

PROPOSTA

Paulo Freire e a educação popular
Maurice Goddard

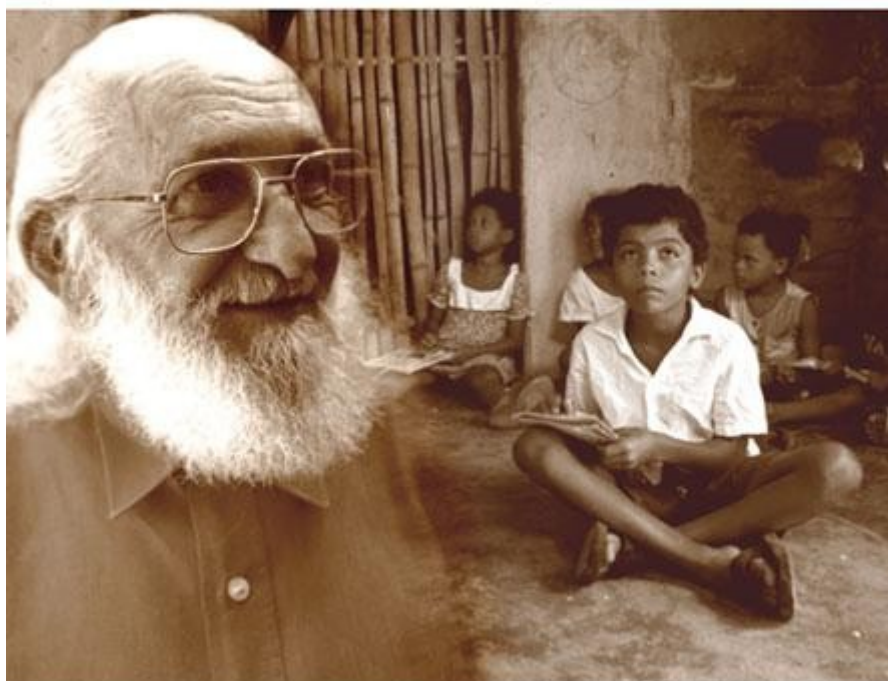
Que saudades de Paulo Freire!
Luís Ariano e Regina Leite Garcia

Entre Paulo e Boaventura.
Algumas aproximações entre
o saber e a pesquisa
Carlos Rodrigues Brandão

Revista Trimestral de Debate da Fase

JUL/SET-2007

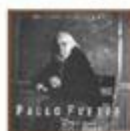
ANO 31 - Nº 113 - R\$ 12



48

Selma Rocha

Entrevista



87

Ana Maria de Araújo Freire

A gentidade de Paulo



Editorial

Em maio deste ano, completaram-se dez anos da morte do grande educador Paulo Freire, referência para educadores e educadoras no Brasil e em outros países, principalmente latino-americanos. Freire, que dedicou toda sua vida à educação, tendo como principal preocupação a garantia desse direito para todos e todas, ensinou ao mundo como ensinar aprendendo. A FASE junta-se a outras diversas homenagens que acontecem este ano, e dedica esta edição de Proposta à memória e, principalmente, ao trabalho de Paulo Freire e de tantos seguidores de sua pedagogia.

Todos os articulistas convidados se mostraram muito disponíveis para escrever sobre esse mestre que, sem dúvida, influenciou muito no trabalho e na vida de cada um deles. Muitos nos cederam fotos, deram depoimentos, permissão para publicar um artigo, uma carta, uma adaptação de capítulo de livro, além de sugestões que acreditamos ter enriquecido esta publicação. O primeiro artigo, por exemplo, é um texto do próprio Paulo Freire, sugerido e enviado por Carlos Rodrigues Brandão, que pode ser publicado graças à permissão dos professores Lutgardes Freire e Moacyr Gadotti. Fosse o que fosse, todos contribuíram de forma muito generosa e solidária com esta edição. Bem ao modo freireano, uma obra construída coletivamente.

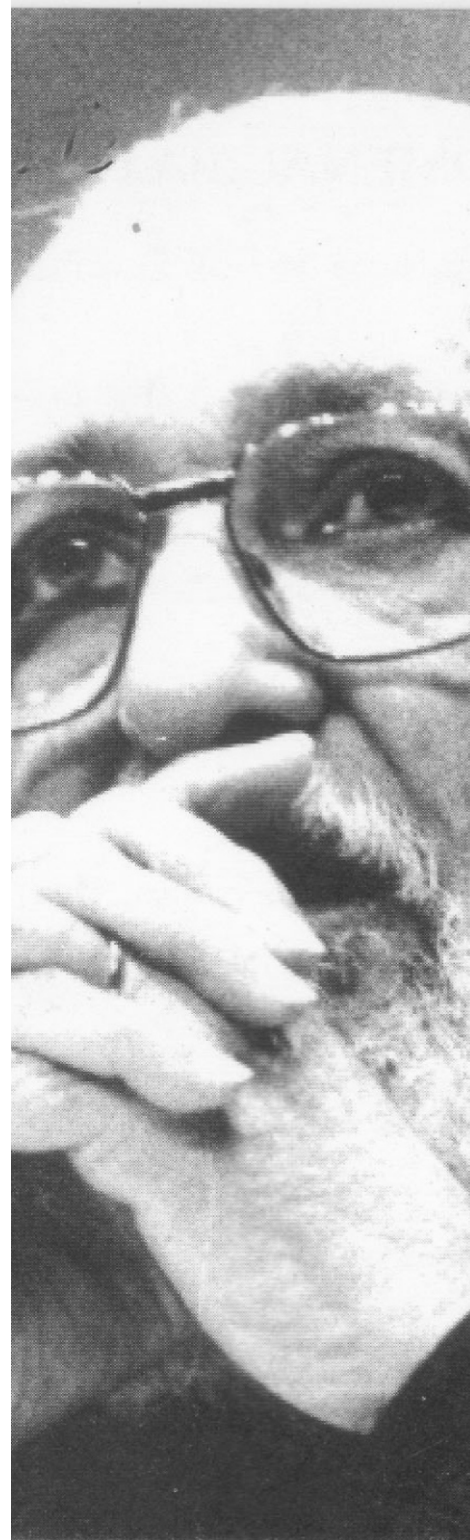
Nossos colaboradores nos brindam com reflexões sobre o fazer e o pensar de Paulo Freire, sobre a atualidade de suas idéias, o diálogo da sua obra com a de outros pensadores contemporâneos ou não e a coerência de sua prática como educador e como homem público. A relação de sua prática pedagógica com os movimentos populares é lembrada como uma contribuição inestimável ao processo de luta pela democratização das instituições e pela autonomia do sujeito na construção de seu próprio saber. A leitura do atual tecido social que forma o desenho do país se faz transversalmente a partir do conjunto dos artigos, o que nos faz entender o alcance do pensamento freireano: partir dele para ir além dele.

Alguns depoimentos dão conta do legado de Paulo Freire não apenas como uma pedagogia, mas principalmente como um testemunho de vida, esperança e luta, generosidade e respeito, humildade, tolerância e solidariedade. Compreendemos a importância da coerência entre suas palavras e seus atos, entre sua teoria e sua praxis.

A educação popular e a educação formal são revisitadas e/ou criticadas, pensadas e discutidas a partir das realidades abordadas pelos articulistas que, como educadores ou educadoras, intelectuais, militantes ou políticos, apresentam o estado da educação no Brasil.

A FASE, que tem toda sua trajetória construída a partir das premissas da Educação Popular, não poderia deixar de lembrar a grande contribuição deste educador a sua própria praxis durante todos esses anos. Esta revista possibilitou mais um momento de reflexão sobre sua prática educativa. Apoiados em documentos e na colaboração de coordenadores e técnicos de programas e projetos da FASE, fizemos uma tentativa de resgate histórico do trabalho educativo da instituição e apresentamos também alguns dos atuais caminhos adotados nas diversas regiões e frentes onde estamos presentes.

Sem a pretensão de esgotar ou abranger todas as discussões a partir da educação, e mesmo da educação popular, percebemos nessa edição um leque de possíveis relações da questão educativa com os principais temas do cenário social. Percebemos também a grandiosa contribuição do mestre Paulo Freire no dia a dia da luta pela construção de uma sociedade mais igualitária. E principalmente, percebemos as possibilidades de libertação a partir da construção coletiva do saber. Procuramos aprender a lição: ensinar – aprendendo – ensinando.



Este texto tem a intenção de provocar um debate entre os militantes e simpatizantes do PT para que estes, pensando a questão educacional do país, possam apresentar contribuições à Comissão de Educação encarregada pela Comissão Executiva Nacional de elaborar um Plano de Educação. Esse texto, por isso, é provisório, servindo apenas de "subsídio" para dar início ao trabalho. O Plano de Educação do PT deverá refletir em sua totalidade o ponto de vista dos militantes do partido.

No PT o debate da educação não pode ser uma coisa privativa de um círculo restrito de educadores profissionais. Todas as questões do partido são questões de todos: não são questões "técnicas", questões de especialistas. O PT aprende o que é educação ao fazer educação. O PT é educador que educa a massa, capacitando os seus militantes para que desafiem a massa a superar a pura sensibilidade dos problemas.

É tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e que o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; do outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. É neste sentido que todo partido político é sempre educador, e, como tal, sua proposta política vai ganhando carne ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar.

Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político ou do partido, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno do *a favor de quem é do que*, portanto, *contra quem e contra o que* fazemos a educação, e do *a favor de quem e do que*, portanto, *contra quem e contra o que* desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza

através da prática tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. *O em favor do que e de quem* que está na origem mesma do partido e de sua luta determina a maneira como sua prática educativa se dá e na qual se incorporam a denúncia e o anúncio antes referidos, bem como o *objeto* da denúncia e do anúncio.

