Assim, a educação popular vem expressando a capacidade inventiva e inovadora na forma de organizar o povo e de educar a sociedade, apoiada na alteridade, no compromisso ético com o outro, sob as diferentes formas de vida existentes na natureza, que também é alteridade em relação a nós humanos.

Freire e a pedagogia da libertação

Na essência da educação freireana, há um projeto de libertação/humanização da sociedade, das suas estruturas e das relações humanas, que exige uma luta radical e permanente contra todas as formas de opressão e injustiças. A educação, para Freire, é um processo formador e transformador. Todo seu pensamento é perpassado por um humanismo comprometido eticamente com a libertação do oprimido e também do opressor; mas, para assumirmos este projeto humanista/libertador, é preciso reconhecer a desumanização como realidade, como um fato histórico.

Freire elabora seu pensamento a partir da realidade histórica brasileira e latino-americana, marcada pela opressão, violências e autoritarismos. Para o autor, não haveria oprimidos se não houvesse uma situação objetiva de opressão. Este contexto de desumanização vivenciado nesses espaços, nega a nossa vocação ontológica potencialmente direcionada para o *ser mais*; rouba a humanidade presente em cada pessoa e instaura outra vocação – a do *ser menos*. Nesse sentido, é imperativo

lutar para superar esse contexto explicitado. Por isso, a educação deve ser esse espaço de ação contra tudo o que desumaniza e nega a dignidade de cada ser humano em sua singularidade concreta. A educação deve ter em sua essência um projeto libertador; estar a serviço da democracia, da justiça social e de uma cultura de respeito aos direitos humanos.

A grande tarefa dessa educação humanista é libertar o oprimido, é construir outra sociedade, alicerçada na democracia e no diálogo, resgatando a humanidade negada pelo opressor, através de suas estruturas injustas e autoritárias. Assim, a educação autoritária/bancária não se coloca a serviço dessa libertação. Seu projeto central manipula, aliena e domina a consciência do outro, visando deixar as estruturas sociais intactas. “Os sistemas educacionais instituídos pelos grupos opressores servem a esses grupos, reforçam suas posições, contribuindo para a manutenção do sistema opressor” (BARREIRO, 1980). A consciência do oprimido é também uma consciência oprimida. A sociedade que se organiza para oprimir o oprimido organiza-se, também, para oprimir (falsificar, alienar) sua consciência. Se o nosso projeto é pela libertação, pela democracia e paz social, precisamos de uma prática educativa revolucionária, comprometida com a vida, com o *ser mais* dos homens e mulheres.

Esse compromisso com a vida, com o humano concreto, com a justiça, a liberdade e a democracia é, sem dúvida, a forte marca do pensamento antropológico/pedagógico de Freire, que é radicalmente um educador de *vocação humanista*. Como nos asseverou Ernani Maria Fiori, no prefácio de *A pedagogia do oprimido* (p. 09), “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência. É também educador: existencia seu pensamento numa pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, na interioridade desta, retotalizar-se como prática de liberdade”. Sua concepção

antropológica pensa o humano em sua complexidade: razão, emoção, afetividade, sensibilidade, ética, estética, relação com o mundo, com os outros e com Deus; ser cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento; ser condicionado, mas não determinado; um ser aberto para o ser mais; infinitas possibilidades de aperfeiçoamento. A educação deve contemplar a complexidade do humano na sua aventura de conquista pela via do diálogo de sua humanidade e também e de todos os outros. “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a *outredade* do não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 1996, p. 46). Educar na ótica do humanismo radical de Freire implica reconhecer o outro como sujeito. *Eu sou na medida em que os outros também são.*

Para realizar esse projeto humanizador/libertador, é necessário superar a cultura opressora, que tem na educação a fonte que reproduz as ideologias, as relações, enfim, uma cultura opressora que aliena, manipula e reduz as pessoas ao silêncio, fazendo-as um simples objeto da história. Essa ideologia, com poder de ocultar a verdade dos fatos, de *penumbrar*, distorcer a realidade, de miopizar, anestesiando nossas mentes e nos fazer aceitar docilmente os fatalismos que geram a opressão, é uma força que precisa ser enfrentada de modo crítico e radical. Sem seu desvelamento, fica impossível enfrentar e superar suas estruturas históricas, pois sua função principal é convencer-nos, através de argumentos bem elaborados, de que a realidade é imutável e que não é possível alternativas. De tal modo, essas ideologias obstruem o processo de transformação da realidade e, como consequência dessa aceitação, produzimos uma atitude fatalista, resignada, de puro conformismo: *a realidade é assim mesmo e não há nada a se fazer. “Qualquer abertura da consciência social requer um processo de desmistificação, cujo objetivo*

é desmascarar a opressão e desenvolver estratégias de ação contra ela” (PETERS, 2001).

Enquanto estratégia para explicitar o conjunto das propostas de Freire para a pedagogia da libertação, organizaremos suas principais teses em sete itens que seguem.

Aprender a dizer a sua palavra

É necessário criar condições para a pessoa resgatar, conquistar a sua condição de sujeito capaz de construir sua própria história; aprender a escrever sua própria vida, existenciar-se, fazer seu próprio caminho sem precisar de tutores. Para tanto, temos dois estágios da pedagogia como prática da libertação: permitir ao oprimido que se perceba, que tenha consciência de sua condição de opressão, e engajar-se em sua transformação. Para uma pedagogia que pretende ser autenticamente libertadora, é fundamental lutar pela liberação da consciência e pela mudança das estruturas sociais que geram a opressão. Nesse sentido, essa pedagogia transforma-se numa antropologia, pois permite a cada pessoa desenvolver todas suas potencialidades humanas e ser sujeito da práxis libertadora.

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua destinação histórica (FIORI, 1987, p. 09).

A cultura da dominação nega ao oprimido o direito de ser, por isso, é incompatível com a prática da liberdade e de transformação do mundo. Não podemos pensar a humanização sob esse contexto estrutural que aliena, manipula, reduz a pessoa a um simples objeto, a serviço do sistema. O desafio é

pensar um projeto pedagógico/libertador tecido *com a pessoa* e não para ela, num processo que exige a superação de sua consciência ingênua e reprodutora da ideologia do opressor.

As engrenagens da sociedade opressora dominam primeiramente a consciência do oprimido: os oprimidos sentem uma irresistível atração pelo opressor, pelos seus padrões de vida. Essa alienação faz com que queiram, a todo custo, parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Na linguagem de Freire, o oprimido introjeta o opressor dentro de si. Ao adquirir a consciência dessa realidade de opressão, de negação da humanidade do oprimido por parte do opressor, é que ele se desaliena: *expulsa* o opressor de dentro de si. Entretanto, alguns oprimidos que introjetam a *sombra* de seus opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exige deles que *preencham* o *vazio* por ela deixado, com outro *conteúdo*: o da autonomia (FREIRE, 1987, p. 34).

A conquista da autonomia (liberdade) exige luta e conhecimento crítico da realidade, pois até o momento em que os oprimidos não tomarem consciência das razões de seu estado de opressão, aceitarão fatalistamente a sua exploração/desumanização. O processo de conscientização é fundamental para a construção de estruturas humanizadas, que tornam viável a realização da busca pelo *ser mais*. A libertação começa quando sua consciência se desperta para a necessidade da mudança no diálogo crítico/problematizador e na comunhão com os outros seres humanos. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). Assim, toda ação no mundo envolve certa compreensão. É impossível transformar algo sem compreender seu contexto, sua realidade e as estruturas que queremos transformar. A intensidade dessas mudanças está condicionada

à apropriação crítica da realidade. Ninguém supera uma situação de opressão sem conhecê-la. Neste sentido, a educação é uma teoria do conhecimento posta em prática. É naturalmente política. Seu objetivo principal é construir uma compreensão crítica da nossa presença no mundo.

Seguindo este pensamento, Andreola (2001) explicita que a ação político-pedagógica freireana, ao longo de toda sua trajetória, traz a marca unificadora dessa grande utopia concreta, que é a construção coletiva de uma pedagogia. O projeto de Freire, para o autor, é coletivo:

Ouso ir além de meu raciocínio, dizendo que a pedagogia do oprimido já não pertence mais a Paulo Freire, porque se transformou em um grande projeto coletivo, repensado, recriado e reconstruído continuamente por milhares de educadores, por milhares de pessoas, em todos os quadrantes da terra, em escolas, universidades, movimentos sociais e organizações comunitárias. Numerosos líderes intelectuais, políticos e religiosos de nosso século, reconhecidos acima de tudo como eminentes educadores da humanidade, consagraram suas vidas à construção coletiva de um projeto histórico mais humano e solidário de sociedade. Eu situaria, assim, a pedagogia do oprimido em uma constelação que denomino “pedagogia das grandes convergências”.

Dessa forma, a conquista de sua plena humanidade está associada ao saber dizer sua palavra; humanizamo-nos na pronúncia do mundo. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana; alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, e também toda a antropologia” (FIORI, 1987, p. 13-18). Uma das estratégias do opressor para manter sua dominação sobre os oprimidos é negar a estes o direito de dizer sua palavra e a

pensar de modo crítico. Dizer a sua própria palavra, adquirir consciência crítica, histórica, problematizadora, dialógica e agir de modo coerente com os valores da democracia são parte de um processo que nos constitui sujeitos autênticos, comprometidos com a mudança.

Conscientização

A obra de Freire, essencialmente dialógica, enriquece-se nas aproximações e interlocuções com outros autores comprometidos com a construção de uma humanidade mais solidária. Sua utopia é a libertação de toda a humanidade. O *ser mais* não pode se realizar no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade. *Os homens se libertam em comunhão*. Ninguém pode ser autêntico, proibindo que os outros o sejam. Um mundo humanizado é um mundo inclusivo, capaz de conviver e reconhecer as diversidades sem esquecer a fraternidade e a solidariedade que nos aproxima. A conscientização faz do *eu* um sujeito responsável, comprometido com a libertação de todas as pessoas. Quanto mais adquiro consciência e compreensão da realidade, mais responsável me torno pela superação de todas as formas de opressão que proíbem o outro de ser *ele*. O sujeito verdadeiramente humano se constitui na resposta ética, na ação humanizadora que busca uma justiça sempre mais justa.

Humanizar as pessoas requer superar as estruturas socio-políticas que proíbem e que os desumanizam. Nesse sentido, um projeto de caráter humanista/libertador deve criar condições para que a pessoa desenvolva a própria capacidade de pensar e de pronunciar criticamente seu mundo através de sua palavra, de seu engajamento histórico, assumindo sua condição de sujeito. “*O que parece fundamental é que Freire propõe não uma pedagogia para os oprimidos, para o povo, mas sim dos oprimidos,*

do povo. Nesta pedagogia, é fundamental que o povo aprenda a dizer a sua palavra” (TRIVIÑOS; ANDREOLA, 2001).

A conscientização não é apenas conhecimento ou apropriação conceitual e teórico da realidade, mas opção ética e política. É decisão, compromisso, responsabilidade total com a mudança. É agir criticamente para transformá-la. Nesse sentido, podemos dizer que a tomada de consciência é condição necessária, mas não suficiente para a mudança social. Não podemos cair na tentação do messianismo pedagógico, porque a consciência crítica por si só não significa compromisso com a mudança. É o compromisso ético, político a sensibilidade, o amor pela humanidade que desperta os sujeitos para a luta, na busca pela mudança nas estruturas sociais.

Aprender não é só um ato epistemológico é, também, um ato político; aprender, para nós seres éticos e, enquanto tal, responsáveis, significa constatar para mudar. *“Toda obra de Paulo Freire está permeada pela ideia de que educar é reconhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo; seu pensamento estava fortemente orientado por um projeto político-pedagógico cujo conteúdo era a libertação”* (GADOTTI, 2003).

O ser humano se afirma enquanto consciência crítica. Não é possível pensar uma educação libertadora sem pressupor o despertar dessa consciência, que é condição para assumirmos o nosso lugar na história como sujeitos capazes de pensar, falar e agir com autonomia. Educar, na perspectiva do humanismo libertador de Freire, significa estimular a consciência e a criticidade, que contribuem no processo de desvelamento das ideologias manipuladoras, diferentemente da educação opressora. Pensar autenticamente é sempre um ato perigoso, revolucionário; é um ato de criar, recriar o mundo na dimensão do humano em sua vocação para o *ser mais* com os outros; é libertar-se do pensamento alienante, na ação/comunhão das

peessoas umas com as outras, na tarefa comum de refazer o mundo e de torná-lo mais humano.

O que o ser humano pensa, fala e faz é a expressão objetiva de seu espírito, da sua condição de sujeito no mundo. A verdadeira reflexão crítica é, também, práxis. Na conquista da liberdade, da autonomia e do compromisso político com a mudança, a conscientização assume seu papel essencial, pois é ela quem possibilita ao ser humano inserir-se no processo histórico, como sujeito.

Somos seres da práxis. Humanizamos-nos e humanizamos o mundo a partir da ação e da reflexão, da transformação do mundo – da práxis transformadora. A conscientização não para no reconhecimento puro da situação de opressão, mas, pelo contrário, prepara e desperta homens e mulheres para a necessidade da luta contra todos os obstáculos à sua humanização/libertação.

Sem o compromisso ético-político com a mudança, sem o conhecimento crítico dos obstáculos existentes ao processo de mudança, não há transformação do mundo.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Assim, a práxis libertadora requer um processo educativo que visa a despertar a consciência crítica do sujeito e, ao mesmo tempo, comprometê-lo com o projeto de libertação. Há uma reciprocidade entre epistemologia, educação, ética e política. A conscientização implica inserção crítica no processo e com-

promisso histórico com a mudança. Exige que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos construtores/reconstrutores do mundo; que criem a sua existência com o material que a vida lhes oferece. Para Freitas (2010), essa conscientização é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. Nesse processo de conhecimento, o homem ou a mulher tendem a se comprometer com a realidade, que está relacionada à práxis humana, assumindo seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo, dentro de possibilidades concretas, fazendo e refazendo, ao mesmo tempo, a si mesmos.