Um partido de classes dominantes, por exemplo, em primeiro lugar, não pode denunciar as verdadeiras causas dos níveis de pobreza e de miséria das massas populares, mas, pelo contrário, o que ele pode é falar delas, quando fala, de tal maneira que aquelas causas se ocultem. No fundo, a grande denúncia que fazem os dominantes é a denúncia de quem os denuncia e à sua ordem, vistos sempre por eles como "subversivos" e "desordeiros". Por outro lado, que anúncio podem os dominantes fazer a não ser, no máximo, o da "mudança na continuidade?"

Por tudo isso, não pode um partido dos dominantes estar jamais com as massas populares, mas contra elas, servindo-se delas. O *em favor de quem e de quem* dos dominantes, que o seu partido procura viabilizar, através de um sem-número de filigranas e de engodos, explica a intenção de sua prática educativa no sentido da preservação do estabelecido.

A relação do partido dos dominantes com as massas populares, através do discurso ou de ações assistenciais, é sempre manipuladora. O discurso ou as ações assistenciais procuram antes ocultar do que desvelar. Isso não significa, porém, que as massas populares se deixem sempre docilmente enganar por tais discursos e por tais formas de ação. Uma prática político-pedagógica a ser desenvolvida por militantes de um partido de massas, neste caso, seria, não a de tentar "levar" a população de uma favela a recusar a água e a luz, por exemplo, que lhe chegam como engodo político, ou criticá-la por aceitar algo tão importante para ela, mas, pelo contrário,

reconhecendo o direito que tem a população de ter água e luz, trabalhar com ela para transformar o sentido falso da doação em reivindicação do povo.

Em última análise, um partido de elite não pode realizar uma educação que, desenvolvendo-se na intimidade mesma dos movimentos populares, ajude as massas a fazer melhor o que já estão fazendo para assim fazer o que ainda não foi feito. Esta, sim, é uma das tarefas político-administrativas de um partido de massas como o PT. O em favor de que e o em favor de quem, o contra que e o contra quem em torno dos quais o PT vem se constituindo, ao nascer no corpo mesmo de movimentos sociais, lhe exigem uma compreensão e uma prática necessariamente diferentes, enquanto educador.

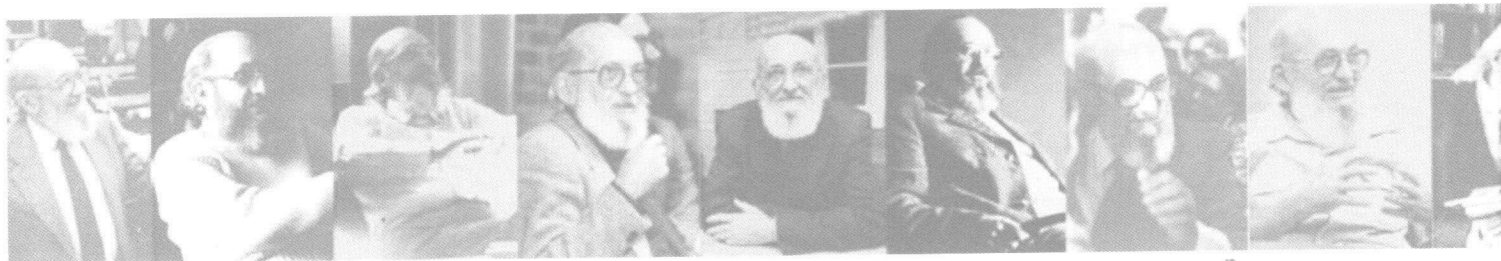
O PT não pode ser o educador que já sabe tudo, que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. Um educador para quem o futuro seja algo preestabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediável.

Enquanto educador, se, de um lado, não pode aceitar que a educação seja a alavanca das transformações sociais, não pode, por outro, desconhecer o seu papel indiscutível nestas transformações. Papel que se realiza, entre outros

momentos, fundamentalmente, no esforço mobilizador e organizador das massas populares, como também no da capacitação de seus quadros de militantes.

É preciso, contudo, chamar a atenção para o fato de que a questão não está apenas em proclamar verbalmente a opção pelas classes e setores dominados, mas ter uma prática político-pedagógica rigorosamente coerente com a proclamação verbal. Uma coisa é a expressão oral da opção pelas classes oprimidas, pelas massas populares, a outra é uma prática elitista, quando sabemos que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. É então a coerência entre a sua prática e as suas opções proclamadas que virá fazendo o PT, enquanto educador, reconhecer-se também como educando. Vale repetir: para que o PT assuma o seu papel de educador enquanto partido, coerentemente com as suas opções proclamadas, ele tem de assumir também o papel de educando das massas populares. A sua tarefa formadora, como partido de massas e não de quadros, se dá na interioridade das lutas populares, na intimidade dos movimentos sociais de onde ele veio, dos quais não pode afastar-se e com os quais deve aprender sempre.

Só educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de ser educado pelos educandos, só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como que nada sabe.





Que saudades de Paulo Freire!

Lisete Arelaro* e Regina Leite Garcia**

* Professora da Faculdade de Educação da USP. Trabalhou na equipe do prof. Paulo Freire, na Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo, na gestão Luiza Erundina (1989/1992) - email:liselaro@usp.br

** Professora titular em Alfabetização da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

Neste momento que nos reunimos para homenagear o professor Paulo Freire (re)construindo os ensinamentos que ele nos deixou, é impossível não enfatizar a contribuição insubstituível da centralidade de sua crença no processo cidadão do diálogo, do respeito aos pensamentos diferentes, aos diferentes jeitos de ser, sentir e criar com que se forja uma educação libertadora.

Um “ouvir”, fruto da opção política pelo direito à igualdade e à fraternidade na diferença, e que exige uma transmutação nas relações entre aluno e professor – e, portanto, de quem aprende, com quem ensina – a partir de uma espécie de pacto democrático, em que um admite que não sabe tudo e o outro, que nunca é tão ignorante, pode contribuir com suas reflexões e práticas de vida no processo educacional. Logo, que o processo de ensinar e aprender é sempre um rico diálogo em que ambos aprendem e ensinam.

Nascida, historicamente, a concepção dialógica, não como um método de ensino ou “estratégia” pedagógica, mas como uma teoria do conhecimento e da aprendizagem, e condição fundante das relações educacionais, dentro e fora da escola, e nesta, envolvendo todas as funções do trabalho escolar e pedagógico.

Nessa concepção, não há o professor ou especialista da educação “que manda fazer”, porque tudo sabe, e cujo “saber” lhe dá um poder hierarquicamente superior aos demais, mas o “colega” de equipe, que coopera, que apóia, que coordena. E cada um da “equipe”, tem, a partir de metas construídas em função de um objetivo comum, um conjunto possível e variado de tarefas e funções a desempenhar na escola e no sistema educacional.

Na sua teoria, o professor não é o sábio que nunca erra ou se engana, e o aluno, um corpo vazio – de emoções, saberes e vontades – onde se “colocam” sistematicamente conhecimentos (ao que Freire chamou de “educação bancária”). Para ele, professor e aluno têm uma relação de

camaradagem, de companheirismo, de respeito, de aprendizagem mútua, nos seus diferentes papéis, que interfere e modifica o próprio processo de aprendizagem. Assim, não só é compreensível, mas condição fundamental, que o professor não seja, simplesmente “quem tudo sabe”, e o aluno o que, “passivamente, aprende”, mas, ao contrário, que ambos admitam que uma aprendizagem *em processo* envolve todas as pessoas que dela participam.

Paulo Freire adotava como lema que “o mundo não é; o mundo está sendo”, e essa convicção valia para ele também, pois cada minuto constituía uma oportunidade única de, ao atuar no sentido de transformar o mundo, e nele, as pessoas, estar, ele também, se transformando. E a possibilidade de mesmo crendo profundamente em alguns valores, poder “reavaliá-los”, amanhã, a partir de novas condições histórico-culturais. Esta é a razão porque foi sempre um professor à frente de seu tempo.

O seu método de trabalho – ação, reflexão, ação – inspirava e exigia um cotidiano de ações coletivas, pois as reuniões da equipe escolar eram necessárias, sistemáticas e permanentes, para que se avaliasse, a todo momento, conjuntamente, a coerência das propostas educacionais, frente aos objetivos definidos e às sugestões de ação, que os diferentes segmentos que participam da vida escolar apontavam. Daí ter surgido o que se passou a denominar projeto político-pedagógico, resultante da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e o conseqüente replanejamento do fazer pedagógico.

Paulo Freire, por todos os lugares por onde passou e nos diferentes cargos que exerceu, fez da gestão democrática sua prioridade e princípio educacional, criando *colegiados* de decisão, espaços públicos de definição de políticas de ação, que envolviam as mais diferentes pessoas, grupos, associações e sindicatos. E onde a participação popular ganharia reforço, organização e espaço de decisão, no

esforço de construção de uma sociedade cada vez mais radicalmente democrática.

É importante lembrar que o Partido dos Trabalhadores (PT), na sua origem, e tendo Paulo Freire como referência, tinha como razão maior para a disputa institucional, a certeza da importância histórica da mobilização popular que através de *Conselhos Populares*, de caráter deliberativo, motivassem os diferentes grupos sociais e movimentos populares a se fazer presentes, com sugestões e propostas de políticas que melhor orientassem a ação pública dos dirigentes, democraticamente escolhidos pelo voto universal.

Seriam estes Conselhos Populares que se constituiriam em “marca” de Governo, pois convenceriam os incrédulos, da força do povo, quando estimulados e organizados, sistematicamente. Afinal, o mote “o povo unido, jamais será vencido” havia motivado e mobilizado não só as campanhas do Partido, mas também dos movimentos populares, na maioria de suas reivindicações e de ações de resistência ao governo militar recém-encerrado.

Paulo Freire – com um jeito muito próprio – sorria, sabiamente, ao ouvir essas propostas. Sabia, ainda que isso não abatesse sua militância e esperança nos movimentos sociais, que o sistema capitalista brasileiro estava cada dia mais forte e a desigualdade social se acentuando, que a simples participação popular no cotidiano escolar e na área educacional não seria capaz de combater ou contestar. “Sentia”, pelas suas caminhadas pelo mundo, a proximidade de propostas e ações mais agressivas do capitalismo internacional.

Na sua prática, contestava as concepções correntes de que “poder” e “saber” são sinônimos, e em consequência, estabelecia-se como “natural” um sistema de “controle” de quem tem o saber sobre os que não o possuem no mesmo nível e grau, como pré-requisito da eficácia e eficiência das ações, em especial no campo educacional.

Esse modo de entender a vida e o trabalho, dizia ele, implica em uma relação de subordinação e de separação necessária entre os que pensam e os que fazem. Ou ainda, fundamenta a crença quase “religiosa” de que a inovação e a criatividade só alcançam um alto potencial se estimuladas por uma feroz competitividade entre os componentes da equipe de trabalho. E onde se declare como critério científico (e preferencial) de avaliação da produtividade e de qualidade da atuação – porque “neutro” – exclusivamente os “resultados” mensuráveis do processo. Ou seja, vivemos um momento em que a ênfase é dada aos “produtos”, e não mais aos “processos”.

Na educação, estas concepções estão, cada dia, mais presentes, pois hoje, é pouco importante saber se uma criança ou jovem “gosta” da escola e que importância ela tem para eles, mas sim, avaliar a sua “competência” através de processos que “meçam” as habilidades

adquiridas, habilidades estas definidas a partir dos interesses do mercado e do consumo.

Esta é uma mudança estratégica para o processo de ensino, e ainda que pareça sutil, altera, profundamente, a organização escolar e dos sistemas escolares. Traduz a instalação da lógica do mercado na escola e na educação, através de processos economicistas e de competição, em que o lucro, produzido pelo menor custo e com maiores resultados, define a competência da empresa. As políticas e os direitos sociais são as primeiras vítimas dessa concepção.

Nesta lógica, os que nada – ou pouco – “rendem”, ainda que por consequência do sistema político e econômico, devem ser “eliminados”, e, caso não se consiga eliminá-los totalmente, “por conta dos antigos e retrógrados direitos sociais”, há que se fazer com que suas passagens pelas escolas sejam as mais breves possíveis. Não por acaso as propostas de “flexibilização” das propostas educacionais embutem a necessidade de formação, a mais rápida possível, dos “sem consumo” e de seus formadores os “pobres”, como tradicionalmente eram chamados.

Argumentam, de forma cínica, mas “moderna”, que o desafio atual é “aprender a aprender”, não paulofreireanamente falando, mas, do ponto de vista do custo-benefício. Já que o processo de educação é permanente, cada um que cuide de sua própria educação, e arque com o ônus econômico de estar “preparado” – sempre – para as exigências do mercado. Aos “muitos”, o pouco que o Estado pode oferecer, aos “poucos” – economicamente falando – pelos seus méritos, muito será oferecido.

O próprio conceito de qualidade da educação, traduzido em “produto mensurável” e não como direito social, constituiu um desafio a que Paulo Freire se contrapôs, de maneira competente e coerente. Ele riria hoje, se vivo estivesse, com a “febre” oficializada de exames nacionais, sob a forma de testes de múltipla escolha, como critério quase exclusivo para se avaliar a qualidade dos sistemas de ensino, da atuação dos professores e da aprendizagem dos alunos.

Ele simplesmente propôs uma inversão total desse caminho. Propunha como primeiro movimento a ser feito: perguntar aos alunos, funcionários, professores e pais o que achavam da escola em que eles ou seus filhos estavam matriculados ou que atuavam e essa ação constituía a realização do primeiro diagnóstico da escola e de suas circunstâncias. Segundo passo: perguntar a todos os envolvidos no processo educacional como eles gostariam que fosse sua escola – qual era a sua escola “ideal” – para, a partir desses “desejos” e concepções ideais, se estabelecer os objetivos educacionais a serem atingidos, sob responsabilidade conjunta, pelas escolas.

E, em terceiro lugar: **o que e em que** eles gostariam que suas escolas fossem diferentes – ou seja, realizava-se ali, uma primeira avaliação e proposição de alternativas de solução para cada uma e para todas as escolas, respeitando-se a história e as especificidades de cada uma. É assim, dizia Paulo Freire, que um projeto político-pedagógico deve ser concebido, para ter condições de ser implementado.

Acreditando nesse processo – coerente com o diálogo como método de trabalho e de vida – Paulo Freire propunha que as escolas – e cada escola – construíssem, prática e cotidianamente, seu caminho pedagógico e político que pudesse orientar suas “escolhas” educacionais. Para isso, se torna necessário um processo permanente de formação de professores das redes públicas de ensino, que não signifique imposição de “pacotes”, mas subsídios vitais para que a escola “de qualidade”, e com a “qualidade” dos alunos reais, possa ser construída.

Os resultados não tardarão a aparecer, acreditava ele, pois a alegria e a esperança dos professores, quando são “ouvidos” e respeitados, geram uma coleção de projetos, escritos pelos próprios professores e especialistas de ensino, desejosos de construir uma “nova escola pública”, em que a qualidade, agora definida pela maioria presente na escola – a “qualidade social” – constituirá sua audácia pedagógica.

Se isso for feito, como justificar a existência de um sistema unificado ou centralizado de avaliação da aprendizagem e de avaliação educacional? Como propor um currículo único, para o conjunto das escolas? Como sustentar pedagogicamente a concepção dialógica do conhecimento e da aprendizagem, com uma concepção diretiva e portanto autoritária, ainda que em nome da “competência”?

Paulo Freire tinha clareza de que se fossem criadas “brechas” para a divisão do conhecimento, em conteúdos “científicos”, “profissionais e técnicos” ou “críticos”, essa divisão do trabalho entre os educadores, em que cada um assume a propriedade de sua tarefa, o resultado seria, necessariamente, um descompromisso pela totalidade do ato educativo.

Assumia, com ousadia, a concepção que o desenvolvimento da consciência crítica se faz pelo conhecimento, pela análise e ação sobre a realidade vivida, e que isso não pode ser atribuído como propriedade de nenhum conteúdo em particular, e se constitui responsabilidade coletiva que não pode ser subdividida no processo pedagógico.

Mas, ainda que não acreditasse que a formação crítica acontecesse a partir de conteúdos formais ou de disciplinas específicas, mantinha sua fé na escola e na pessoa humana, de que a educação política, realizada

também pela escola, na busca de uma educação cidadã, exigiria a busca da igualdade a ser construída para além do sistema capitalista.

Suas palavras, no livro “Pedagogia da Autonomia”, não deixam dúvidas. Afirma Paulo Freire:

“Não creio que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo ‘gentificado’ serão armas de incalculável alcance.

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua expoliação. Agora, necessário e urgente se fazem a união e a rebeldia das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado” (p. 144-145).

A luta continua, então. E sempre. Viva Paulo Freire!

Bem, assim tem se manifestado a falta que sentimos de Paulo Freire. Na primeira parte deste texto discurremos sobre o que vivemos com Paulo Freire, ouvimos e lemos em Paulo Freire, vimos realizado por Paulo Freire, aprendemos com Paulo Freire. Tantas vezes nos últimos tempos nos perguntamos: o que teria dito ou feito Paulo Freire nesta situação? É este exercício de imaginação que nos propomos agora a realizar, face ao que vem acontecendo no Brasil.

Se vivo estivesse ou se, a se acreditar numa outra vida, ou no outro lado do que denominamos morte, o que Paulo Freire nos diria hoje? Ah, se possível fosse e se ele apenas tivesse, como Alice, passado para o outro lado do espelho, havia de levar um susto ao constatar o tecnicismo renascido, gente que fala em *provinha aos 8 anos* e que é aplaudida, pois *“agora vamos parar de brincar e vamos fazer educação a sério”* ou *“por que continuar fazendo experiências, se tantos países já provaram haver um melhor método de alfabetizar”* ou *“num mundo competitivo como o que vivemos, não podemos perder tempo e as crianças têm de estar alfabetizadas aos oito anos”*. E a mídia se abre para as entrevistas com os “sábios” que ultimamente reapareceram cheios de certezas e explicações para o fracasso da escola brasileira e de soluções para resolver um problema que, segundo eles, já podia ter sido resolvido, não fosse a incompetência das escolas.

Enquanto os tecnocratas enfatizam a importância dos testes, das provas, das avaliações quantitativas, e deles se valem para criticar a escola pública e as professoras, e pouco a pouco vão assumindo o papel de assessores e consultores, tão ao seu gosto e da burocracia, algumas secretarias de educação, usam o pouco dinheiro de que dispõem, comprando os kits pedagógicos que, custando caríssimo, impõem às professoras alfabetizadoras o método salvador do analfabetismo no Brasil. E junto com os kits vêm os cursos aligeirados de capacitação, pois há que “capacitar” quem é avaliado como incapaz. Capacitar, reciclar. Se Paulo Freire pudesse falar, imaginem o que diria sobre o resultado de professoras humilhadas ao sofrer um processo de capacitação ou de reciclagem. Ele estaria, sem dúvida, defendendo a formação continuada das professoras em ação – resultante da reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Neste processo coletivo de reflexão sobre as consequências sociais da prática pedagógica, vai sendo produzido o projeto político-pedagógico da escola direcionador/redirecionador de todas as ações. Sem isto não há possibilidade de se realizar uma escola de qualidade social. Com as capacitações e reciclagens, talvez pudessem – eles, os tecnocratas neoliberais – impor uma escola de *qualidade total*.

E mais, o que diria Paulo Freire de uma escola que é levada, para se sentir moderna, ao final da primeira série – ou do primeiro ciclo, como agora vai sendo organizada – a definir, a partir do desempenho das crianças na “provinha”, quem está alfabetizado e quem está *perdido para o mercado*, pois não aprendeu a ler e escrever. Separando os alfabetizados e os analfabetos, mais uma vez a escola cumpre o papel de hierarquizar, rotular, discriminar, subalternizar, excluir, preparando as crianças, umas para posições de mando e as demais para posições subalternas, e todas para a manutenção do status quo. E como, nesta concepção de alfabetização, quem é responsável pela alfabetização é apenas a professora alfabetizadora, pois as professoras das séries seguintes têm de “dar o programa”, ninguém mais se preocupa com a continuidade do processo de alfabetização, a não ser para reclamar da *dificuldade em dar o conteúdo da disciplina*, pois *as crianças não foram bem alfabetizadas pelas professoras alfabetizadoras*. Afinal, como os tecnocratas sempre falam inglês, *time is money* e, na corrida para nos tornarmos um país desenvolvido, ninguém pode perder tempo.