Na análise de Dussel (2000), Paulo Freire descobriu que é impossível haver uma educação sem que o educando eduque a si mesmo, no processo da sua libertação. Essa educação é um processo que visa a promover o educando, com o objetivo de transformar sua realidade. Esse processo transformativo, de onde emerge o novo *sujeito social*, é efetuado na práxis libertadora. A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá com a prática da transformação. *“Toda a teoria sem prática é vazia e toda prática sem teoria é cega. A conscientização se completa na ação transformadora da realidade”* (DAMKE, 1995).

Educar para a autonomia

Uma pedagogia dialógica e democrática é fundada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando, bem como em sua identidade em processo: os saberes que ele traz consigo para a escola. A pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade. Só é livre quem tem consciência; ninguém que não tenha consciência pode se considerar livre e também

sujeito emancipado capaz de história própria. Pela consciência, a pessoa se torna livre, autônoma e responsável. Na análise de Guareschi e Biz (2005), a tarefa fundamental, essencial e indispensável da educação é propiciar às pessoas esse processo de libertação: crescer em consciência, para nos tornarmos mais livres e autenticamente responsáveis. Somente a educação que parte dessa reflexão pode ser verdadeiramente libertadora e autenticamente responsável, tornando o ser humano digno, isto é, merecedor, e não apenas um receptor passivo de um paternalismo que domina o mais profundo de sua consciência.

Para Freire, 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. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento (pedagogia bancária), mas criar possibilidades, espaço/tempo para sua produção, propiciando desenvolver sua autonomia investigativa, sua curiosidade epistemológica e a capacidade de pensamento próprio, de recriar ou de refazer o ensinado. O saber humano tem seu fundamento na curiosidade, na pergunta, na reflexão crítica e sua produção implica o exercício e o desafio da educação em todas as etapas. E a promoção da curiosidade espontânea para a epistemológica é que nos mantém abertos ao mundo, na busca pelo saber de nossa existência e do nosso lugar na história. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe, pacientemente impacientes, diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1986, p. 45).

Precisamos de uma aprendizagem que desenvolva sujeitos da construção e reconstrução do saber, e que persigam sempre uma visão mais crítica e global da realidade. A prática educativa é um exercício constante em favor dessa produção autônoma, ética e política dos seres humanos; uma educação para a liberdade, na fraternidade. Para Josaphat (2001), a prática da liberdade

que está gênese e constitui a energia. A lei imanente da educação, no paradigma criativo de Paulo Freire, vai ao encontro do *oprimido*, do ser humano e da sociedade latino-americana, submetida à dominação, à alienação, à marginalização. Surge, então, a educação libertadora, esclarecida e impulsionada por uma filosofia e uma ética, pessoal e social, da libertação.

Na ótica de Trindade (2003), essa autonomia, essa libertação do homem, consubstancia, para Freire, o que ele designa por “vocação ontológica de *ser mais*”, que nos implica como seres racionais e emocionais, como educadores e aprendizes, como iguais e diferentes. *Ser mais*, que busca ser com os outros, para que o oprimido, uma vez liberto, não se constitua em novo opressor. Para que consiga construir com os outros homens um mundo onde a vida signifique mais que a segurança; o amor, mais que o dinheiro e a liberdade, mais que a opinião pública; que reconheça que o espírito se engrandece com o reconhecimento da verdade, e a face expressa seu prazer ao comunicar a alegria da partilha, a consciência de sua dignidade e o triunfo da sua liberdade.

Para Freire, a autonomia é epistemológica, hermenêutica e política. É um processo sem o qual não é possível pensar uma sociedade democrática, dialógica e humanizada. Tem a ver com a liberdade, ser sujeito capaz de pensamento próprio, de ler o mundo com seus próprios olhos e postura crítica. É pensar certo (que significa compreender o mundo e a história como possibilidade, algo dinâmico). De certo modo, a autonomia é um processo que se constrói na relação com os outros sujeitos; é uma conquista sem fim, mas, a autonomia pensada por Freire não repete o modelo burguês e liberal, que afirma o indivíduo centrado sobre si e indiferente aos outros. Ela é inseparável da postura ética, da solidariedade e da fraternidade, preocupada com a libertação do outro ou de todos os oprimidos da Terra.

A utopia de uma nova sociedade/civilização

Paulo Freire é otimista em relação ao futuro da humanidade. Para o autor, a educação não se resume na reprodução das ideologias que mantêm a sociedade assim como ela é. A educação pode ser uma força transformadora, um processo de mudança, revolução. Por isso, sua esperança e fé nos homens e mulheres, no seu poder para criar um mundo em que seja menos difícil amar. Sua proposta pedagógica fundamenta-se na amorosidade, no diálogo, na postura democrática e no máximo de coerência possível entre discurso e prática. Freire é inimigo declarado dos que se apresentam como democratas, dialógicos, mas têm práticas autoritárias, antidemocráticas. Se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Um dos maiores desafios que se impõem aos seres humanos é “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p. 108).

Assim, toda pedagogia de Freire sonha uma pessoa crítica, curiosa e com autonomia para construir sua própria história, mas seu pensamento contempla a ideia de que educar é também formar uma pessoa ética, solidária, capaz de respeitar e conviver com a diversidade. O preparo científico e a formação técnica devem coincidir com a retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre a formação técnica e o desenvolvimento da dimensão ética. A radicalidade desta exigência é tal que não deveríamos necessitar sequer de insistir na formação ética do ser ao falar de sua preparação técnica e científica.

Não é possível pensar os seres humanos afastados, longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treina-

mento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar (FREIRE, 1986, p. 37).

É impossível desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos.

Enquanto marca da natureza humana, a ética é algo absolutamente indispensável à convivência humana. Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Há uma essência ética na prática educativa humanista/libertadora, enquanto defesa da dignidade humana e dos valores relacionados à vida; enquanto postura crítica frente aos nossos atos e relações humanas dentro da vida em sociedade. Podemos dizer que a ética é o fundamento de todo pensamento de Freire; ela nos desafia a lutar por um mundo mais democrático, justo e solidário; que busca uma cidadania social, política e cultural para todas as pessoas. *“Não podemos nos assumir como sujeitos históricos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos”* (FREIRE, 1996, p. 18).

O seu ponto de vista é dos *condenados da Terra, o dos excluídos*, por isso, sua crítica à lógica do mercado, que gera miséria, injustiças e sofrimentos a grande parte da humanidade e sua defesa ao que ele chama de *ética universal do ser humano*. Freire é categórico em seu discurso de condenação à ditadura do mercado, à ética do lucro e à perversidade do atual modelo de globalização.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na história. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 1996, p. 144).

Para o educador, a utopia que deve impulsionar nossa luta é a de um mundo *genteficado* com uma cultura e uma ética da solidariedade humana. Faz parte da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que elas se travem. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz (FREIRE, 2000).

Em nome dessa ética, devemos rejeitar qualquer forma de discriminação e exclusão dos direitos humanos, do acesso às condições materiais necessárias para uma vida digna. Qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever, independentemente da força dos condicionamentos a se enfrentar. O respeito ao outro é essencial na busca pela humanização. “Devo respeitar a alteridade do outro(a), reconhecendo-o(a) como um ser distinto que possui outra identidade ou materialidade, para que possa dar um passo, junto com ele(a), em direção ao reconhecimento e à ação” (GERHART, 2001). Freire pensa um mundo democrático e plural; um mundo onde caibam muitos e muitos mundos, mas, acima de tudo, uma cultura capaz de conviver em sociedades e em estruturas fundamentadas na justiça social.

Freire não se cansou de dizer que, para nós, seres humanos inacabados e conscientes do inacabamento, a esperança é uma exigência ontológica que nos desperta para a necessidade do engajamento político para construir um mundo fraterno, plural, democrático, com justiça social e paz. A esperança em relação à possibilidade da mudança é o pré-requisito indispensável para o sucesso da educação libertadora, para a mudança das estruturas, das pessoas e de nós mesmos(as). Para Freire, a esperança é uma força que nos impulsiona a trabalhar ao lado dos despossuídos e com os outros grupos de excluídos e oprimidos, para pensar, falar e agir a fim de alterar as relações do poder dominante. A *pedagogia do oprimido* é uma acusação contra todos os opressores da terra, sendo não só a favor do oprimido, como também um sinal de fé no futuro, que não permite a perda da esperança. A pedagogia de Freire traz esperança aos oprimidos e oprimidas de incontáveis países do mundo; aos que buscam uma vida mais digna (DABISCH, 2001).

Algumas palavras finais

Não podemos tropeçar na dor humana e permanecer indiferentes. Em nome da ética universal do ser humano é nosso dever reagir com indignação e com raiva frente a toda ordem que nega ao humano sua expectativa de democracia e de justiça social. A opressão, a miséria e a injustiça são, na verdade, formas de violências contra o ser humano. Só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação do homem e da mulher. Nesse sentido, não podemos ser coniventes com a perversidade do sistema social desumanizante, por exemplo, a globalização no seu viés estritamente econômico. Para Arroyo (2001), “basta olhar para os brutais processos de desumanização de milhões de seres humanos que invadem as vilas miseráveis, as favelas, as

ruas, para não termos dúvida de que estamos, como educadores, diante da mesma realidade histórica persistente que justificou a *pedagogia do oprimido*. A pedagogia freireana e a filosofia da libertação de Dussel têm atualidade? Sim, porque estamos em tempos de brutal desumanização dos setores populares, pois com um mínimo de sensibilidade podemos ter essa dolorosa constatação de que a desumanização a cada dia é mais cruel, que a opressão e exclusão se alastram em tempos de globalização”.

Por isso, Freire e Dussel não cansam de insistir que transformar as situações concretas de miséria é um imperativo ético. É preciso lutar, manter-se coerente aos valores humanistas, ao direito de ser mais inscrito na natureza de todos os seres humanos. Não é na resignação, mas na rebeldia face às ofensas que destroem nosso ser e é também pelas injustiças que nos afirmamos como sujeitos éticos comprometidos com a mudança e humanização das relações. Pois a realidade é feita pelos homens e mulheres e só por eles pode ser mudada; não é algo intocável, um fado, uma sina, diante da qual só há um caminho: a acomodação

A realidade não é apenas o que está aí; é também o que virá: o possível. A utopia já está desenhada no projeto de quem quer transformar; basta preenchê-la com nossas ações e lutas. Dessa forma, é impossível educar sem cultivar utopias, esperanças e sonhos que se tornam viáveis a partir de nossa ação no mundo. A conscientização está essencialmente associada à utopia, ao ato de denunciar as estruturas desumanizantes e de anunciar uma sociedade humanizada, democrática, justa com respeito à pluralidade e aos direitos humanos.

Nossa luta é permanente, pois onde há seres humanos sempre há o que fazer, sonhar, transformar e revolucionar para viabilizar a nossa vocação para o ser mais. “*No mundo da ganância e da especulação antropofágica, não há outro caminho a*

escolher, como imperativo de nossa vocação humana, senão o da solidariedade com as maiorias dos condenados à exclusão, para com eles reaprender a dizer a sua palavra” (FIORI, 1987) e “redescobrir as veredas da esperança” (ANDREOLA, 2001).

Referências bibliográficas

ANDREOLA, Bauduíno Antonio. *Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Paulo Freire em tempos de exclusão*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BARREIRO, Júlio. *Educação popular e conscientização*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel*. Ijuí: UNIJUÍ Editora, 1991.

CAMARGO, Fábio Manzini. *A atualidade de Freire nos cursos de pedagogia*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação, filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DABISCH, Joachim. *Uma pedagogia da esperança ou trinta anos depois da pedagogia do oprimido de Paulo Freire*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DAMKE, Ilda Righi. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as ideias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *O encobrimento do outro*. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. *Ética da libertação na era da globalização*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Verbete-Conscientização. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

GERHARDT, Heinz-Peter. Educação libertadora e globalização. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A.; BIZ, Osvaldo. *Mídia, educação e cidadania: tudo o que você deve saber sobre mídia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOSAPHAT, Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

NESTVOGEL, Renate. Considerações sobre a pedagogia do oprimido. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

NETO, José Francisco de Melo. *Diálogo em educação* (Platão, Habermas e Freire). João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freireano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

TRINDADE, Maria de Nazaret. Cores, sabores e seres: voando com Paulo Freire. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria de Nazaret (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo; ANDREOLA, Bauduino Antonio. *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.



Capítulo



A DISCIPLINA A SERVIÇO DA FORMAÇÃO
DO HOMEM NOVO – MAKARENKO E
FREIRE E A PRODUÇÃO DE MODELOS
PEDAGÓGICOS REVOLUCIONÁRIOS

Gomercindo Ghiggi¹

Gerson Nei Lemos Schulz²

Neste texto, buscamos aproximar o russo Anton Makarenko (1888-1939) e o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) a partir da discussão que disponibilizam sobre educação e política. No artigo, toma-se como pressuposto que Makarenko e Freire são autores que, vivendo tempos e contextos distintos, atribuem à educação a tarefa da transformação social e por isso se dedicaram ao estudo e desenvolvimento da instituição educativa. Sob formato adequado a seus tempos e a seus es-

¹ Professor do PPGE em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. E-mail: ghiggi@ufpel.edu.br

² Professor dos cursos de graduação na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: filosofodocotidiano@gmail.com

paços, elas a colocam a serviço da transformação social e da formação do *homem novo*.