Como não leram Paulo Freire ou, se o fizeram, dele discordaram, não se dão conta de que a alfabetização começa muito antes da criança entrar na escola, quando vive numa sociedade letrada, e tem continuidade por toda a vida. Todos estamos por toda a vida em processo de alfabetização – aprendendo a ler o mundo e, no mundo, a palavra escrita.

Talvez os críticos de Paulo Freire tenham aprendido a ler e escrever, alguns até em muitas línguas, mas, sem dúvida, não aprenderam a ler o mundo.

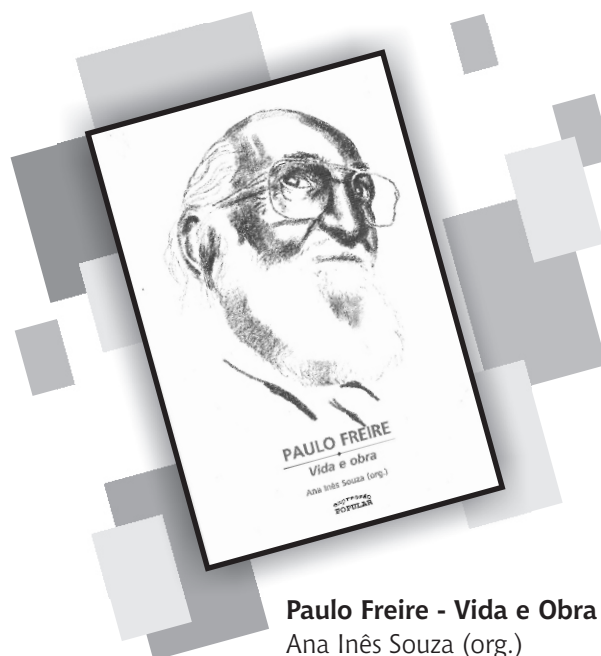
E, nos últimos tempos, surgiu mais um complicador a desafiar a competência docente da professora alfabetizadora. Algumas teóricas da alfabetização resolveram criar um neologismo, talvez melhor seria dizer anglicismo, já que é uma palavra tomada emprestada e traduzida do inglês – *literacy* – estabelecendo uma hierarquia em que primeiro e menos importante é a **alfabetização** e só num estágio mais elevado se poderia considerar o **letramento**.

Pobres das professoras que, além de todos os problemas que enfrentam no afã de que as crianças se alfabetizem, agora têm de saber que isto é pouco e que há de ser atingido o alto nível de **letramento**.

É bem verdade que Paulo Freire já tinha morrido quando apareceu a onda do **letramento**, pois se vivo estivesse, com aquele sorriso generoso e complacente, talvez dissesse:

Mais importante que tudo, é que seja recuperado o prazer de aprender e de ensinar e de conviver solidariamente, e que todos e todas se comprometam com a alfabetização de todas as crianças de nosso país – que todas vivam a imensa alegria de ler o mundo e ler a palavra, no exercício da cidadania.

Afinal, Paulo Freire sempre acreditou que um mundo melhor é possível.



Paulo Freire - Vida e Obra
Ana Inês Souza (org.)
Editora Expressão Popular



Entrevista

Selma Rocha

Selma Rocha é historiadora, consultora na área da educação.

Foi assessora da secretaria municipal de Educação de São Paulo na gestão do Prof. Paulo Freire, ex-secretária de educação de Santo André e foi chefe de gabinete da secretaria de educação de São Paulo durante o governo de Marta Suplicy.

Como conheceu Paulo Freire e como foi trabalhar com ele?

Selma - Conheci o professor Paulo Freire pessoalmente na época em que trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, quando ele foi nomeado secretário pela então prefeita Luiza Erundina. A primeira vez que o vi foi em uma plenária do PT, antes da posse, em que discutíamos como concretizar o programa de governo que elegeu a Luiza Erundina. Isso ocorreu no final de 1988. Fui para o governo seis meses depois, para trabalhar não diretamente com o professor Paulo Freire, mas com o professor Moacir Gadotti, a quem eu conheci pessoalmente também na plenária a que me referi. A Secretaria pediu que alguém do núcleo do PT do qual eu fazia parte indicasse alguém para ir trabalhar lá. Houve uma discussão entre nós, e as pessoas acharam que eu deveria ir. Meu trabalho seria em um órgão voltado à coordenação administrativa das escolas e quando o professor Gadotti soube disso, me pediu que fosse para o gabinete. Ele era chefe de gabinete. Foi uma das experiências mais significativas de minha vida profissional, porque foi uma experiência de construção coletiva da política educacional. Ela

foi coletiva, entre outras razões, porque Paulo Freire estava lá, era o secretário. Ele tinha uma conduta que impressionava pelo compromisso cotidiano com a coerência, o que é um desafio para todos nós. Fazia um esforço para educar e se educar, apostava na construção de sujeitos que se educam e educam ao mesmo tempo. Ele tinha uma relação de profundo respeito com as pessoas, com as experiências delas. Sua autoridade moral e intelectual e seu compromisso com a coerência permitiam que a secretaria abrigasse experiências diversas e contribuíam para a interação entre as pessoas e as equipes. Tudo isso foi tornando possível que produzíssemos uma síntese superior: a orientação da política educacional de São Paulo, que é uma referência no país até hoje.

Que experiências a senhora mais valoriza em sua trajetória com o professor Paulo Freire e na aplicação das pedagogias que ele preconizava?

Selma - Olhando retrospectivamente os fatos, eu diria que tão importante quanto as concepções que fundamentaram a política educacional foi a forma de geri-la.

Realizamos a construção de uma experiência de gestão coletiva ao mesmo tempo em que construíamos a política educacional. Essa experiência tinha como referência fundamental o estabelecimento de relações dialógicas. Ou seja, a interlocução com o outro como condição da construção de um pensamento e uma prática comum. Essa interlocução ocorria entre os dirigentes da secretaria, com os coordenadores e equipes dos Núcleos de Ação Educativa (unidades regionais da secretaria de educação) e com as equipes das escolas. Esta circunstância nos levou a desenhar um modelo de gestão muito diferente do que historicamente se estruturou nas secretarias e departamentos de educação. A secretaria era dirigida por um Colegiado Central que envolvia o secretário, o chefe de gabinete, o assessor especial, a chefe da assessoria técnica, a diretora de planejamento, a diretora do departamento de orientação técnica, o diretor da coordenação dos núcleos de ação educativa. Durante dois anos e meio eu fazia o registro dessas reuniões. Tínhamos uma outra instância, o Colegiado Central Ampliado que era integrado pelas

mesmas pessoas mais os coordenadores dos núcleos de ação educativa, que são as estruturas regionais da secretaria de educação. O que acontecia nessas reuniões? Discutia-se a política da secretaria semanalmente, ou seja, a sua tradução prática naquela semana e as formulações para as diretrizes. Trabalhávamos com a idéia de uma política educacional cujas diretrizes eram: a democratização do acesso, a democratização da gestão, uma nova qualidade da educação e educação de jovens e adultos. Essas diretrizes nortearam as nossas ações em todos os níveis de ensino. Planejavamos nosso trabalho semanalmente a partir do estabelecimento de uma pauta comum, as reuniões tinham continuidade, eram sistemáticas. Produzíamos registros de nossas conversas e decisões. Tudo isso foi configurando um modelo de gestão que, guiado por uma política, estava marcado pela integração e pela consideração das experiências e opiniões das equipes e das escolas. Vale indicar que além disso negociávamos sistematicamente com os sindicatos e dialogamos muito com a Câmara, particularmente no que se referiu a aprovação do Estatuto do Magistério. O professor Paulo Freire e a equipe dirigente da secretaria deram muita importância a como integrar o trabalho dos órgãos e equipes e sobre o que construir as bases da integração. Essa prática foi determinante para que pudéssemos construir uma política pública, orientação que foi se tornando rara no Brasil. Para mim, essas referências foram e continuam sendo fundamentais em se tratando da garantia da idéia e da efetividade de uma política educacional e da eficiência de gestão do Estado para levá-la a efeito.

Conhecendo relatos sobre Paulo Freire como o da senhora, temos a impressão de que ele era muito

apaixonado por seu trabalho, pelo que acreditava. Ele conseguia despertar essa paixão pela educação transformadora nas pessoas que trabalhavam com ele?

Selma -Volto à questão anterior. É mais que paixão, é também compromisso. Ele foi, dentre as pessoas com quem trabalhei, uma das que mais demonstrou capacidade de ouvir, isto é, de atribuir significado ao que escuta. Dialogar com aquilo que escuta. Esse respeito profundo por aquilo que fazíamos e pensávamos nos convidava a ser cada vez mais responsáveis e cuidadosos com cada coisa que fazíamos e falávamos, exatamente para preservar o projeto coletivo e a política educacional. Foi uma experiência muito rica, eu diria que nós transformamos profundamente a educação em São Paulo. Isso tinha a ver com a paixão, mas também tinha a ver com a coerência e com o respeito profundo que ele tinha pelas pessoas.

A imagem que você me passa é a da criação de um ambiente diferente, uma cultura interna que propiciava esta construção.

Selma -Esta ambiência da qual você fala é absolutamente fundamental para o crescimento de uma equipe, seja nos órgãos dirigentes ou nas escolas. Para se construir equipes não basta a somatória de idéias, é preciso produzir sínteses. E para produzir sínteses é necessário democracia para que se produza sinergia e se possa lidar com os conflitos. Não existe síntese sem conflito. O que se aprende nos processos de conflito é exatamente a lidar com a diferença, a ser tolerante, a incorporar aquilo que o outro traz como contribuição, tendo que, muitas vezes, abrir mão da sua

opinião. Esse exercício é o que nos fortalece na perspectiva democrática. É muito fácil falar em democracia e muito difícil exercê-la, se essas referências internas e coletivas não estão dadas. Paulo Freire foi, a meu juízo, um dos maiores responsáveis para que esta ambiência estivesse assegurada. À época, uma de minhas responsabilidades era estabelecer a relação com a Câmara Municipal, em nossas conversas sobre o trabalho e sobre os problemas envolvidos, ele sempre foi capaz de ouvir. Dizia sim ou não, concordava ou não, mas ele exercia a atividade da argumentação com muita propriedade, no sentido de que não havia nem uma tolerância muito elástica que comportasse tudo, nem a precipitação na fala e na atitude. Essa foi a minha experiência, mas vi acontecer o mesmo com as outras pessoas. Isso não quer dizer que sempre houvesse acordo entre as opiniões. Não seria possível. Mas é exatamente isto que você falou, o ambiente criado permitia que as sínteses fossem produzidas. Evidentemente, estas experiências nos colocavam em relação com o mundo, porque ele era um personagem do mundo. As pessoas olhavam para a Secretaria de Educação de São Paulo com muita expectativa. O desenho todo de criação institucional, política e administrativa era acompanhado por várias instituições de pesquisa, intelectuais, profissionais de educação. E esse exercício também nos fazia observar nossas relações enquanto governávamos. Isso nos obrigou a um padrão de reflexão profundo que procuramos partilhar com nossos companheiros que atuavam em outras prefeituras governadas pelo

PT, no parlamento e nos movimentos sociais no âmbito da Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do PT (CAED). Nesse espaço, procuramos construir as bases da política educacional do PT inspirados pelos mesmos princípios.

. Logo depois, vivemos uma situação histórica muito diferente, por causa da eleição de Collor de Melo e, em seguida, de Fernando Henrique. Esses governos foram marcados por uma quebra muito profunda desses paradigmas.

É verdade que houve a quebra desses paradigmas. Porém, é sabido que da parte dos movimentos sociais houve aceitação e, mais que isso, uma apropriação muito forte das pedagogias de Paulo Freire. Como se explica essa apropriação, histórica e politicamente?

Selma -O professor Paulo Freire construiu um método de alfabetização apoiado em uma teoria sobre o conhecimento que visava a conscientização dos trabalhadores para que se tornassem sujeitos de sua história. Sua alfabetização esteve também voltada à emancipação social e política. No âmbito do Estado, sua pedagogia, marcada pelos mesmos fundamentos, se concretizou de uma outra maneira. Não se tratava de uma política dirigida apenas aos adultos e nem de uma política emancipatória voltada apenas aos trabalhadores, mas de uma política emancipatória no âmbito de uma ação pública, voltada à garantia do direito de todos à cultura, por meio da educação. Esta mudança de referência não diminui em nada a relação com os movimentos sociais. Ao contrário, a fortalece na medida em que das experiências políticas e culturais dos anos 60, da significativa produção teórica sobre a construção do conhecimento e do papel da

educação associada à experiência de uma geração de militantes petistas surge uma política que visa assegurar o direito à construção de conhecimento. Este padrão dialógico e democrático de construir conhecimento foi nossa referência para a relação com os educadores, funcionários, pais, alunos e comunidade. Foi referência para a relação com os sindicatos e movimentos populares. Não se teve um trabalho homogeneizador. Por isso, as distintas experiências foram valorizadas e se constituíram em referência para a secretaria. A experiência com os movimentos sociais foi fundamental para o desenho de nossa política: o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, Mova, foi uma das dimensões dessa relação. A secretaria se tornou parceira de movimentos e entidades ligadas à educação de jovens e adultos para alfabetizar. Por que os movimentos sociais se viam, se identificavam com o trabalho de Paulo Freire? Precisamente porque eles tinham o direito a voz, que lhes foi negado historicamente na sociedade brasileira pela educação autoritária e elitista. Aos movimentos e aos pobres do país, sempre foi negado o direito à participação. A pedagogia de Paulo Freire era um acolhimento e ao mesmo tempo um estímulo a que as pessoas se constituíssem em sujeitos de suas próprias vidas.

Certamente, muitos defendem essa visão como uma política de Estado para a educação. Mas sabendo que as pedagogias dele são de linha transformadora, segundo as quais o educando é estimulado a construir seu lugar no mundo, isso significa que elas estão limitadas aos campos da educação popular e dos movimentos sociais?

Selma -Não. Construir conhecimento e cultura para interpretar o mundo e encontrar o seu lugar nele é um direito universal que não se restringe aos setores populares, ainda que sejam historicamente os que têm menos acesso a ele. A perspectiva de formação de sujeitos que têm acesso aos fundamentos do conhecimento e são capazes de pensá-los criticamente não pode estar afeito apenas àqueles que integram movimentos ou que se constituem no foco de sua atenção. Paulo Freire, à frente da Secretaria, buscou assegurar uma determinada concepção de qualidade segundo a qual, respeitando e considerando os saberes de cada um, a escola deve contribuir para o crescimento do aluno. A educação deve contribuir para a superação de conhecimentos e experiências, jamais para a sua negação. Esta questão, me parece, tem relação com o problema epistemológico central de sua obra: para que haja construção de conhecimento é necessário que se estabeleçam relações dialógicas entre educando e educador nas quais ambos aprendem e ensinam, tomam conhecimento de suas identidades e se fazem sujeitos durante tal processo. Essa concepção definidora de sua pedagogia reconhece que ninguém educa ninguém e que a chamada educação bancária, apoiada na transmissão de informações e conceitos, não promove o crescimento cognitivo e a emancipação intelectual dos educandos. Houve, à época do governo, e ainda há quem destaque como elemento central da obra de Paulo Freire seu método de alfabetização. Em geral consideram que tal método deve ter maior relação com a educação

popular e com os movimentos sociais.

-Considero, bem ao contrário, que os problemas epistemológicos formulados por ele nos conduzem antes à perspectiva do direito de todas as pessoas a conhecerem os fundamentos das várias áreas do conhecimento, a pensarem criticamente, isto é, a formularem questões e problemas sobre aquilo que passam a conhecer.

Para isso, é preciso que a educação e o educador realizem a necessária mediação entre o que o educando conhece e em relação às formas como conhece, e aquilo que venha a conhecer. Considero hoje que é preciso, cuidadosamente, estabelecer nexos entre os aspectos do conhecimento científico, filosófico, tecnológico ou artístico selecionado pela escola ou pelo educador, e aquilo que o educando traz, não só como experiência social e cultural, mas como experiência cognitiva também. Porque ele constrói um jeito de pensar e compreender o mundo enquanto vive, como nos diria Paulo Freire. Se ele constrói, ele desenvolve uma capacidade cognitiva determinada, e infelizmente nossa educação está muito longe de saber como isso ocorre, porque ela sequer se coloca o problema. A grande parte das escolas públicas se ocupa de reproduzir conceitos e informações por políticas voltadas para esta finalidade, que vão homogeneizar uma determinada geração para prestar o exame, ser avaliada, verificar se estão no ponto ou não estão no ponto.

Destaco que com isso não quero desconstruir a idéia de avaliação, ao contrário, é preciso avaliar sempre e sistematicamente. O problema é que o processo de avaliação tem que respeitar os processos educacionais reais de cada aluno e de cada rede educacional. No plano ideal, e no plano das médias numéricas, você

nunca vai encontrar respostas para problemas reais que os educandos reais têm. Os problemas de aprendizagem existem não só porque os alunos são pobres ou têm carências culturais de algum tipo. Hoje, se você entrar numa grande escola particular, e observar o padrão de desenvolvimento cognitivo, vai ter desafios extraordinários porque lá estão retratados questões de época, além das características de cada aluno ou aluna. Não se está falando apenas do acesso cultural que o cidadão tem na família dele. Todas as pessoas têm ritmos, tempos, formas de perceber o mundo, de comunicar-se e de construir o conhecimento que são diferentes, não obstante as características comuns às fases do desenvolvimento de crianças e jovens. Não devemos nos ocupar das diferenças apenas no caso daqueles que têm alguma deficiência física ou mental. Todas as pessoas têm diferenças, e se a escola não se ocupa delas, não será capaz de investigar. Se a escola não for capaz de investigar, não será um centro produtor de cultura. Ela será sempre um centro reprodutor. E quando nós falamos em investigação, estamos nos referindo tanto às áreas científicas o que implica que o professor estude permanentemente, por isso a formação sistemática é tão importante quanto a análise da realidade de cada aluno, realidade social, realidade cultural e cognitiva. A função social da educação não é homogeneizar, é dar ao outro os elementos fundamentais para que ele queira conhecer sempre. Isso demanda que se trabalhem os fundamentos dos conhecimentos, sempre se estabelecendo nexos com as formas de conhecimento, representação, expressão e comunicação de cada aluno. Trata-se de contribuir para

que o aluno ou aluna queira conhecer ao longo de toda sua vida.

Esse paradigma de respeito ao processo cognitivo alheio se distingue das linhas de educação conservadora e liberal, que propõem o indivíduo formado para a competição. Este rompimento está na raiz da resistência que parece existir às pedagogias de Paulo Freire na academia? Essa resistência teria como fundamento uma idéia hegemônica, de manutenção do status quo por meio da perpetuação das posições sociais já colocadas?