Portanto, para eles, a educação tem uma tarefa inicialmente ontológica que se estende para o campo da política, da denúncia de uma situação de opressão (na perspectiva da luta de classes) e, após, para a transformação da sociedade.

A tese deste capítulo, então, advoga que não é possível criar-se o *homem novo* ou a nova sociedade sem a categoria *disciplina*, que, no diálogo com ambos, não nos parece a concepção tradicional da palavra como equivalente ao mero *adestramento* de pessoas, mas sim o ato consciente a ser desenvolvido por cada indivíduo para chegar a um objetivo pré-traçado. De tal forma, nem certo tipo de escola nem certo tipo de professor são os *opressores* dos alunos, quando exigem trabalhos ou realizam avaliações, porque os professores makarenkiano ou freireano são capazes de permitir ao aluno a tomada de consciência da importância da *disciplina* no ato de aprender e de se *testar*, pois sabe que a prova e o trabalho escolar não são para a instituição, para apenas testá-los e lhes dar uma *nota* pela *performance*.

No modelo de *disciplina* makarenkiano e freireano é o próprio aluno que toma consciência de que a *disciplina* é importante para a vida cotidiana como método para obter o conhecimento porque é seu exercício que garante adquirir este conhecimento escolar que será útil mais tarde na vida, quando exigido pelo mundo.

A Pedagogia de Makarenko

Iniciamos o estudo da palavra de Makarenko por sua categoria denominada *homem novo*. De acordo com Belinky (na introdução ao *Poema*), Makarenko cria uma educação voltada

para a construção do *homem novo*, mas o livro não apresenta explicitamente o que é o isso. “O *Poema pedagógico* é uma obra artístico-literária singular da criação científica na área da educação. As colocações básicas da sua teoria pedagógica inovadora são apresentadas no livro de maneira não-especulativa” (BELINKY, 1985, p. 8).

A postura do autor é de honestidade quando ele mesmo reconhece que não há parâmetros objetivos para seu *homem novo*, conforme citação abaixo, onde dialoga sobre a colônia e o modelo que se tinha antes da Revolução Russa.

- Mesmo antes da Revolução já se sabia lidar com esses vagabundos. Já existiam as colônias para delinquentes juvenis.
- Isso não nos serve, sabe... O que foi antes da Revolução não presta para nós.
- Certo. Isso significa que temos de criar o homem novo de maneira nova.
- De maneira nova, isso mesmo, nisso você está certo.
- Mas ninguém sabe de que jeito fazer isso.
- Nem você sabe?
- Nem eu sei (MAKARENKO, 1985, p. 12).

Porém, Makarenko estabelece uma condição *sine qua non* para fazer-se o “homem novo”, a saber: a mudança de sistema econômico, a superação do capitalismo pelo socialismo. Logo, Makarenko, pensando no socialismo, desenvolve aquilo que seria uma reeducação dos homens para viver a nova sociedade socialista e esse “homem novo” deverá se construir sob três categorias: o *coletivo*, o *trabalho* e, para que as pessoas se dediquem ao coletivo, a *disciplina*.

você entende, é a educação social... Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo. De

qualquer jeito, todos têm de aprender. Então você vai aprender, também. Até foi bom você me dizer na cara que não sabe. Pois então está resolvido, e tudo bem (Idem, *Ibidem*, p. 13).

O *coletivismo* foi a base do socialismo de Lênin em 1917, bem como a supressão das classes sociais. Nesse sentido, a *disciplina* se põe a serviço de atingir um objetivo muito claro: a transformação da sociedade. Aquele tempo histórico era de crise, pois a Rússia entrara em colapso em 1917 pelo fracasso do governo dos Czares, pelo contexto de escassez de alimentos; frio, pela falta de carvão para a população pobre; má qualidade dos serviços públicos e a desastrosa participação russa na Primeira Guerra Mundial, o que assolou a economia (HOBSBWN, 1995). Tudo isso encorajou significativa parte dos russos, liderados por Lênin, para uma revolução.

A escola, nesse cenário, foi reconhecida por Lênin como instituição historicamente a serviço da reprodução das desigualdades capitalistas. Ela deveria ser recriada para formar o homem socialista que, ousamos aqui equivaler, ao *homem novo* de Makarenko, baseado no argumento de Lênin quando critica a escola capitalista que

queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso era pura mentira, pois toda a sociedade se baseava e se assentava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, estando inteiramente impregnada de espírito de classe, só dava conhecimentos aos filhos da burguesia. Nessas escolas, a jovem geração de operários e camponeses não era tanto educada como treinada no interesse dessa mesma burguesia. Educavam-nos para preparar para ela servidores úteis, capazes de lhe dar lucros, e que ao mesmo tempo não perturbassem a sua tranquilidade e ociosidade (LENIN, 2011, p. 368).

Então, é na esteira do socialismo de Lênin que Makarenko pensa a *nova escola*, a escola socialista que educaria as pessoas para trabalhar não para si mesmas, mas para a coletividade, a fim de produzir uma sociedade sem classes e, consequentemente, sem exploração do homem pelo homem, pois todos os bens seriam produzidos e divididos pela e para a coletividade com a abolição da propriedade privada.

Disciplina em Makarenko

Em 1937, Makarenko escreveu oito *conferências sobre educação infantil*. A terceira conferência intitula-se *Disciplina*. Iniciamos destacando os elementos presentes nessa conferência, porque o autor direciona seus escritos para a educação familiar. Após, destacamos, de *La coletividad e la educación de la personalidad*, aspectos da disciplina na escola.

Disciplina normalmente é um termo compreendido como uma função negativa de uma regra enquanto impede que haja desvios da própria regra, ou seja, que a mesma não seja transgredida, implicando, assim, atitudes de *submissão*. Para Makarenko, a disciplina tem significado, por um lado, de um conjunto de regras de conduta e, por outro, de *costume*. Há, ainda, os que a entendem somente como *obediência*. Conforme o autor, as três acepções têm algo a ser considerado como necessário, mas insuficiente. O que normalmente se diz de um homem disciplinado é que ele é obediente e bem comportado, isto é, que ele corresponde quando dele exige-se cumprimento de ordens e decisões superiores.

Makarenko produz uma reflexão alternativa ao afirmar que “do cidadão soviético, exigimos uma disciplina muito mais ampla. Exigimos que não só compreenda por que e para quê cumprir uma ordem, mas que sinta a necessidade e o desejo de

cumpri-la da melhor maneira possível.” Ou seja, Makarenko afirma que para considerar alguém disciplinado é necessário que o mesmo “esteja disposto a cumprir com o seu dever em cada minuto de sua vida sem esperar resoluções nem ordens; que possua iniciativa e vontade criadora.” Em contexto revolucionário e de afirmação de um projeto de formação do “homem novo”, Makarenko afirma que “na sociedade soviética temos o direito de considerar como disciplinado somente o homem que sempre e em todas as circunstâncias sabe escolher a atitude correta, a mais útil para a sociedade, e que possui a firmeza de manter essa atitude até o fim” (MAKARENKO, 1981, p. 37-8).

E afirma que “*temos direito*” a isto por causa do próprio *coletivo* e em função da construção da sociedade nova (socialista). Portanto, há em Makarenko um projeto político ou de sociedade, previamente definido (desde 1917), que norteia a diretividade que deve orientar sua proposta pedagógica. Para o autor, a *obediência* não é suficiente para que alguém possa ser considerado *disciplinado*. Para isso, tanto educador quanto educando devem ter acesso a um conjunto de influências positivas, entre as quais se destaca: privilégios à educação política ampla, à instrução geral, ao livro, ao jornal, ao trabalho, à atuação social, ao jogo, às diversões e ao descanso, podendo resultar, então, um cidadão disciplinado para a sociedade socialista.

Então, a *disciplina*, para Makarenko, não é obtida a partir de um conjunto de *medidas reguladoras*, mas por meio de todo o sistema educativo, com a organização da vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança. Não é coisa, método ou procedimento de educação, mas o seu resultado.

Apesar de facilmente confundível com a *disciplina*, o *regime* é outro aspecto que se liga à tarefa educativa. Para o autor, “se a disciplina é o resultado de todo um trabalho educativo, o regime é só um meio, um procedimento educativo [...]”.

(MAKARENKO, 1981, 38-9). Logo, podemos falar da *melhor disciplina*, mas o mesmo não podemos dizer do *regime*, o qual pode variar, dependendo das condições interferentes. Assim, o *regime*, mesmo que a *disciplina* seja a mesma, é diferente numa família de muitos filhos e noutra com um filho apenas. Mais: estabelecido um determinado *regime*, o mesmo deve ser aplicado com regularidade. Alcançado o objetivo, o regime pode ser *desativado* e substituído, aos poucos, por outro, adequado a outros e novos objetivos. O *regime* deve ter qualidades adequadas à vida, no caso familiar, própria do país e da cultura em que se vive. Makarenko cita o caso da família soviética com duas propriedades: a primeira é de que – *é preciso que esteja de acordo com o objetivo*.

Toda a norma implantada na família deve ser entendida não porque alguém já fez assim anteriormente, ou porque torna a vida mais agradável, mas exclusivamente porque é o meio mais apropriado para se atingir o objetivo proposto. É essencial que este objetivo seja bem definido e do conhecimento das crianças. É preciso fazê-las compreender que isso é necessário para facilitar o trabalho doméstico da mãe etc.

A segunda propriedade é: – *um regime é a sua constância*. Uma criança deve compreender que é preciso escovar os dentes para não ter cáries, e se ela faz isso hoje, também deverá fazê-lo amanhã. O mesmo pode ocorrer em relação a arrumar seu quarto etc.

Em relação à *disciplina escolar*, conforme Makarenko, em *La coetividad y la educación de la personalidad*, a ideia não está desvinculada da noção de coletividade. Diz Makarenko que “Um caráter se forma somente mediante uma prolongada participação na vida da coletividade, bem organizada, disciplinada,

forjada e orgulhosa” (MAKARENKO, 1977, p. 162)³. Aí está sua proposta, a do estabelecimento de uma forte relação entre a coletividade e a personalidade. Sem a coletividade é impossível formar personalidade com alto grau de consciência, responsabilidade e elevadas qualidades morais (Idem, Ibidem, p. 5).

Essa questão Makarenko teve oportunidade de teorizar e verificar na prática, implantando um sistema integral de educação, a partir da ideia de coletividade, por meio das experiências didáticas vividas nas colônias de trabalho Máximo Gorki (1920-1928) e Dzerzhinski (1928-1935). Para ele, coletividade é um grupo de trabalhadores livres, unidos e reunidos por meio de objetivos e ações comuns, organizados a partir de instâncias hierarquizadas de direção, disciplina e responsabilidade (MAKARENKO, 1977). Tal organização, caracterizada pela interdependência de seus membros, é que possibilita a transição das velhas relações injustas entre as pessoas para objetivos comuns para todo o povo e para a felicidade de todos e de cada um. A proposta é: cada um adéque seus desejos pessoais aos objetivos da coletividade.

A atividade e a plena participação de cada um são indispensáveis para que o coletivo tenha êxito. Daí que a educação, ou o desenvolvimento das qualidades tanto políticas quanto morais, é indispensável para que um programa pedagógico voltado para a formação do *homem novo* e para a construção de uma sociedade igualitária tenha êxito.

Makarenko, buscando novas motivações para a *organização* dos educandos, inicialmente tomou dimensões vitais da vida das pessoas – as econômicas – para formar o coletivo. Organizou

³ Como o texto ainda não tem tradução na língua portuguesa, eis a passagem no original consultado em espanhol: "Un carácter se puede formar sólo mediante una prolongada participación en la vida de una colectividad bien organizada, disciplinada, forjada y orgullosa" (MAKARENKO, 1977, p. 162).

grupos de 8 a 12 pessoas, com chefe e ajudante, ao que passou a chamar de *destacamentos*, constituindo-se na unidade principal e básica de toda a coletividade. Os *destacamentos* mudaram radicalmente a vida da escola, dando impulso novo aos problemas de direção e autogestão. O pedagogo soviético realizou experiências com destacamentos homogêneos e heterogêneos. Estes últimos, quando bem funcionaram, assemelharam-se a uma *boa família* no seguinte sentido: “os maiores cuidam dos pequenos, os ajudam a preparar as lições, os ensinam a se defenderem e se protegerem diante dos que abusam. Os menores procuram comparar-se com os maiores, tomam sua experiência e conhecimento e assimilam as tradições de comportamento” (MAKARENKO, 1977, p. 7-9).

Makarenko procurava dar *atenção pedagógica* especial àqueles que demonstravam mais problemas e eram indesejados pelo grupo. Assim, é possível afirmar que Makarenko elaborou um modelo de coletividade escolar a partir de princípios como a necessidade da existência de objetivos gerais, o avanço constante, até encontrar novas perspectivas, a vinculação com outras coletividades e com toda a vida do país. A influência direta do coletivo em todos os aspectos fundamentais da vida dos alunos (estudo, educação político-social, do trabalho, da cultura e da vida doméstica).

Há outro elemento da concepção e da intencionalidade educativa de Makarenko que chama a atenção, é o que diz respeito à organização *da escola e do coletivo*: é indispensável à centralização, nas mãos de um diretor, de todas as funções administrativas. Este, porém, não deve ser apenas um homem que saiba ordenar e mandar, mas o principal educador do coletivo, o pedagogo, o organizador mais experiente e com maior autoridade (MAKARENKO, 1977). E, na medida em que o *coletivo* se desenvolve e *ganha forma*, as funções de controle,

estímulo ou sanções e da própria organização, passam, cada vez mais, para a *autodireção*.

Para ele, duas questões são essenciais para o êxito do processo pedagógico: exigir o máximo do educando e, ao mesmo tempo, tratá-lo com o maior respeito possível, partindo da ideia de que nenhum método pode ser elaborado à base do par *professor-aluno*, “mas só à base da ideia geral da organização da escola e do coletivo”, em relação social (CAPRILES, 1989, p. 154). Logo, para Makarenko, é preciso que cada estudante tenha em mente que se não se dedicar, não estudar, não será útil para a coletividade. Para que essa concepção funcione é importante que aqueles que têm de obedecer saibam que obedecem não porque alguém os oprime, como, denuncia o autor, no sistema capitalista, mas obedecem porque têm em mente o bem de todos.

Mais que isso, o problema da *disciplina* em Makarenko é tomado não apenas como *armação externa* do coletivo ou como um conjunto de regras do *não* ou da *inibição*, mas como o impulso ou o *querer avançar*, que exige algo mais do homem do que a *inibição* ou o *não pode*, o que na escola só acontecerá quando se colocar a cada aluno determinadas exigências, cuja cobrança não será feita em prol de si mas da coletividade, da cidade e/ou da sociedade em geral.

Paulo Freire: “disciplina” a serviço da produção de projeto contra-hegemônico

Paulo Freire não viveu em um país revolucionário nem socialista. Viveu em um Brasil de autoritarismos com Vargas e os militares (que o exilaram), mas podemos afirmar que comungava ele dos mesmos pressupostos que Makarenko,

em termos de sociedade. Freire defendia uma sociedade mais justa como queria Makarenko e mais humana. Uma sociedade sem a exploração do homem pelo homem como queria Marx.

Por isso o tema da disciplina é importante para problematizar conceitos freireanos tais como autoridade, liberdade e diálogo, bem como para localizar o projeto político de sociedade que Freire defende, a partir da educação. Para dar conta do anunciado, além de retornar à obra freireana, retomamos apontamentos registrados em caderno de campo, à procura de concepções e práticas de professoras de escolas primárias, com as quais pesquisamos a problemática da autoridade e da liberdade (GHIGGI, 2002), acreditando, assim, poder conceituar disciplina em Freire, a partir de seus próprios movimentos no presente.

Freire parte de uma constatação: nas escolas, não raro, na ânsia de superar o autoritarismo, sujeitos progressistas ali presentes, adotamos *posturas não diretivas*. Ou seja, abandonamos a ideia da diretividade e da autoridade com receio do autoritarismo. Na busca por respostas ao problema exposto, Freire elabora seu texto a partir de intencionalidades político-pedagógicas. O projeto parte de uma constatação: a sociedade brasileira é injusta e a classe dominante usa mecanismos repressivos e ideológicos para a sua manutenção.

Freire busca, então, refletir caminhos de libertação, a partir do que aponta para a necessária *autoridade político-pedagógica* nos processos educacionais. A direção política assume um conceito de *disciplina*, condição principal para sua materialização. E o que é a disciplina? O autor lembra que “não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma. Na autoridade que se demite em nome do respeito à liberdade”. De outra parte, também não

há “disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe [...] suas preferências como sendo as melhores”.

Freire assume, no movimento histórico em que ela acontece, uma definição de disciplina: “só há disciplina [...] no movimento contraditório entre coercibilidade necessária da autoridade e a busca desperta da liberdade para assumir-se. Por isso é que a autoridade que se hipertrofia em autoritarismo ou se atrofia em licenciabilidade, perdendo o sentido do movimento, se perde a si mesma e ameaça a liberdade” (GHIGGI, 2002).

Freire, na mesma perspectiva, com definida opção de classe (o proletariado), lembra que “dominadas e exploradas no sistema capitalista, as classes populares precisam – ao mesmo tempo que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual – ir criando uma disciplina social, cívica, política [...], indispensável à democracia”, democracia essa que o autor não identifica com a opção *burguesa e liberal*. A produção de condições de possibilidade para que a disciplina aconteça é tarefa docente: “o professor deve ensinar. É preciso fazê-lo” (FREIRE, 1993, p. 115-8).

Investigando a obra freireana e buscando identificar reflexões sobre autoridade e diretividade, o autor, ao responder à pergunta a respeito de sua história com a escola, com as professoras e com a disciplina, afirma: “o que acontecia na escola? [...] Tive [...] em uma delas, uma professora que me marcou [...]. Não diria que ela era autoritária, [...], mas que se movia muito bem com a autoridade diante das liberdades das crianças.” (In: D’ANTOLA, 1987, p. 2-3). Na avaliação de Freire, a professora “tinha a consciência de sua autoridade, de que devia fazer funcionar a autoridade dela, sem a qual as liberdades não se constituiriam” (Idem).

Freire reforça a afirmação em torno da importância da disciplina, enquanto tarefa da autoridade docente, quando escreve que há algo que é fundamental “a questão mais ou menos ética e pedagógica [...]”. Eu acho que a disciplina é uma das tarefas da autoridade, é trabalhar no sentido de a liberdade assumir a disciplina como necessidade”. Há um imperativo ético em Freire quando é proposta a diretividade e a disciplina: “a autoridade tem que ser séria, coerente, não pode ser manhosa, nem safada, a liberdade precisa encontrar uma razão de ser de crença da palavra e do testemunho da autoridade”. Ou seja, a disciplina é “algo fundamental ao meu crescimento sem o qual eu vou atrapalhar o meu desenvolvimento. Mas veja como isso exige da autoridade paterna e docente uma certa arte, uma sensibilidade, uma seriedade, uma capacidade de prever” (Idem, Ibidem, p. 4-5).

Aproximações entre Makarenko e Freire

A tarefa aqui proposta foi analisar pressupostos das intencionalidades educativas de Makarenko e Freire, a partir de suas reflexões acerca de disciplina, buscando afirmar que ambos lutam para colocar a educação a serviço da transformação social. O que parece central destacar nos autores citados é o imperativo da admissão do fundamento social em função do que o dia-a-dia da escola, da sala de aula e da formação do educando devem ser discutidos.

Para os autores, desde a definição do objetivo social e da discussão do procedimento a ser adotado para alcançar tal finalidade, é que parece legítimo que alguém coordene tal processo com diretividade, sendo, esta a disciplina proposta não

orientada pelos parâmetros do bom comportamento individual, mas da inserção do educando na construção de metas coletivas.

Freire e Makarenko afirmam ser fundamental que a escola busque problematizar o senso comum, para que os educandos se apropriem do saber acumulado pela história e possam produzir conhecimento necessário à vida. Porém, como dito, exigir disciplina, pela autoridade pouco legítima, de alunos que na escola são levados a internalizar a ideia de que devem ser subalternos de agentes, instituições, de tudo quanto está estruturado, que mantém a sociedade como hoje se apresenta, é um ato político, epistemológico e racionalmente imponderável.

Pensamos que a autoridade na educação só terá legitimidade para discutir a necessidade de disciplina e participação do educando se estiver ligada à vida dos sujeitos que dela participam. Isto é, se estiver voltada à construção de personalidades singulares em concordância com a construção de objetivos coletivos. A consistência com o que a escola deve estruturar-se para formar seus educandos deve estar acompanhada da ideia de responsabilidade individual e coletiva no processo de relações pedagógicas que concebe.

Alunos e trabalhadores da educação são, todos, sujeitos do processo desenvolvido na escola, em estreita relação com a sociedade e em sintonia com anseios e práticas de ruptura ou manutenção de relações sociais. A disciplina deve decorrer da necessidade sentida pelos envolvidos e não instrumento de coerção ou cerceamento da liberdade. É provável que as condições precárias da escola encontrem explicações na questionável legitimidade que a mesma tem enfrentado enquanto instituição encarregada da transmissão e construção do conhecimento e da formação à vida social.

Será que tais dificuldades devem-se ao pressuposto adotado pelas sociedades liberais, como a que vivemos, calcado na afirmação de que o indivíduo é livre para agir conforme sua própria natureza e vontade? Consistirá no sacrifício da liberdade de cada um? Por ora, também por delegação do Estado, a escola tem a tarefa de ajudar na produção de condições de possibilidade para a cidadania. Ocorre que a escola oficializa a obrigatória convivência de seres diferentes sob regras iguais, materializadas em comportamentos convencionais. A disciplina, não raro, serve para inculcar nas crianças o respeito à ordem posta pela sociedade, estimular o exercício do hábito da conformidade às imposições e formar para a obediência, a submissão à autoridade e ao poder estabelecidos.

Para os autores aqui analisados, disciplina e autoridade são indispensáveis enquanto suporte à ideia de construção e manutenção da democracia: disciplina na leitura, no ato de ensinar e aprender, no cotidiano da escola, no respeito e no trato da coisa pública, na própria denúncia da desumanidade instalada no humano e no engajamento em ações coletivas, conceito de cidadania que indica projeto para garantir liberdade a todos (FREIRE, 1993 e MAKARENKO, 1985, 1987, 1991).

Referências

BELINKY, T. Apresentação. In: MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985. V. 1.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da educação socialista*. Série Pensamento e Ação no Magistério. N. 9. Rio de Janeiro: Scipione, 1989.

D'ANTOLA, Arlete. (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GHIGGI, Gomercindo. *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade*. Pelotas: Seiva, 2002.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

LÊNIN, V. I. As tarefas das Uniões da Juventude (discurso no III Congresso de toda a Rússia da União Comunista da Juventude da Rússia – 2 de Outubro De 1920). In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 377-396, abr. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/doc01_41e_2.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2013, 10:43:56.

_____. *La coletividad y la educación de la personalidad*. Moscou: Progreso, 1977.

MAKARENKO, Anton Simionovich. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.

_____. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1985. V. 1.

_____. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1987. V. 2.

_____. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1991. V. 3.



Capítulo

IX

ROUSSEAU E FREIRE: DOIS PENSADORES PROGRESSISTAS

Vilmar Alves Pereira¹

Jacqueline Rogério Carrilho Eichenberger²

Este capítulo tem a pretensão de apresentar possíveis aproximações entre Paulo Freire e Jean-Jacques Rousseau. O primeiro, imerso na gênese do projeto iluminista europeu do século XVIII, mas desconfiado. O segundo, imerso na modernidade tardia em contexto latino-americano em pleno século XX. Além da desconfiança presente em ambos, consideramos que são pensadores críticos que acreditam no progresso e na transformação da sociedade pela educação. Não encontramos registros sobre uma leitura direta que Freire faz de Rousseau, mas defendemos nesse estudo que Freire leu Rousseau através de Marx. Trata-se de esforço hermenêutico de compreensão e de possíveis diálogos entre duas concepções de educação e consequentemente de mundo que possuem inúmeras decorrências nas formas como vislumbramos a educação hodierna.

Observa-se que a “influência de Rousseau foi marcante para quase todos os educadores e pensadores de sua era” (ROSSI, 1981, p. 42). Depois de Rousseau, o século XIX não falaria mais em educação (em criança) sem antes mencionar o seu nome. A história tradicional da educação sempre devotou a Rousseau uma ênfase enorme, não lhe poupando os mais rasgados elogios. Nela, no entanto, Rousseau é comparado com outros dos grandes pedagogos numa simplificação pedagógica muito injusta. “Ele foi muito mais que o simples autor de um livro sobre educação – foi um pensador político profundo e engajado – enquanto a maioria dos outros expoentes tradicionais da educação foi quase sempre, pouco mais do que dedicados e inovadores mestres-escolas” (ROSSI, 1981, p. 26).

Com a posição de demonstrar que não existe uma única leitura de Rousseau, pretendemos percorrer nosso itinerário instigado pela leitura da obra Wagner G. Rossi: *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. Nessa obra e em muitas outras, transparece a possibilidade de o autor ser interpretado de diferentes formas:

Porém sua permanente invocação, quer por educadores *progressistas*, quer pelos analistas mais conservadores da evolução pedagógica, demonstra a possibilidade de se entender seu trabalho de perspectivas distintas e mesmo opostas. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que há uma interpretação liberal de Rousseau que se confronta com uma leitura radical de seus escritos” (ROSSI, 1981, p. 42).

Sabemos que há autores que associam Rousseau com um inspirador do pensamento liberal. Nesse caso justificam essa posição a partir do conceito de liberdade de Locke. Desse modo, faz-se necessário que estabeleçamos alguns esclarecimentos

básicos. Muitos pedagogos tendem a comparar o liberalismo de Locke ao de Rousseau.

Entre os anglo-saxões, Locke é extremamente enfatizado, exatamente por seu vínculo com as ideias centrais da sociedade capitalista e Rousseau é quase que transformado numa espécie de seguidor ou imitador daquele. Esta é uma avaliação totalmente injusta. Apesar de que ambos rejeitam a ordem feudal, Locke foi capaz de apenas descrever e *legitimar* a nova ordem que se descortinava embriônica na vida econômica de seu tempo. Rousseau ultrapassou esse nível de análise e percebeu por antecipação algumas das contradições fundamentais do sistema emergente, numa época em que este apenas nascia (ROSSI, 1981, p. 28).

Em relação à análise do conceito de liberdade, as diferenças salientam-se. Locke associou liberdade com propriedade, e foi além: viu a liberdade como capacidade de dispor de si próprio como se pode dispor de pertences, sendo esse direito à propriedade que levaria o homem à liberdade. Essa primazia do direito à propriedade em Locke serve de sustentação às bases do capitalismo emergente, porém, Rousseau vê os mesmos conceitos de maneira totalmente diferente. Para ele, a liberdade deveria ocorrer na esfera social, e não na individual, visto que restringir a liberdade à esfera individual significa sempre enfatizar as desigualdades. Inclusive, esse é um marco referencial da obra de Rousseau que identifica, num de seus textos, a propriedade como origem da desigualdade e da sociedade civil. Disso decorre que, em Rousseau, não pode existir liberdade sem igualdade. Mas como nosso objetivo nesse texto não é discutir a relação entre Rousseau e Locke, mas sim reconhecer que em Rousseau estão as bases e os germes da uma pedagogia socialista. Nesse texto, identificamos Rousseau e Freire como dois pensadores progressistas.