Selma -Não é possível generalizar. Há críticas que são importantes feitas a esta experiência que vivemos e à própria produção de Paulo Freire. Eu acho que ele gostaria de ter conhecido e debatido muitas delas e seguramente isso o teria levado a pensar e a repensar sobre muitos aspectos de nossa experiência. Ele sempre dizia que não devemos ser refratários a críticas porque não somos a-históricos. Creio que a oposição à produção de Paulo Freire tem relação com duas idéias-chaves. Não é só a idéia liberal de que você forma o homem para o mercado. Creio que essa referência teve tais contornos até a primeira metade do século XX. O advento do neoliberalismo trouxe uma outra questão como orientação fundante das políticas educacionais, não explicitada. Esta orientação pressupõe que não há lugar para todos no mercado de trabalho e de consumo, e por isso a educação deve dar o mínimo a determinados segmentos da população para que essas pessoas tenham condição de sobreviver. Os que vão verdadeiramente competir no mercado são poucos. Nós vimos isso no Brasil. Os fundamentos

ideológicos e práticos dessas políticas não foram apenas aqueles clássicos do pensamento liberal, que visam induzir o cidadão a defender a lógica de mercado e submeter sua vida a ela. Creio que temos aí um problema mais complexo. Essa linha de pensamento considera que a exclusão social é inexorável, que uma parcela da população não terá acesso ao mercado de consumo e de trabalho. Então, aos pobres é preciso assegurar o mínimo: a pobreza cultural, intelectual e material para que se mantenham vivos e não adentrem ao mundo da barbárie o que, afinal, compromete os interesses do conjunto da sociedade. Esta lógica orientou, a meu juízo, a crítica ao professor Paulo Freire. Quando de sua morte, a maior autoridade do país à época afirmou que Paulo Freire teve seu tempo e esse tempo tinha acabado. Esse fato nos faz lembrar da morte da história. Paulo Freire disse em uma entrevista em 1995 que os liberais anunciam a morte da história sem que os homens e as mulheres tenham morrido, (...) que todo mundo se tornou igual. Enquanto existirem homens, classes e dominação será um desafio para a educação contribuir para que as pessoas se tornem sujeitos de seu destino e possam exercer plenamente a liberdade. O conhecimento ajuda nesse sentido. Não determina, mas ajuda. Na verdade, os que pretendem matar Paulo Freire e a história são os mesmos que continuam a eleger o mercado como um totem. Mercado que também pretende determinar a morte do tempo por meio de sua unificação no presente, essa operação ideológica pretende também a unificação dos processos sociais em torno da lógica instaurada pelo mercado. A última fala do professor Paulo Freire que assisti, em 1996, a esse respeito, foi de uma lucidez impressionante. Esse exercício

reflexivo tinha que ser morto junto com a história, no discurso neoliberal. É por isso que, quando Paulo Freire morre fisicamente, se tenta matar a obra dele também.

Então poderíamos dizer que isso é uma tentativa de reconstrução até recente?

Selma -Recente e acho que ela não acabou. Ela tem força em determinados segmentos da universidade, do aparelho de estado e das forças políticas, os partidos. Basta ouvir o discurso educacional do PSDB e isso fica claro. Mas isso tem origem lá trás. Eu me lembro do debate entre Paulo Freire e alguns dos expoentes da chamada Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A base da crítica a Paulo Freire, especialmente nos anos 70, era de que a educação popular não tinha conteúdo, de que se resumia a uma espécie de adaptação ao senso comum. Houve quem sintetizasse essa concepção na seguinte idéia: “a função social da escola é ensinar e o papel do aluno é aprender”. É uma idéia singela, quase ingênua, não fossem os danos pedagógicos que acarreta. A causa dos danos está precisamente na afirmação de um pretenso rigor científico a despeito da identidade dos alunos. Rigor que poderíamos questionar na medida em que ainda podemos reconhecer em muitos sistemas de ensino a simples reprodução do que está nos livros didáticos. Nesse caso, não basta que a formação do educador o torne mais capaz no que se refere aos domínios de seu campo específico de conhecimento. Ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento e que ninguém ensina ninguém, Paulo Freire acentuava o papel mediador do educador. O que ele pode e deve mediar? As formas de internalização e representação das

experiências e do senso comum desenvolvidas pelo aluno, e o conhecimento científico, filosófico ou tecnológico que, se pretende, ele venha a construir. Como nos disse Paulo Freire, trata-se de partir do senso comum, não de fixar-se nele. Esse debate revela a sobrevivência de matrizes como o positivismo, de fortes contornos autoritários e que primam por não reconhecer a historicidade da produção científica em todos os campos. Parece-me que este debate ainda tem muita atualidade.

Que prejuízos isso traz para a educação brasileira? Pode-se dizer que isto contribuiu para a má qualidade que se verifica em escolas públicas de muitos municípios?

Selma -Sim. Os resultados educacionais, que medem parcialmente os problemas e as necessidades, mostram essa má qualidade. Falam por si. Por isso, considero necessária e muito urgente a retomada da análise crítica dos paradigmas que orientaram as políticas que nos conduziram a esse quadro. Uma das questões a ser repensada refere-se às políticas de governo que se amparam na visão sobre o papel social da educação a que nos referíamos. Essa visão, sob a inspiração do neoliberalismo, criou grande capilaridade no país durante os anos de governo do presidente Fernando Henrique. É preciso superá-la política e ideologicamente. Movidos por uma visão fatalista sobre o futuro dos segmentos excluídos da sociedade no quadro da globalização e pela perspectiva de redução do papel do estado, erigida como ideologia, os dirigentes do PSDB concretizaram políticas voltadas fortemente à

racionalização dos recursos federais para educação e à centralização das orientações educacionais. No plano do financiamento e do uso dos fundos públicos, estruturou-se uma espécie de política de focalização sui generis, isto é, voltada a um nível de ensino e não a um segmento da população apenas. A isso se deu o nome de prioridade ao ensino fundamental. No que se refere às orientações educacionais, estas estiveram relacionadas a circunscrever o papel da educação básica à reprodução de conhecimentos, seja por meio da elaboração dos parâmetros curriculares, da qualificação dos livros didáticos ou das avaliações nacionais que, identificando problemas, deveriam fomentar a realização de projetos específicos para solucioná-los perseguindo, desta maneira, um determinado padrão de eficiência a ser captado pelas avaliações futuras. Os professores, quando assim aconteceu, tiveram acesso a programas de formação com inequívoco caráter instrumental, voltados à resolução dos problemas identificados nas avaliações. O Estado, nessa visão, não precisa ser também avaliado no plano federal, estadual e municipal em relação às políticas que desenvolve. Basta avaliar as escolas e os educadores, diagnosticar problemas que devem ensejar projetos específicos. Não é difícil perceber o quanto esse discurso responsabiliza educadores e famílias, como se os governos e suas políticas não constituíssem parte determinante dos problemas. Tudo isso foi apresentado à sociedade como sinônimo de eficiência, racionalidade e capacidade administrativa. Essas teses criaram raízes no país: nas escolas, nas comunidades, junto aos educadores e entre os funcionários permanentes dos vários órgãos da educação. Creio que é preciso desvelar com

radicalidade e urgentemente esse ideário, porque me parece evidente que tais políticas subtraem da escola e dos sistemas educacionais o papel de investigação e criação que necessariamente precisam ter para que os alunos possam construir autonomia intelectual e gosto pelo conhecer o que deve, e poder ser captado pelos processos de avaliação nacional, externos e internos às redes de ensino. Em termos concretos, o professor participa de um ou vários cursos. Na escola, ele é desafiado a estabelecer a relação entre teoria e prática. Desafio, aliás, inerente ao trabalho da educação. A relação teoria e prática supõe elaboração e investigação. Ocorre que em educação esse trabalho não pode nem deve ser apenas individual. É preciso reflexão e formulação coletiva, isto é, entre os educadores. Vale ressaltar que isso nada tem a ver com incompetência, como muitas vezes se pretende apresentar. Não me parece possível que um professor possa isoladamente investigar as necessidades e possibilidades de seus alunos e realizar as escolhas conceituais e metodológicas, bem como as informações em sua área. Sequer é válida essa hipótese para a simples reprodução dos conteúdos do livro didático. Por isso, um determinado discurso que transforma a formação dos educadores em panacéia universal precisa ser superado socialmente. Esta tese é, em primeiro lugar, muito conveniente, porque transforma em incompetência individual algo que não resulta apenas da ação individual e isenta os governantes de suas responsabilidades. Em segundo lugar, se ampara na idéia de que se o professor dominar a verdade científica, ele será capaz do resto, ou seja, grande parte do problema refere-se ao fato de que os

professores brasileiros são mal formados. Nesse caso se decreta uma outra morte: a da Pedagogia. Quando se considera que basta que o professor vá a um curso de formação e desenvolva uma reflexão sobre alfabetização, ou sobre o ensino da História ou da Matemática, rouba-se dele o papel de investigador dos processos cognitivos e culturais do aluno, do qual já falamos. A questão é bem mais complexa. A formação é muito importante, mas é preciso que o professor tenha tempo em sua jornada, e valorização salarial correspondente, para que ele possa se dedicar a sua escola. É preciso tempo para a realização de reuniões pedagógicas. Estas devem ter coordenação, ser conduzidas com rigor, isto é, os assuntos precisam ter continuidade, a pauta deve ser definida, é preciso que haja registro das discussões. Elas devem se constituir em espaços de investigação e interpretação dos processos dos alunos. Isso, me parece, significa tornar concreta a perspectiva da realização de relações dialógicas amparadas no papel mediador do professor. Por outro lado, essas questões não dizem respeito apenas às unidades educacionais. É preciso que as secretarias de educação participem desses processos, não para supervisioná-los. As questões pedagógicas de cada escola não precisam de suporte, precisam de elaboração e orientação e as secretarias ou departamentos de educação devem se ocupar prioritariamente desse trabalho que, enfim, são a finalidade de sua existência. A investigação e a identificação de necessidades e possibilidades devem se constituir no centro do trabalho dos órgãos de governo. A escola e os educadores não podem acertar

sempre. Não existe educação sem dúvida, sem curiosidade e sem o erro. Portanto, a escola tem que ter com quem falar. Tem que falar com a secretaria para que ela acolha suas dúvidas no plano da construção do conhecimento e possa mobilizar os recursos ao seu alcance: a universidade, intelectuais, órgãos do ministério e ela própria, para construir esta reflexão com a escola de maneira sistemática e permanente.