A leitura progressista da pedagogia de Rousseau e Freire

Um primeiro aspecto que permite essa leitura consiste em perceber Rousseau como um crítico da sociedade civil. Para Rousseau, essa sociedade significa a nova ordem burguesa que, se ainda não era completamente hegemônica, iria, aos poucos, tornar-se economicamente poderosa e desafiar a antiga ordem. Nela, Rousseau identificava a origem de inúmeros vícios que seguiam a lógica contrária do desenvolvimento da natureza. Freire, em seu tempo, questionou sobre essas sociedades governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, e postulou, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia “para ele”, mas que parta “dele”. Suas reflexões sobre a revolução, hoje, tratarão de uma revolução cultural, por meio da prática do diálogo permanente entre liderança e povo, e dessa forma a possibilidade de consolidar a participação deste no poder. Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes” (FREIRE, 1987, p. 62). Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Freire irá refletir sobre não haver nada de mais concreto e real do que os homens no mundo e como mundo. “O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens” (FREIRE, 1987, p. 62).

Para Paulo Freire, os caminhos da liberação são os do oprimido que deverá se libertar: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsavelmente. A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia

que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. Para nosso pensador contemporâneo, uma cultura tecida na trama da dominação funciona como barreira às possibilidades educacionais. Observa-se que esta visão *bancária* anula o poder criador dos educandos e a sua criticidade. Para os opressores, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação, ao contrário de transformar a situação que oprime, transformar a mentalidade dos oprimidos, de forma que melhor os dominem. Há uma terrível *invasão*: não se trata mais da velha elite dominadora, mas por homens que se tornaram escravos do opressor.

Nesse ponto, alguns críticos da época e de épocas posteriores não souberam realizar uma leitura adequada de Rousseau, restringindo-o a um simples naturalista. Segundo eles, Rousseau pretendia um retorno do homem ao estado de natureza, não possuindo uma proposta concreta para o homem social. Esse equívoco, cometido por Voltaire e outros, demonstra a limitação da interpretação da proposta rousseuniana. Enquanto os contractualistas (Hobbes e Locke) restringiram-se a uma análise *diádica* (composta por estado de natureza e sociedade civil), Rousseau, a partir do conjunto de todas as suas obras, demonstra o seu método *triádico* de pensar a sociedade e o ser humano (Estado de natureza, sociedade civil e sugere a república). A sociedade vigente (civil) é portadora de inúmeros vícios, portanto não promove o desenvolvimento da natureza; o ser humano, em seu estado natural, é bom, puro, dessa forma ambas não se adaptam. Freire nos trará a reflexão a partir de uma sociedade dividida em classes, sob a lógica da dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade e do quanto essa dimensão fundamental da teoria da ação opressora é velha e conservadora. Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las

divididas é condição indispensável à continuidade de seu poder. Não se podem dar o luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia.

Daí a necessidade de um contrato diferente e a proposição de uma sociedade diferente (consiste na república de Rousseau). Essa sociedade, segundo ele, não se embasa num contrato que legitime a soberania de um sobre a grande maioria, mas na soberania de todos como integrantes do Estado que desejam e praticam o bem comum. Disso resulta que é muito difícil enquadrar o pensamento de Rousseau dentro de uma linha apenas. Se realizarmos uma leitura crítica da sociedade civil iremos trabalhar com um Rousseau revolucionário, que, encorajado pelo novo evangelho da vontade geral, defende mudanças radicais, sendo possível, então, aproximá-lo da corrente dos grandes educadores socialistas. Dessa forma, Freire insiste na necessidade de que se instaure a *revolução cultural*. A reconstrução da sociedade, que não se pode fazer de forma mecânica, tem, na cultura que culturalmente se refaz, por meio desta revolução, o seu instrumento fundamental, ou seja, é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir.

A aplicação desses princípios na escola, sem dúvida, tem como indicativo, a partir de Rousseau, a formação de um ser humano melhor, cuja natureza, pelo conceito de igualdade, foi preservada. Isso nos remete, mais uma vez, ao seu grande mandamento: *Homens, sede humanos! Eis o vosso primeiro mandamento* (ROUSSEAU, 1995). Rousseau percebeu que, na igualdade, estava intrínseca a possibilidade do desenvolvimento da humanidade. Disso resulta a necessidade de uma educação e de uma sociedade que prime pelo conceito de igualdade. Para

isso, Freire nos levará para o campo das consciências intersubjetivadas: o autoreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro, no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se. Está na gênese da hominização e conforme o pensamento freireano, anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e, liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Não é crescimento, é história: árduo esforço de superação dialética das contradições. Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação a palavra é essencialmente diálogo, expande a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto.

É possível fazer uma leitura de um Rousseau progressista. Conforme Snyders, não há dúvidas de que ele desejou ser revolucionário, operando uma superação dialética entre as ideias da pedagogia tradicional e das tendências da educação nova. “A superação dialética implica uma ultrapassagem, um ir além que só se dá pela incorporação do que se supera” (ROSSI, 1981, p. 45). Nesse sentido, Rousseau é entendido dentro da perspectiva radical. Para Snyders, ele opera três sínteses fundamentais: 1ª) entre o nosso mundo bom e o mundo corrompido; 2ª) entre a criança livre e a criança vigiada; 3ª) entre austeridade e alegria na educação. Freire ira tematizar a dialética enquanto prática pedagógica norteadora de uma didática que considera e respeita o saber do aluno e da aluna. Nossas análises apontam que a didática de Freire ocorre da seguinte maneira: pela leitura interpretativa que um aluno faz de um trecho do livro (tese), há uma espécie de (re)construção do conhecimento acerca do tema abordado (antítese) e esta (re)construção passa, mais uma vez, para o aluno que tem a possibilidade de criar uma nova

interpretação (síntese). Este movimento constitui a própria natureza dialética (tese-antítese-síntese) praticada e/ou aplicada e é encontrada não só na prática de Freire, mas também em seu discurso e em seus escritos, mostrando assim a coerência entre discurso/teoria/prática que, a partir dessa perspectiva, não podem ser dicotomizados.

Somente um pensador inovador consegue propor uma pedagogia que proporcione o desenvolvimento do ser humano, enfatizando alguns elementos que não eram tratados de maneira correta. Rousseau foi revolucionário e progressista ao afirmar que a educação tradicional estava centrada sobre os alicerces de um mundo corrompido. Para ele “a nova educação deseja, ao contrário, confiar no mundo e no homem. Esta confiança está representada pela reabilitação da natureza e por uma visão otimista da sociedade e da criança” (ROSSI, 1981, p. 46). Rousseau é progressista na medida em que a sua forma de conceber a pedagogia e a sociedade, necessariamente, sugere mudanças, as quais dão à escola um ambiente alegre. Isso não leva Rousseau a ignorar todas as possíveis contradições criadas pelas fraquezas humanas. Neste sentido, Freire irá reflexionar sobre a revolução ter, indubitavelmente, um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, na razão em que é libertadora ou não é revolução. Para nosso pensador, inclusive, enquanto processo, a revolução se gera na própria sociedade opressora, nela como ser social em que se gera e enquanto ação cultural, ser social em que se gera. Em um jogo de contradições, Paulo Freire irá defender que o novo da revolução nasce da sociedade velha e opressora, que deve ser superada.

Quanto ao caráter inovador de Rousseau, ele continua sendo progressista quando estabelece um paralelo entre a criança livre e a criança vigiada. Na obra *O Emílio*, esse avanço de Rousseau aparece constantemente: Emílio não faz aquilo

que deseja, mas aquilo que lhe proporciona desenvolvimento. Rousseau, em sua síntese, opta por manter o seu aluno livre, no entanto, essa liberdade ocorre a partir do momento em que ele, seguindo as leis da natureza, que mais tarde se tornará moral, consegue se sentir livre. É claro que enfatizou a necessidade da liberdade, mas o fez exatamente porque a pedagogia tradicional era essencialmente repressiva, mas não abandona Emílio a um espontaneísmo lascivo e perigoso, ao contrário, observa-o sempre, sem tirar-lhe a iniciativa (ROSSI, 1981). Freire analisa a sociedade burguesa e entende que na concepção *bancária* para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode se verificar uma superação. Pelo contrário, mantém-se refletindo sobre a sociedade opressora, mantendo e estimulando a contradição. Não é de estranhar, pois, que na visão bancária de educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento, tendem a adaptar-se ao mundo. Mas, não poderia ser de outra forma se a humanização dos oprimidos é subversão. Daí a necessidade de seu constante controle.

Poucos pensadores souberam fazer uma síntese pedagógica como Rousseau, que não trabalha com extremos, mas com a busca constante de elementos mediadores que proporcionem o desenvolvimento do ser humano. Em sua pedagogia, a criança não é uma escrava, nem um ser que vai aonde quer, pelo contrário, sente-se livre à medida que conhece e interage. Eis mais um elemento que seria incorporado pela pedagogia progressista. Freire reconhece a importância do expressar-se, expressando o mundo, o que em suas reflexões implica o comunicar-se e a palavra, para além de instrumento, é origem da comunicação, sendo assim, a palavra é diálogo. A expressão do mundo fundamenta-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente

quando colabora com todos na construção do mundo comum, ou seja, humaniza-se no processo dialógico de humanização do mundo.

Neste contexto, Freire propôs a reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo. Dessa forma, somente quando os oprimidos identificam sem sombras de dúvidas o opressor, imediatamente se engajam na luta organizada por sua libertação, assim, segundo o pensador, começam a crer em si mesmos, de forma a superar seu relacionamento com o regime opressor. O diálogo crítico e libertador supõe que a ação tem de ser feita com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Sendo assim, os oprimidos, durante o seu caminho de libertação, reconhecem-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. Freire acreditava que é na realidade mediatizadora, que iremos buscar o conteúdo da educação que se pretende e é justamente esse buscar que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. Na concepção de Freire uma ação é livre somente na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo. Intrínseco à liberdade, encontra-se o despertar das possibilidades criadoras humanas, já que a luta por uma sociedade livre se relaciona a um sempre maior grau de liberdade individual.

Outra grande síntese que, segundo Snyders, Rousseau opera, consiste no modo como desenvolveu as fases da educação de Emílio. Emílio vai viver feliz cada momento, sem controle externo e sem antecipar acontecimentos. Para Snyders, isso dá uma ideia de tempo muito importante que seria incorporada pela pedagogia progressista. Segundo ele, “com esta percepção, antecipou também um importante elemento da pedagogia do trabalho: a ênfase no presente, mais do que num futuro obscuro com todas as suas dúvidas ou no passado de modo saudosista” (SNYDERS apud ROSSI, 1981). Trabalhar o pre-

sente foi uma das grandes tarefas da pedagogia progressista, sobretudo a partir de suas experiências do dia-a-dia. Nesse sentido, Rousseau é um pensador do qual se pode fazer uma leitura radical e revolucionária e cuja teoria, além de propor inovações, supera a velha forma de entender a pedagogia e a sociedade, demonstrando em que elas são deficientes, “gerando algo novo, superior e abrangente” (SNYDERS apud ROSSI, 1981). Freire, em seu tempo, também se preocupava com as questões do presente. Para o autor, vinculados ao desrespeito às potencialidades do ser condicionado, a invasão cultural penetra nos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, como já vimos, tolhem a criatividade, à medida que inibem sua expansão. Sua visão era de intensa preocupação com a invasão cultural, alienante, que se configura como uma violência ao ser da cultura invadida, quando põe em risco a sua originalidade. Na invasão cultural, os invasores, enquanto autores e atores do processo são sujeitos, os invadidos, os objetos. Os primeiros modelam, fazem escolhas e agem. Os segundos, são modelados, seguem a opção feita pelos invasores, e têm a ilusão que atuam na atuação dos invasores. Por isso Freire acreditava que a invasão cultural tem uma dupla face: dominação e tática de dominação. Freire entende que toda dominação implica uma invasão, que conduz à inautenticidade do ser dos invadidos. Porém, observa-se no pensamento de Freire que é necessário que o oprimido rompa com o opressor, de forma que, por meio do distanciamento e do pensamento crítico, seja possível objetivá-lo na sua própria contradição.

Com efeito, em uma estrutura social rígida, dominadora, as instituições que nela se constituem estarão, necessariamente, influenciadas. Certamente, vão transmitir os mitos, moldando-se à própria estrutura. Observa-se que a herança progressista do pensamento de Rousseau tem extensões em relação a Marx

com decorrências para Freire e pode ser identificada quando tomamos algumas ideias comuns e percebemos que existem vários aspectos similares, mesmo considerando o período histórico em que estavam inseridos. Por exemplo: as fortes críticas marxistas à propriedade e ao capital podem possuir sua gênese na crítica que Rousseau tece no discurso sobre a origem das desigualdades sociais entre os homens. Ambos constroem uma crítica social muito forte, no entanto Marx soube avançar por possuir, em seu tempo, inúmeras outras categorias que davam sustentabilidade ao capital e à forma de conceber o mundo. Exemplo disso é a própria dialética, que só pôde ser pensada (no sentido moderno), a partir de Hegel. Freire é enfático quando afirma ter lido Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse.