Essa visão mais complexa talvez contribua para a superação de políticas como a do reforço escolar, que me parece o corolário dessa lógica voltada à reprodução. Por é preciso o reforço? Porque parte-se do pressuposto de que o aluno não está bem. O que equivale dizer que o professor está bem em sua função, a escola está bem, que as ações de governo são acertadas. O reforço, como a política central para os chamados problemas de aprendizagem, esvazia a avaliação de seu significado maior, qual seja, o de permitir que o conjunto dos educadores (professores e dirigentes da escola) e órgãos das secretarias analisem suas práticas e as transformem visando favorecer o desenvolvimento dos alunos. Vale destacar ainda que um forte apelo desse ideário é mobilizado aparentemente em favor do direito do aluno à educação e equidade. Trabalhar para que todos dominem conteúdos comuns permitiria que todos tivessem condições mínimas para prestar um concurso público ou o vestibular, ou, se necessário, continuar os estudos em outra rede de ensino.

Um pragmatismo?

Selma -Nem pragmatismo, porque a maioria conclui o ensino fundamental sem domínio das chamadas competências esperadas para esse nível de ensino, o que

parece demonstrar que esse tipo de política não tem contribuído sequer para a transmissão pura e simples de informações. O que temos assistido é que, em nome do direito ao conhecimento, se inibem os processos de conhecer, em nome do acesso ao mercado, se impede o acesso ao mercado.

Além disso, repito: este tipo de educação não forma as pessoas para pensar e não desenvolve a inteligência e o amor pelo conhecimento. Nesta pedagogia da reprodução não há lugar para dúvida. Volto à proposta do reforço. O que está embutido nessa idéia? A idéia de repetição, eventualmente melhorada por estratégias didáticas, de supostas verdades científicas manifestas em determinados conteúdos. O educador e a educação são a verdade, os problemas são de aprendizagem e são do educando.

Não é à toa que se constrói um discurso lacunar sobre os alunos, de acordo com o qual cada um é definido sobre os que lhes falta. Tudo somado: carências materiais, familiares e culturais, eles se constituem em um quase vir-a-ser. A verdade é que pouco se sabe sobre o que os define, do que são capazes e sobre suas possibilidades, suas contradições em função das relações concretas que estabelece no âmbito da família, da sociedade e da escola. Este discurso educacional mecânico está a serviço do preenchimento de lacunas e dessa forma melhor instrumentalizaria a todos para se inserir no mercado. Essa construção ideológica, inversamente, tem subtraído da maioria o direito à inserção social.

Por outro lado, não parece ocioso repetir algo uma vez mais: que a educação não se constituirá em possibilidade de redenção da pobreza. Ela poderá contribuir para a ascensão social, poderá formar

sujeitos que lutem pela superação da pobreza, mas não ocupará o lugar de outras políticas e não pode mascarar ou inibir conflitos sociais que não se resolvem no interior dos espaços educacionais.

Imagino que tudo o que você esteja falando seja um desafio ao panorama educacional de hoje. Mas a senhora também narrou a experiência de uma pedagogia transformadora em São Paulo que teve repercussão em outros lugares do país. Fazendo uma comparação entre limites e possibilidades dessa educação transformadora na época e agora, como percebe essas diferenças históricas?

Selma -Acho que ela continua muito viva. Essa experiência tem sido desenvolvida nas prefeituras do PT e é uma das referências para as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação. A perspectiva de assegurar a um só tempo o acesso e a qualidade da educação básica e do ensino superior, bem como o diálogo institucional entre esses níveis de ensino, significa uma quebra nos paradigmas neoliberais. Creio que a política educacional do governo Lula está superando a lógica da focalização que fez com que as crianças e jovens que cursaram a educação infantil e o ensino médio nos anos do governo FHC não tivessem assegurado o direito inalienável a uma educação de qualidade, isto é, comprometida com a construção de conhecimento. As gerações que passaram pela educação infantil e pelo ensino médio não podem voltar ao sistema educacional para se qualificar melhor e têm, por isso, o seu direito ao acesso à cultura e ao saber comprometido. Além disso, a aprovação do

FUNDEB¹, a descentralização de recursos, a oferta de livro didático de todas as áreas do conhecimento, a ampliação de recursos para o transporte escolar, os investimentos na educação rural, na educação especial, na formação de gestores, de educadores em todas as áreas, dos funcionários, dos integrantes de conselhos e no estabelecimento de diretrizes de carreira que permitam que se tornem referência a jornada de 40 horas e o piso salarial nacional para os professores demonstram que está em curso uma outra política educacional no País.

Neste aspecto, o Ministério da Educação está retomando um modelo de gestão antigo, na verdade pré-ditadura, pelo qual o professor se dedicava exclusivamente à escola.

Selma -Com a expansão, essa oposição entre qualidade e quantidade esteve na raiz da lei 5692 e das reformas de ensino realizadas pela ditadura na década de 70, mas também esteve e está na origem das reformas que foram realizadas pelo governo Fernando Henrique. Novamente quantidade e qualidade foram colocadas em oposição, como já afirmei. O governo Lula está comprometido com a superação dessa dicotomia e para essa superação é preciso que o professor possa se dedicar mais tempo à formação, ao trabalho coletivo com seus pares voltado à investigação, à construção e ao desenvolvimento do currículo, tendo como fundamento as relações dialógicas.

A dedicação dos educadores e dos governos assim concebida poderá contribuir também para a superação das dimensões normativa e moralista do discurso neoliberal, particularmente no que se refere ao papel da família. Esse discurso contaminou as escolas e torna difícil

a percepção de que existe um número muito significativo de famílias agregadas em torno da mãe ou das que estão desagregadas. Um exame atento do cadastro do bolsa-família pode ajudar a compreender essa realidade. Em vez da idealização da família, talvez seja necessário compreender que a escola, em muitos casos, é a única chance que tem uma criança ou um jovem de construir uma referência interna de conhecimento, de valorização humana e de respeito. Muitas vezes esse discurso sobre as lacunas e as faltas reforça a condição de exclusão, em vez de contribuir para superá-la.

Mas pelo que pesquisamos, há tentativas de democratizar a educação acontecendo no Ministério da Educação. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) é responsável por iniciativas interessantes, como a educação indígena e ambiental, a alfabetização de adultos etc. Por trás disso há um respeito pelos processos cognitivos alheios e uma tentativa de diálogo com experiências culturais distintas. O que esperar disso?

Selma -Podemos esperar muitas coisas. Reafirmo o que já disse: há um investimento extraordinário na formação dos professores em todas as áreas: na formação também dos funcionários, dos conselhos, dos gestores, ou seja, dos governantes. A primeira decisão importante foi superar a política de focalização e entender que o país precisa de uma política de educação básica e uma política de ensino superior. No caso da educação básica, é onde situa-se esta política de formação à qual me referi. De outro lado, há um esforço para ampliar os recursos da educação racionalizando gastos

como o salário educação. Há também uma mudança de critérios para escolha dos projetos financiados pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação com recursos do salário educação. Em termos estruturais, houve efetivamente a ampliação de vagas ao se criar escolas técnicas e ao se criar vagas nas universidades públicas. E também ao se criar novas universidades públicas. Houve concursos públicos para funcionários e professores nas universidades. Há a política de ampliar o tempo de permanência da criança no ensino fundamental com a oferta de nove anos. Isso significa trazer a criança para a escolaridade formal um ano antes, mas isso pode ocorrer valorizando a infância em sintonia com as necessidades das crianças. Há o Fundeb, que foi aprovado e financia a educação básica, ampliando seus recursos. Faltava dinheiro para a educação infantil, e ainda falta, mas isso vai diminuir. Faltava, e falta, dinheiro para o ensino médio e o Fundeb pode ajudar a ampliar estes recursos, por conta da participação federal. E há agora o Ideb², um índice que vai contribuir para a avaliação e a prospecção de políticas para a educação básica. É muito importante que haja um índice. Creio que ele pode ser aperfeiçoado para que se avaliem outras áreas do conhecimento, além de português e matemática. Trata-se de incentivar os governos a induzir políticas de formação e construção curricular em todas as áreas do conhecimento,

¹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (nota do editor)

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (nota do editor)

permitindo abordagens multidisciplinares e uma significativa ampliação do universo cultural dos educadores. Este é um desafio enorme, porque os defensores das teses neoliberais seguem defendendo a focalização de políticas, ações fragmentadas e fragmentárias para resolver os chamados problemas de aprendizagem e a instituição da meritocracia, como se os problemas da educação pudessem ser resolvidos apenas pelo incentivo salarial ao educador.

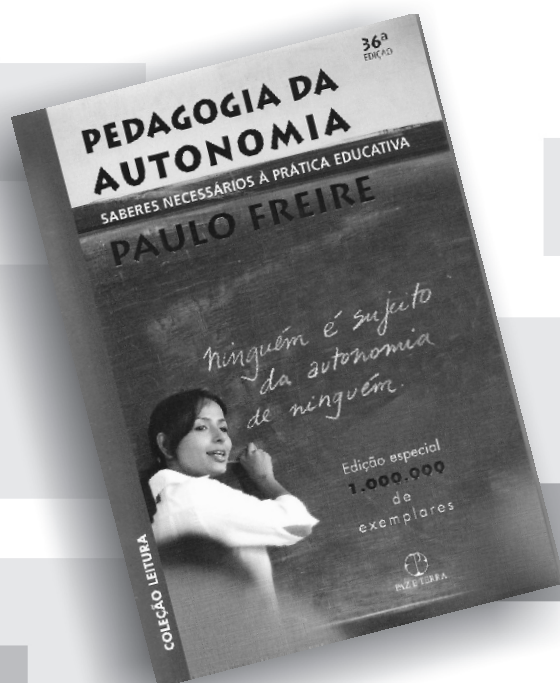
Creio que a avaliação nacional e o índice devem contribuir para que se estabeleçam processos de avaliação em cada rede de ensino, que permitam compreender as dificuldades e as possibilidades, as distintas identidades, os tempos, os ritmos de cada aluno, de maneira a orientar políticas e não ações pontuais. Por isso, o trabalho da

Secad tem sido de fato muito importante, reconhecer as especificidades étnicas de índios e negros, de gênero, bio-físicas e culturais de nossos alunos e formular políticas específicas para elas abre a possibilidade de que realizemos o sonho de ver tais políticas em sinergia no interior das escolas como rotina e não como episódio.