Nada diminui a importância de Rousseau para os séculos posteriores, sua crítica estimula inúmeros pedagogos a fazer revolução pedagógica e social, como é caso de Paulo Freire. O conceito de vontade geral serviu não como uma nova metafísica, mas como possibilidade de realização de uma nova sociedade moderna e democrática:

A presença desse pensamento verdadeiramente inovador não se faz sentir apenas no plano das ideias e das teorias, como também se impõe como ideia força de seu tempo, marcando definitivamente a avassaladora onda política revolucionária que tomou conta das três últimas décadas do século XVIII (FORTES, 1989, p. 113).

Rousseau foi assimilado de maneiras ambíguas e o caso, por exemplo, da notável presença inspiradora das principais teses republicanas e igualitárias de Rousseau na guerra de independência norte-americana. Isto se constitui numa leitura

liberal de Rousseau. Segundo Fortes, são visíveis à influência do Contrato sobre a declaração de independência, onde, a partir desse referencial, busca-se a verdadeira declaração dos direitos dos cidadãos norte-americanos.

São também dignos de nota, embora menos conhecidos, os reflexos dessas ideias sobre as constituições que cada uma das treze colônias inglesas, convertidas em estados confederados, elaborou na ocasião. Isso é observável na constituição do estado de Massachusetts, redigida por John Adams (1735-1826), cujos artigos reproduzem quase que literalmente passagens do Contrato (FORTES, 1989, p. 113).

Em relação à Revolução Francesa, seu grande seguidor foi Robespierre que proclamou solenemente Rousseau, numa declaração pública em 1794, como um modelo e guia a ser seguido. Nessa revolução, a vontade geral foi uma espécie de evangelho a ser seguido. Os filósofos radicais, entre eles Babeuf, chefe da Conspiração dos Iguais, tornou-se seu grande discípulo. A partir das ideias rousseauianas, também o abade Fauchet ficou famoso por grandes conferências sobre o Contrato, atraindo uma multidão entusiasmada de ouvintes.

Rousseau despertou ódios e paixões ao longo do século seguinte até hoje criticado por liberais como Benjamin Constant e Émile Faguet, mais tarde ele foi acusado de coletivista e até autoritário. Contraditoriamente, foi tachado de anarquista pelos conservadores, a exemplo do pensador francês tradicionalista Maurice Barrès (1862-1923). Em nosso século, a presença rousseauiana continua atuante: Fidel Castro, líder da Revolução Cubana de 1959, gostava de declarar que combateu a ditadura de Batista “com O contrato social no bolso”. Parafraseando o escritor russo Léon Tolstoi (1828-1910) também outro grande admirador e seguidor de Rousseau, podemos dizer que seu pensamento, ao

invés de envelhecer com o transcurso do tempo, rejuvenesce cada vez mais (FORTES, 1989, p. 115).

Consideramos que o conceito de vontade geral de Rousseau é o elemento possível de uma melhor educação, bem como, hipoteticamente, seria a via possível para que Emílio e Sofia encontrassem a felicidade. Também entendemos que a ausência desse conceito na sociedade civil foi obstáculo na realização do projeto político-pedagógico de Rousseau, o que pode ser percebido na leitura da obra *Os solitários*, onde demonstra que Emílio e Sofia não foram preparados para a sociedade do vício, fato que nos leva a pressupor que, no conceito de vontade geral, não se encontra apenas a possibilidade da realização do projeto de Rousseau, como também a possibilidade de uma educação democrática, igualitária. Essa ideia iria adentrar no século XIX e XX estando presente nas bases da *Pedagogia do trabalho* (de tendência marxista). Na base dessa pedagogia progressista, há um conceito de liberdade que, como já vimos, assume uma roupagem diferente da liberdade defendida pelo liberalismo moderno: “Rousseau não apenas introduziu, mas enfatizou e tentou desenvolver a questão da liberdade como fundamental para a transformação e superação da sociedade burguesa” (FORTES, 1989, p. 37).

Para Freire, liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa, quando da participação livre e crítica dos educandos. “A liberdade é concebida como o modo de ser o destino do homem, mas por isto mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (FREIRE, 1967, p. 13). Aqui, a ideia da liberdade é o ponto de partida em sua pedagogia. Havia que justamente assumir essa premissa. A educação liberadora será, portanto, na concepção do autor, incompatível com uma pedagogia que tem sido prática de dominação. A prática da

liberdade encontra-se relacionada ao oprimido para que tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Paulo Freire observa 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 inconclusos (FREIRE, 1987, p. 16).

A citação acima destacada remete-nos a outra semelhança entre Rousseau e Freire: diz respeito ao conceito de transformação. Na gênese dessa transformação, para ambos, está a liberdade. O conceito e o anseio de mudança social desenvolvidos no século XIX e XX resultam da embrionária reflexão de Rousseau. É uma transformação diferente, pois visava sempre ao bem comum. Outra antecipação ao pensamento marxista que vai ser percebida na leitura de Freire, e que segue essa mesma linha, consiste na atribuição que ele dá ao povo e à soberania. As proposições do pensamento marxista não teriam pretensão de validade, se não houvesse essa participação direta conferida em Rousseau pelas assembleias. O fato de o povo se reunir em forma de assembleia é visto por vários comentadores de Rousseau como a forma em que o povo detém o poder real. Várias são as vezes em que, no Contrato, Rousseau remete-se às assembleias romanas como possibilidade da manifestação da vontade geral. Segundo essa aproximação realizada por Colletti, “a liberdade em Rousseau e Marx não é concebida como uma categoria abstrata, metafísica, mas como um valor humano essencial cujo sentido só pode ser recuperado numa sociedade economicamente igualitária” (COLLETTI apud ROSSI, 1981

p. 38). A instauração dessa sociedade é a proposição tanto do Contrato quanto do Manifesto do Partido Comunista.

Colletti vê nas antecipações de Rousseau o reconhecimento dos riscos de uma sociedade burguesa instaurada pela autoridade do capital, na qual uma pequena minoria de técnicos representa a maioria trabalhadora, que ainda sequer alcançou o direito à greve. Rousseau identificava, ainda no século XVIII, essa situação como um instrumento de perpetuação da dominação e dos privilégios do momento. Essa antecipação seria bem desenvolvida no século posterior por Marx, que, analisando a história da humanidade, percebeu a presença dessa relação de dominação. Na Antiguidade, segundo Marx, havia a dominação de um senhor sobre o escravo; na Idade Média, o senhor dominava o servo; na Modernidade, é o patrão que domina o operário. Essa relação, para ele, não podia se perpetuar. E Freire percebe de forma mais explícita essa condição de opressão no século XX. Leitor de Marx, Freire assim pensou por reconhecer que, no século XVIII, a história havia assistido a grandes guinadas, na raiz das quais está Rousseau. A grandeza de Rousseau consiste, então, num ataque à estrutura vigente e emergente como também na proposição de muitas inovações: “Rousseau deve ser compreendido como uma fonte muito rica de ideias que, à época revestiam-se não raro de caráter inovador e revolucionário” (ROSSI, 1981, p. 39).

As analogias entre Rousseau, Marx e Freire permitem-nos maior segurança quanto à pretensão de validade do conceito de vontade geral. Outra aproximação possível em relação à concepção de sociedade diz respeito à sociedade comunista:

Marx teve o mesmo tipo de antecipação quando foi capaz de projetar no tempo a sociedade comunista, onde um dia o estado perderia toda a sua função e deixaria de existir, porque uma

sociedade dirigida pelo princípio *de cada um segundo sua capacidade e a cada um segundo as suas necessidades* não necessita nada sobre a coletividade de indivíduos iguais (ROSSI, 1981, p. 40).

Isso demonstra o reforço da ideia rousseauiniana da soberania popular. É a coletividade que, com base em princípios fundamentais, autogoverna-se; em outros termos, é a efetivação da democracia tão reivindicada pela concepção de educação e de mundo freireana.

Segundo Rossi, Engels já havia percebido os aspectos similares entre os pensamentos de Rousseau e Marx, entendendo que, em Rousseau,

Encontramos, não apenas uma sequência de ideias que corresponde exatamente à sequência desenvolvida por Marx, no *Capital*, mas essa correspondência estende-se aos detalhes, Rousseau usando uma série de desenvolvimentos dialéticos idênticos aos que Marx usaria: processos que em sua natureza são antagônicos e contêm uma contradição, são a transformação de um extremo no seu oposto e, finalmente, como o corolário de todo o processo, a negação da negação (ROSSI, 1981, p. 40).

Pela vontade geral, estabelecem-se as possibilidades de uma verdadeira democracia. Essa afirmação é resultado de estudos de um PhD, realizado por José Guilherme Merquior. Esse pensador, tendo experienciado o contexto de Maio de 1968, em contexto europeu, identifica no pensamento de Rousseau inúmeras aspirações para a defesa da democracia. Partindo de um estudo sério e rigoroso, Merquior busca fundamentações sobre a legitimidade do verdadeiro poder.

Segundo Merquior, ela pode ser encontrada no conceito de vontade geral de Rousseau, o qual transcende as meras individualidades e indica um poder legitimado pela coletividade.

Não uma coletividade ignorante, mas racional e positiva, pois a lei tende sempre a ser reta e visa sempre ao bem comum. Almejar uma sociedade regida por esse conceito hoje significa desejar uma sociedade livre e igualitária. Seguindo essa vontade, estaríamos praticando a verdadeira justiça social:

A vontade geral equivale exatamente ao interesse comum apurado numa elaboração de leis livre e igualitária. Por conseguinte a vontade geral é o objetivo legítimo, bem como o resultado, de um contrato social. A vontade geral é o *telos* natural do pacto social (ROSSI, 1981, p. 21).

Rousseau é um pensador de grande singularidade. Quando todos, em sua época, apontavam para o espírito prometeico do Iluminismo, Rousseau denunciava-o. Para Rousseau, essa racionalidade não levaria o homem a ser feliz. Ele foi um dos primeiros críticos da sociedade industrial. Lendo Rousseau, parece que se está lendo dois autores. Isso ocorre pelo fato de ele ser o único que consegue trabalhar, concomitantemente, a ideia de pessimismo histórico e de otimismo antropológico.

Para os leitores que fazem leituras unilaterais de Rousseau isso gera uma barreira bem saliente em suas interpretações. O fato é que Rousseau é um só e possui grande unidade em seu pensamento. Seguindo esse viés Freire promove essa crítica aqui no Brasil no contexto da modernidade tardia e dos processos ufanistas e desenvolvimentistas do início da segunda metade do século XX. Ele também percebeu as contradições de seu tempo. Rousseau e Freire não são pensadores pessimistas históricos. São, antes de tudo, autores que, pela denúncia criam formas possíveis de uma sociedade democrática. Desse modo, fica evidente em ambos a criação de formas singulares de uma construção filosófico-histórica, onde ambos apostam na edu-

cação como parte fundamental para que ocorra o processo de transformação social. Em ambos, a educação é o viés possível da realização do homem, uma educação para a vida em sociedade.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, N. Visalberghi, A. *História da pedagogia III*. Trad. Glicínia Quartin. Lisboa: Horizonte, 1981.

BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais: tempos modernose época contemporânea*. Trad. Horácio Melo. Vol. 2. São Paulo: Cultura Brasileira, 1979.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

CERIZARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância. Série pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 1990.

CHANEL, Émile. *Pedagogia e educadores socialistas*. Lisboa: Europa-América, 1977.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Trad. De Ruth Rissin Josef Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COSTA, Luiz Cesar Amado; MELLO, Leonel Ilaussu. *História contemporânea e moderna*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1988.

CUNHA, José Auri. *Filosofia: iniciação à investigação filosófica*. São Paulo: Atual, 1992.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas 2: história da pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp e Nacional. v. 114, 1977.

FLORENZANO, Modesto. *As revoluções burguesas*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. *Rousseau: o bom selvagem*. São Paulo: 1989.

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

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

HOBBS, Thomas. *O Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Os Pensadores. Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Introd. de J. W. Gough; trad. de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis: Vozes, 1994, (Coleção Clássicos do Pensamento Político).

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 5. ed. Trad. de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1986.

MERQUIOR, José Guilherme. *Rousseau e Weber: dois estudos sobre a teoria da legitimidade*. trad. Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Guanabara, 1980.

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis: os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

OLIVEIRA, Antônio Eunizé de. *Jean Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1977

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Do Humanismo a Kant. v. II. São Paulo: Paulinas, 1990 (Coleção Filosofia).

ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.

ROUSSEAU. Ensaios. *Cadernos da Universidade de Caxias do Sul*. SU- LIANI, Antônio (Org.). Caxias do Sul: Editora da UCS, 1979.

ROUSSEAU. Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. 3. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592p.

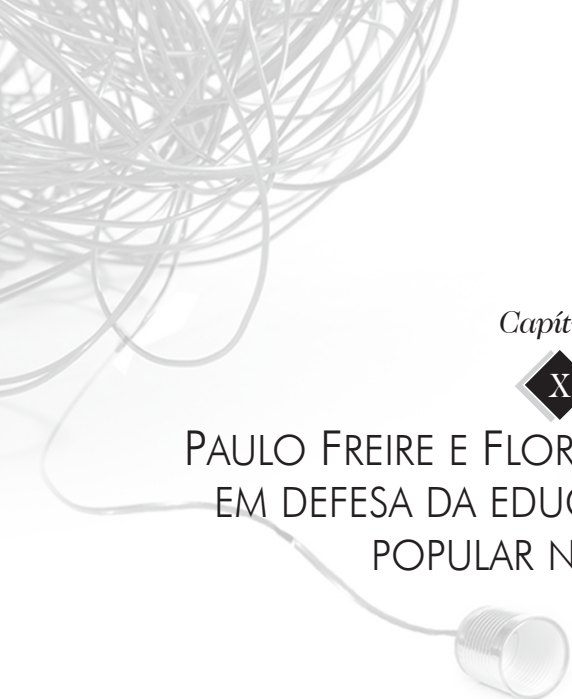
ROUSSEAU, Jean Jacques. *O contrato social*. Trad. Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emile e Sophie ou os solitários*. Trad. de Françoise Galler. Porto: Paraula. Edição bilíngue, 1994.

SANTOS, Maria Januária Vilela. *História geral*. São Paulo: Ática, 1977.

STAROBINSKI, Jean. *Jean Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia de Letras, 1981.





Capítulo

X

PAULO FREIRE E FLORESTAN FERNANDES: EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E POPULAR NO BRASIL

Thiago Ingrassia Pereira¹

O ambiente acadêmico vive cheio de intolerância pela escassez de humildade que nos caracteriza
(FREIRE, 2003a, p. 115).

A indústria cultural de massa e as instituições comercializadas de pesquisa tomaram as posições de ponta, vendendo o saber e liquidando com o sábio de corte humanista
(FERNANDES, 1989, p. 82).

Pensar a escola pública brasileira é um fato relevante, tendo em vista seu alcance a amplos setores de nossa sociedade. Vivemos um contexto de universalização do acesso ao ensino fundamental e progressivos movimentos rumo à expansão de matrículas no ensino médio e da expansão (democratização?) do acesso ao ensino superior. Esse cenário é resultado de um

conjunto de esforços que mobiliza diversos sujeitos sociais, resultando em políticas públicas.

Dessa forma, a luta por uma escola e por uma universidade pública e popular está presente na produção científica de diversos autores que se situam no campo crítico e popular, entre os quais, Paulo Freire e Florestan Fernandes. Ao abordar a luta pela escola pública, não dissocio a universidade como espaço escolar. Além disso, sabemos que cabe às universidades a formação docente para a educação básica e que todos os universitários de hoje foram alunos dos ensinos fundamental e médio ontem. A sinergia entre escola e universidade, portanto, está colocada. Assim, ao falar de escola pública, estarei me referindo à universidade também. Pontualmente, será apresentada como exemplo a experiência da recém-fundada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), observando seus propósitos e diretrizes, bem como seu possível impacto na construção de *outra lógica* universitária.

A presença maciça de estudantes oriundos de escola pública e das regiões onde se situam os *campi* da UFFS, bem como a presença dos movimentos sociais na construção do projeto universitário da instituição, são questões que se colocam no horizonte analítico dos sujeitos sociais envolvidos na luta por um ensino superior que fomente as potencialidades humanas articuladas com o desenvolvimento local e a potencialização da educação básica.

Vivemos um contexto de reformas, no que tange à universidade, desde a inauguração e expansão de universidades federais até a implementação de programas como o ProUni²

² Detalhes a respeito do Programa Universidade para todos disponíveis em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

e políticas de gestão como o Reuni³. Junte-se a isso a questão das ações afirmativas, em especial, as cotas sociais e raciais, e a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingresso nas universidades e teremos um cenário interessante para a análise sociológica e a intervenção política.

Nesse sentido, este ensaio exploratório e *curioso* (no sentido freireano) busca no pensamento de Paulo Freire e Florestan Fernandes chaves de leitura dos limites e das possibilidades de construção de uma universidade pública e popular, onde segmentos historicamente excluídos dos bancos universitários possam entrar e ser acolhidos em um ambiente, muitas vezes, *estranho*⁴ às suas *vivências*. Vejamos o que ele tem a nos dizer.

O encontro de Freire⁵ e Florestan⁶ por uma educação pública e popular

Estes dois pensadores foram sujeitos políticos e acadêmicos relevantes da segunda metade do século XX no Brasil e fora dele. Foram acadêmicos exemplares, pensadores de teorias e, sobretudo, da vida e da desigual sociedade capitalista. Cons-

³ Dados sobre o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais estão disponíveis em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

⁴ Esse *estranhamento* do ambiente acadêmico foi verificado em pesquisa realizada junto a estudantes de origem popular, vinculados ao Programa *Conexões de Saberes* (UFRGS), onde “palavras como *medo* e outras que demonstram sentimentos negativos contrastam com a possível e esperada alegria pela conquista da vaga na universidade” (FARIAS; BELARDINELLI; PEREIRA, 2008, p. 102). Cenário similar eu encontrei no meu trabalho de pesquisa junto ao Programa de Educação Tutorial (PET) na UFFS/Erechim, a partir de 2010.

⁵ Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, estado de Pernambuco. Faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo capital.

⁶ Florestan Fernandes nasceu no dia 22 de julho de 1920, em São Paulo capital. Faleceu na mesma cidade em 10 de agosto de 1995.

truíram significativa obra que serve de base à sociologia e à educação.

O caráter intrinsecamente político da educação em Freire e a sociologia crítica e militante em Florestan trazem consigo a influência de Marx, além da defesa da escola pública e popular em todos os níveis, portanto, da educação infantil à universidade.

Nessa linha, o estado deve ser disputado e estar a serviço das classes populares. Tendo o socialismo como horizonte, Freire e Florestan militaram no Partido dos Trabalhadores (PT). Freire foi secretário municipal da educação de São Paulo e Florestan deputado federal constituinte pelo PT paulista. A atuação parlamentar de Florestan é marcada pela luta em defesa de recursos públicos para a educação pública, sendo figura atuante na tramitação do projeto que redundou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Certamente, o texto final da LDB não foi o sonhado por Florestan, falecido cerca de um ano antes da finalização da lei, pois a nova legislação educacional abriu espaço para a privatização da educação, em especial da universidade, a partir do contexto neoliberal em voga nos anos 1990.

Assim, neste capítulo, proponho articular a pedagogia libertadora com a sociologia crítica, pois “a arte de pensar sociologicamente consiste em ampliar o alcance e a efetividade prática da liberdade” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 26). Ao considerar o tema da liberdade em uma dimensão social, os sociólogos se aproximam das premissas da pedagogia de Freire, quando ele associa a vocação ontológica dos seres humanos a *ser mais* a uma ação cultural para a liberdade.

E a educação, propiciada pelo nosso inacabamento (consciente), deve ser um ato de liberdade e criação; contudo,

em uma sociedade de classes, desigual por sua essência, o direito à educação criativa é historicamente negado à significativa parcela da população, em especial, aos trabalhadores, pobres, índios, negros e demais grupos que não se enquadram no este-reótipo dominante ocidental (masculino, branco, heterossexual, com alta renda e consumo).

Dessa forma, a pedagogia freireana assume bases filosóficas que se desdobram nas vertentes antropológica, epistemológica, política e ética (ZITKOSKI, 2007), aproximando-a de outras teorias críticas, como a sociologia de Florestan Fernandes. Os dois teóricos foram homens de (cri)ação, militantes por uma sociedade mais justa e menos perversa. Assim, esse *encontro* é mediado pela realidade da segunda metade do século XX, na qual o Brasil viveu as promessas do populismo e das reformas de base, os constrangimentos causados pelo regime militar e as esperanças da democracia que a década de 1980 acenou no horizonte político nacional.

Por isso, a educação aparece como uma forma de resistência e de reinvenção da sociedade, como uma forma de capacitação para a luta política, enfim, como um espaço de disputas ideológicas acerca da construção dos referenciais de realidade que embasam a ação dos sujeitos. Apesar de diferentes, Freire e Florestan não são antagônicos em suas premissas e em sua luta intelectual engajada por um Brasil melhor para todos.

À pedagogia do oprimido, soma-se a sociologia crítica e militante, ambas com um forte desejo de intervenção e absolutamente posicionadas no espectro político. Não é possível a neutralidade, a educação é um ato político e, como tal, está no meio das disputas mais amplas pelo controle da sociedade e de seus meios de produção. Está certo que a educação sozinha não fará a revolução das estruturas sociais, mas sem ela qualquer mudança substancial fica mais distante ainda. Leitores de

Gramsci, Freire e Florestan sabiam que a educação consciente é a chave para a criação de uma nova ordem, rompendo com a dominação e a alienação que obstaculizam a vocação a *ser mais*.

A dimensão cognoscente está associada às contradições materiais produzidas pela sociedade capitalista. Quando Freire argumenta por uma *pedagogia do oprimido*, busca construir uma posição educacional que é tributária de sua decisão política de estar junto dos que sofrem, dos que são humilhados. Florestan, ciente dessa posição, mas inserido na base sociológica marxista, argumenta acerca de uma pedagogia da desopressão. De acordo com Oliveira (2010, p. 63), “segundo o próprio Florestan, *eu tenho definido [o drama da educação] de uma forma parecida com a de Paulo Freire, só que numa direção mais radical. Ele fala de liberação dos oprimidos e eu falo na incorporação dos excluídos*”.

Para Nobre e Maia (2012, p. 7), “Florestan Fernandes é mais radical que Paulo Freire porque ele vai à raiz dos problemas sociais, contrapondo-se a Paulo Freire quando afirma que não existe a pedagogia do oprimido, mas a pedagogia da desopressão, da liberação do oprimido”. Ora, ao incorporarmos os excluídos, não estaríamos libertando os oprimidos? Temos necessidade de um cuidado conceitual em relação às concepções de *oprimido* para Freire e *excluídos* para Florestan. Contudo, ao compartilharem a influência de Marx, os dois autores se associam à luta contra o capitalismo e ao socialismo como orientação política.

Este ensaio não se propõe a discutir exaustivamente a produção de Freire e Florestan, mas apenas indicar a relevância e atualidade (LEHER, 2012) de seus escritos neste contexto de reformas no sistema educacional, em especial ao processo de democratização do acesso ao ensino superior. As obras desses autores exprimem uma visão de universidade (bem como da escola) pública e popular, assentada no livre acesso e

na liberdade de produção intelectual. Além disso, enxergam a universidade como um espaço de tensionamentos, onde a aparente neutralidade da técnica se sobrepõe, muitas vezes, ao engajamento político dos intelectuais.

Mesmo em uma instituição privada e de corte confessional, Freire, como cristão, buscou associar seu trabalho à autonomia dos educandos e a uma produção significativa em termos sociais⁷, indo ao encontro da defesa que faz em termos conceituais e práticos do termo *comunicação* em detrimento do termo *extensão* no trabalho dos profissionais e instituições com as classes populares. Ou seja, entende o autor que

qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização homem⁸-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão (FREIRE, 2006, p. 33).

A ideia de educação popular é um traço peculiar e decisivo na obra e nas ações de Freire, pois entende que uma sociedade desigual não pode pretender educar de forma igual, ou seja, é preciso uma metodologia e um compromisso diante de uma sociedade de classes que não deve se limitar à igualdade jurídica, ainda que ela seja importante. Como entende Florestan

⁷ Ver o capítulo “Universidade Católica – reflexões em torno de suas tarefas” em Freire (2003a, p. 110-119).

⁸ É importante ressaltar que Freire (2008a), autoavaliando sua produção, entende que escreveu condicionado por uma formação machista, uma vez que utiliza a palavra *homem* para designar todas as pessoas. A partir disso, o autor utiliza *homem* e *mulher* para se referir aos seres humanos, destacando o recorte de gênero que assume sua obra.

(1989, p. 20), “não existe Estado democrático sem educação democrática”, e uma educação verdadeiramente democrática não pode contemplar apenas um tipo de manifestação cultural.

Também, é importante ressaltar que essa concepção de educação não pretende trocar um *senhor* pelo outro, ou seja, o objetivo não é, por exemplo, apenas as classes populares estarem na universidade e as classes mais abastadas serem *expulsas*, mas que as instituições, principalmente as públicas, possam também acolher aqueles e aquelas que são de famílias operárias e de desempregados que as mantêm com seus impostos (PEREIRA, 2007). Junto a isso, que sua produção científica contemple *outros* interesses (dos camponeses e não só do agronegócio, por exemplo) e que a luta por uma sociedade mais justa socialmente, que reparta melhor suas riquezas, traga ganhos reais a todos os segmentos, sem distinção. Por isso,

de um modo mais radical a educação popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia –, as classes populares encontrem o poder (FREIRE, 2008b, p. 74-5, grifo meu).

Esse poder que a educação proporciona não deve ser apenas um poder atrelado às exigências imediatas do sistema (*ganhar a vida*), mas estar associado ao pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Nesse sentido, a universidade, por ser um lugar de conhecimento, é um lugar de poder (PANIZZI, 2006) e precisa ser disputado e estar ao alcance de todos e todas que desejarem.

Pensar a universidade do século XXI é pensar em uma instituição que consiga fazer frente aos dilemas contemporâneos, construindo alternativas teórico-práticas para a satisfação das

necessidades materiais e simbólicas da população. Torna-se importante, assim, *abrir* definitivamente as universidades, torná-las propulsoras da diversidade ao lado do avanço científico e tecnológico. É preciso estabelecer uma efetiva *comunicação*, ao estilo freireano, como todos os agentes sociais, pois,

pensa-se, em regra, que as universidades representam o produto puro e simples da atividade criadora dos grupos de especialistas que nelas trabalham cooperativamente. Isso é verdadeiro, mas em parte. O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas – é o que se faz com o que elas produzem (FERNANDES, 1966, p. 205).

Por meio dessas observações introdutórias acerca do pensamento educacional e sociológico/filosófico de Freire e Florestan é que será analisada a experiência de uma das mais novas instituições de ensino superior federal do país, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que nasce em um cenário de reformas e a partir de um movimento da própria sociedade civil organizada (BENINCÁ, 2011), em parceria com o poder público (local e nacional).

O que há de novo sobre a criação da UFFS?

O dia 29 de março de 2010 marcou o início das atividades letivas da UFFS, uma universidade criada para suprir uma demanda real pelo ensino superior público no interior dos três estados da região sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul). A UFFS, segundo seu sítio na internet,

já nasce multicampi. Com sede na cidade de Chapecó, a UFFS terá também *campi* nas cidades gaúchas de Cerro Largo e Ere-

chim e nas cidades paranaenses de Realeza e Laranjeiras do Sul. Trata-se de uma universidade voltada para a população dos 396 municípios que compõem a Mesorregião da Fronteira do Mercosul – uma região historicamente desassistida pelo poder público, especialmente no tocante ao acesso à educação superior⁹.

Ainda, segundo o sítio da instituição¹⁰, a UFFS tem como missão:

- 1) Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da região da fronteira sul, a qualificação profissional e a inclusão social;
- 2) Desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão buscando a interação e a integração das cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno;
- 3) Promover o desenvolvimento regional integrado – condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na região da fronteira sul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso.

Sobre o perfil desejado na nova universidade, pretende-se que seja:

- Pública e popular;
- Universidade de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da região Sul do país;
- Universidade democrática, autônoma, que respeite a pluralidade de pensamento e a diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais;
- Universidade que estabeleça dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade;

⁹ Disponível em: <http://www.uffs.edu.br/wp/?page_id=2>. Acesso em: 13 mar. 2010.

¹⁰ Todas as informações aqui apresentadas (missão, perfil e metas) estão disponíveis no sítio da UFFS: <<http://www.uffs.edu.br>>.

- Uma universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento;
- Uma universidade que tenha como premissa a valorização e a superação da matriz produtiva existente.

Em relação a metas, a universidade busca:

- Promover o desenvolvimento regional integrado – condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos na região;
- Assegurar o acesso ao ensino superior como fator decisivo para o desenvolvimento das capacidades econômicas e sociais da região, a qualificação profissional e o compromisso de inclusão social;
- Desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como condição de existência de um ensino crítico, investigativo e inovador e a interação entre as cidades e estados que compõem a grande fronteira do Mercosul e seu entorno.

Pode ser observado que a UFFS nasce com a pretensão de se constituir em um canal de desenvolvimento da região à qual faz parte, buscando o empoderamento¹¹ das comunidades locais, a partir da extensão do direito ao ensino superior público. Para isso, o seu primeiro processo de seleção aconteceu por intermédio do ENEM, privilegiando os estudantes que cursaram a escola pública. Esse critério, fundamental para subsidiar uma universidade que se pretende pública e popular, teve reflexos no perfil dos candidatos aos cursos da UFFS.

A preponderância de estudantes oriundos da rede pública no processo seletivo é um dado ilustrativo da importância da universidade pública e gratuita na região, e de como ela volta-se, na prática, a este segmento. Dados da UFFS em seus quatro processos seletivos desde 2010 indicam que mais de 90% dos

¹¹ A perspectiva de empoderamento adotada remete à sua compreensão de classe social. Ver Freire e Shor (2003b), em especial o capítulo quatro.

estudantes da instituição são oriundos de escolas públicas. A seguir, temos o quantitativo, em números absolutos, de candidatos que participaram dos processos seletivos da instituição:

Campus	PS 2010	PS 2011	PS 2012	PS 2013
Chapecó	4149	5241	5156	4569
Cerro Largo	1817	1665	1730	1753
Erechim	2465	3117	3732	2874
Laranjeiras	960	1185	1514	1393
Realeza	1819	2792	3004	2789
Total geral	11210	14000	15136	13378

Fonte: Câmara de Graduação do Conselho Universitário da UFFS (2013).

Os números mostram que há demanda pelo acesso ao ensino superior nas regiões nas quais a UFFS se instalou neste primeiro momento de implantação da universidade. O denominado *fator escola pública* vigorou nos processos seletivos da UFFS entre 2010 e 2012. Por esse mecanismo, cada ano cursado do nível médio em escola pública rendia uma bonificação de 10% sobre a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ao candidato. A partir do processo seletivo de 2013, observando o disposto na lei nº 12.711/2012, a UFFS aprofundou sua política de ação afirmativa de ingresso, ao considerar características de renda e de pertencimento étnico dos candidatos.

Certamente, uma universidade popular não se caracteriza apenas pelo quantitativo de procura em seu processo seletivo e pelo número de matrículas, ainda que isso seja importante em um país marcado pela desigualdade de oportunidades educacionais. Como observou Florestan no contexto dos anos 1960, “de modo geral, ainda não se constituíram (ou estão em elaboração lenta) novas orientações de política educacional que permitam

passar do crescimento quantitativo para a reorganização do sistema escolar” (FERNANDES, 2010, p. 239).

Essa reorganização mencionada por Florestan há mais de 50 anos é ainda parte da agenda do contexto reformista contemporâneo brasileiro. O Reuni, por exemplo, enfrentou históricas demandas de criação de novas universidades públicas federais no interior do país, permitiu a abertura de concursos públicos para docentes e servidores técnico-administrativos, mas fixou metas baseadas na lógica de “fazer mais com menos”, ou, como alertou Leher (2010), promoveu a gestão mercantil no interior do aparato estatal, enxugando investimentos num contexto de expansão.

Mais uma vez, estamos diante do debate estratégico sobre a escola pública em todos os seus níveis. Ao se posicionarem em defesa da escola pública e popular, Freire e Florestan também atuaram contra a desvalorização do trabalho docente, denunciando as condições opressoras de trabalho que muitas escolas oferecem pelo descaso com a educação. É exatamente por esses professores da escola pública que os alunos da UFFS, em sua grande maioria, passam antes de chegarem à universidade. Dessa forma, falar de universidade pública sem considerar a escola pública ou tratar a universidade como algo isolado do sistema escolar como um todo, é um equívoco que não contribui para a efetivação do papel estratégico dessas instituições para a construção de uma nova sociedade. As palavras de José Carlos Mariátegui (apud PERICÁS, 2010, p. 257) são fundamentais nesse entendimento:

diferenciar o problema da universidade do problema da escola é cair num velho preconceito de classe. Não existe um problema da universidade independente de um problema da escola fundamental e secundária. Existe um problema da educação pública que abarca todos seus compartimentos e compreende todos os seus graus.

Considerações finais

Ao discutir de forma crítica a criação de uma universidade comprometida com a democratização do acesso ao ensino superior público, a aproximação ao nível da *práxis* com a obra de Freire e Florestan nos ajuda a fundamentar uma ação engajada e reflexiva para que o processo iniciado pela UFFS possa colher os frutos imaginados.

A análise dos números que embasam os primeiros passos da UFFS nos indica que a presença de estudantes oriundos de escola pública é significativa, fato que justifica a sua criação, junto com o ineditismo da oferta de vagas universitárias públicas federais em regiões historicamente desassistidas pelo poder público. Contudo, as questões étnicas ainda precisam ser enfrentadas pela nova universidade. De certa forma, a partir da legislação federal (lei nº 12.711/2012), a UFFS passou a discutir de forma mais sistemática o ingresso, por exemplo, de indígenas e afrodescendentes.

Dessa forma, a partir da criação de *redes* entre os movimentos sociais, poder público (nas diferentes esferas) e corpo técnico-administrativo e docente da universidade, através de ações de ensino, pesquisa e extensão (*comunicação*), a UFFS poderá continuar contribuindo para a criação de uma experiência importante no desenvolvimento de uma instituição pública e popular que sirva de modelo aos mais diversos segmentos sociais que acreditam, assim como Freire e Florestan, numa educação pública de qualidade para todos e todas.

Referências

BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FARIAS, L. G.; BELARDINELLI, L.; PEREIRA, T. I. O perfil sociocultural dos bolsistas do Programa *Conexões de Saberes* da UFRGS. In: TETTAMANZY, A. L. L.; BERGAMASCHI, M. A.; SANTOS, N. I. S.; ARENHALDT, R.; CARDOSO, S. (Orgs.). *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008, p. 93-102.

FERNANDES, F. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. Rio de Janeiro: Globo, 2010.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

_____. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008b.

_____. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Política e educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a13v33n121.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

_____. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, J. P. A. et al. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010, p. 369-412.

NOBRE, I. S.; MAIA, L. A. A educação segundo Florestan Fernandes. *Anais Fiped*. Vol. 1, n. 1, Fórum Internacional de Pedagogia. Parnaíba, PI. 10f.

Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/1a1f5179a20291f786451d464ccb8289_1850.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

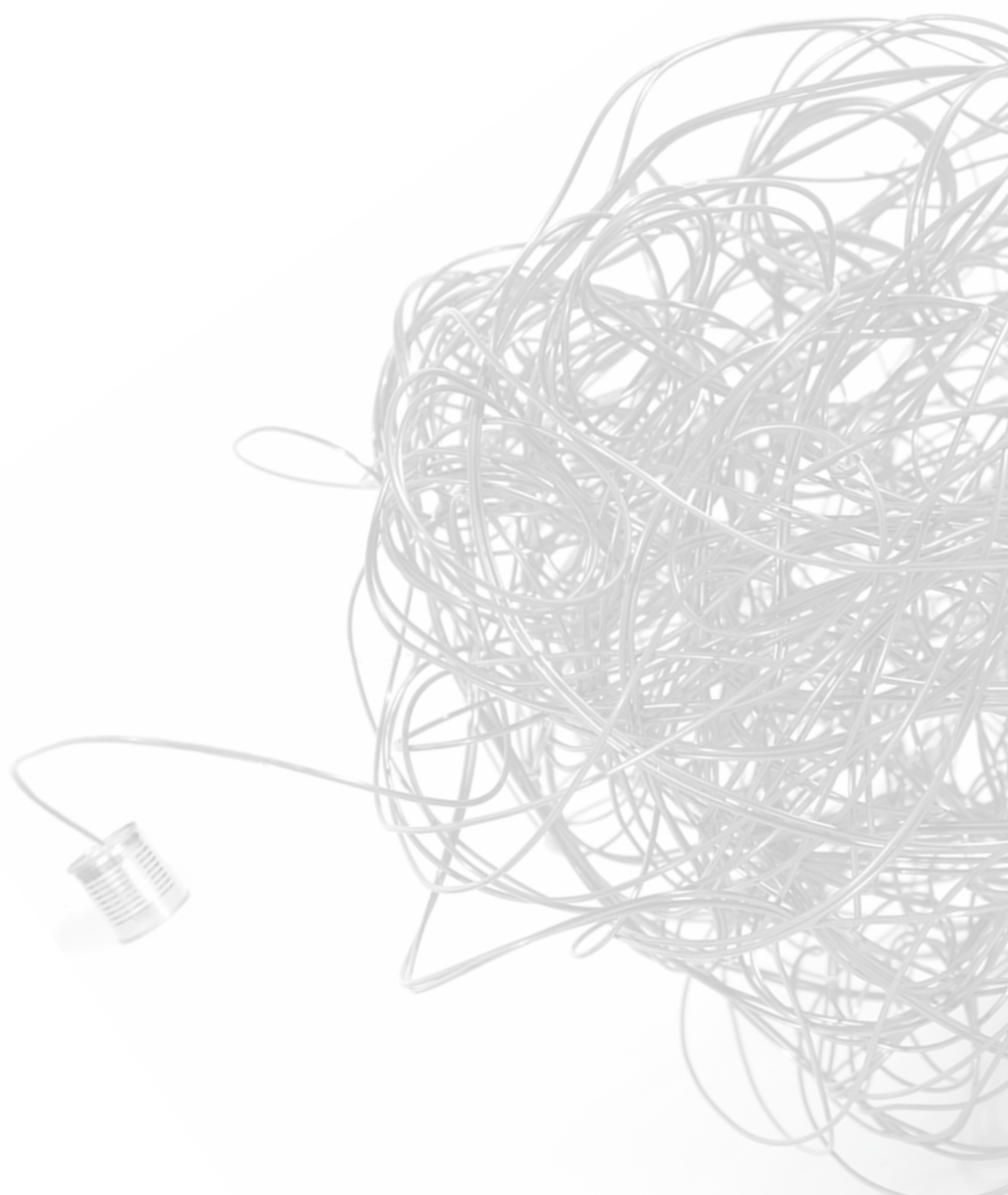
PANIZZI, W. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PEREIRA, T. I. *Pré-vestibulares populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado*. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS). Porto Alegre, 2007.

PERICÁS, L. B. José Carlos Mariátegui: educação e cultura na construção do socialismo. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 247-257.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Disponível em: <<http://www.uffs.edu.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

ZITKOSKI, J. J. A Pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T.; GHIGGI, G.; PITANO, S. C. (Org.). *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas: Seiva, 2007, p. 229-248.



E

ste livro assume a premissa do diálogo, não só do ponto de vista teórico, mas também do prático, pois sua construção ocorre a partir da experiência do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, evento itinerante que se realiza anualmente, desde 1999, em universidades gaúchas que se dispõem a acolher o encontro de pesquisadores, professores da educação básica e do ensino superior, estudantes de graduação e pós-graduação e militantes sociais, promovendo a possibilidade da permanente reinvenção do pensamento freireano, reinventando também a si mesmos. Aliás, nada mais freireano do que nos reinventarmos, tendo como horizonte a utopia de um mundo menos feio, menos desigual e com mais afeto e respeito pelo ser humano. Em certo sentido, é isso que os(as) autores(as) deste livro procuram fazer em seus textos. Nossos(as) leitores(as) encontrarão o pensamento de Paulo Freire em diálogo com pensadores(as) dos campos da educação, sociologia, ciência política, teatro e filosofia. Essas aproximações exprimem a riqueza e a fecundidade do pensamento freireano, ao mesmo tempo em que reafirmam nosso desafio de não repetir Freire ou qualquer outro(a) autor(a), mas recriá-los...



ISBN do livro em papel (2014):

978-85-8200-032-8



ISBN do e-book (2021):

978-65-89009-09-2



www.meritos.com.br