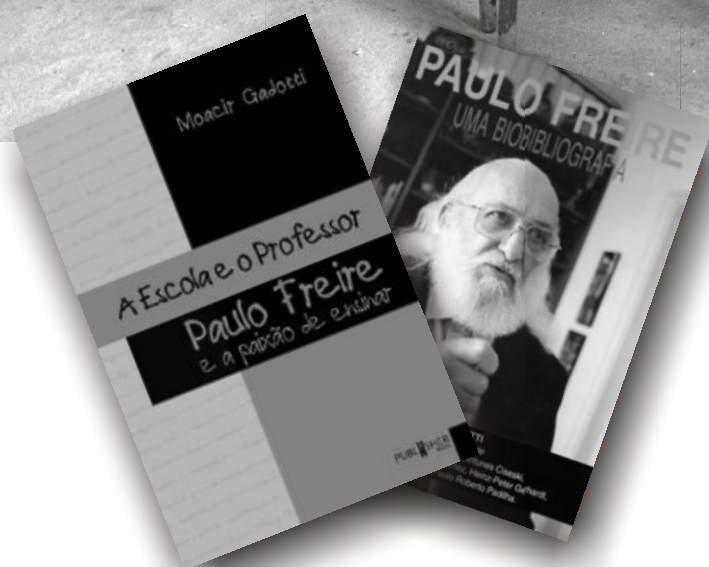
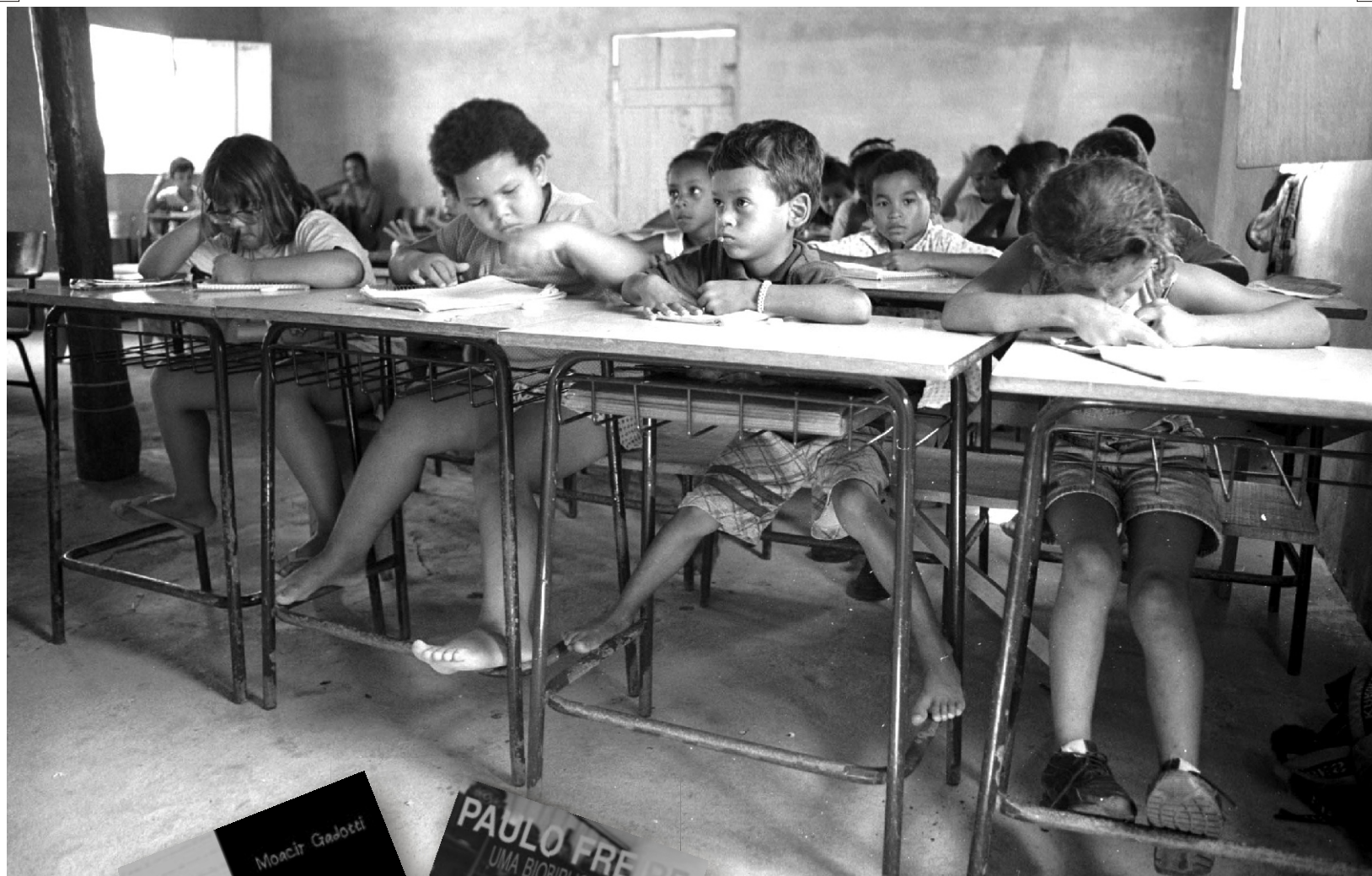
Mas afinal, esse discurso limitado sobre educação, que se espalhou, não está deixando de se espalhar com o trabalho do MEC atualmente?

Selma -Acho que o trabalho do governo federal vai numa outra direção. Ele retoma essa necessidade de sinergia entre os níveis de ensino e de reflexão sistemática sobre o que tem feito as

escolas, os sistemas, as redes de ensino e os governos. Essas condições estruturais que estão sendo criadas favorecem o debate sobre as condições necessárias para que as escolas se constituam em centros de criação e difusão de cultura e conhecimento. Esse caminho é imprescindível para que de fato tenhamos um projeto de desenvolvimento nacional de longo prazo comprometido com a justiça social, com o desenvolvimento tecnológico, com a emancipação social, política e cultural das pessoas. Creio que essa seja de fato a maior homenagem que se possa prestar a Paulo Freire.



Pedagogia da autonomia - Paulo Freire - Paz e Terra
- 36ª ed. (Edição especial 1.000.000 de exemplares)



Paulo freire e a educação popular

Moacir Gadotti*

* Diretor do Instituto Paulo Freire e Professor da Universidade de São Paulo

Neste ano lembramos os dez anos da morte de Paulo Freire. Ele nos deixou, mas vive em todos aqueles e aquelas que continuam a sua teoria e a sua práxis, abraçando a mesma causa que ele defendeu.

Fico feliz com o convite da revista Proposta da FASE para prestar uma homenagem a esse grande educador e amigo, falando um pouco da sua vida, da sua obra, da sua contribuição à educação popular e de como o Instituto Paulo Freire está continuando e reinventando o seu legado.

1. Paulo Freire: um testemunho pessoal

Tenho muitas boas **lembranças** dele.

Conheci Paulo Freire pessoalmente em Genebra, em 1974. O contato com a sua obra era anterior, 1967, quando publicou *Educação como prática da liberdade*, seu primeiro livro. Sobre esse livro, fiz meu trabalho final de Licenciatura em Pedagogia, em São Paulo, concluída no mesmo ano da publicação do livro.

A partir de 1974, comecei a trabalhar estreitamente com ele, em Genebra (Suíça). Primeiramente, foram as trocas de idéias sobre a situação brasileira, dez anos depois do golpe militar de 1964. Engajamo-nos em campanhas para auxiliar refugiados políticos. Foram muitos os encontros na cantina do Conselho Mundial de Igrejas de Genebra onde Paulo Freire trabalhava. Paulo sempre tratava a todos com enorme cortesia e paciência, sempre sonhando com algo, projetando algo, atendendo inúmeros estudantes de vários países, dando entrevistas, lendo e escrevendo, discutindo. Depois de me orientar pedagogicamente por três anos, em 1977, participou da banca de meu doutoramento na Universidade de Genebra. Minha tese foi sobre **educação permanente**, uma educação ao longo de toda a vida.

Paulo era muito otimista, acreditava nas pessoas e as estimulava, com suas palavras, ao engajamento e à luta por um outro mundo possível. Repetia, muitas vezes, que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao "entregar" a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta, ao ser repartido. Mais tarde ele diria que só é válido o conhecimento compartilhado.

Em 1977 eu estava em Genebra, planejando voltar ao Brasil. Disse-lhe que havia sido convidado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Paulo me confidenciou que se pudesse também voltaria, mas tinha receio de sofrer novas perseguições políticas. Voltaria se conseguisse um contrato com uma universidade pública que, segundo ele, lhe daria maior segurança.

Ao retornar ao Brasil, ainda naquele mesmo ano, procurei a Universidade de São Paulo e a Unicamp para falar sobre o assunto. O diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, professor Eduardo Chaves, encaminhou a proposta de contratação do professor Paulo Freire, que foi plenamente aceita pelos órgãos internos da faculdade. Mas a tramitação do processo foi retardada pelo reitor da universidade. Alunos e professores da Faculdade de Educação fizeram, então, várias manifestações públicas para exigir a vinda de Paulo Freire. Nesse ínterim, Dom Paulo Evaristo Arns, Grão Chanceler da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, começou as negociações para trazer Freire. Mas as dificuldades não eram apenas de contratação. O governo brasileiro negava a anistia a oito brasileiros. Entre eles, Paulo Freire.

Em 1978, Paulo havia sido convidado para abrir um seminário nacional, no Brasil, mas lhe negaram o passaporte para regressar. Contudo, por uma artimanha muito bem montada pela Comissão Organizadora do evento, Paulo Freire pôde fazer, "clandestinamente" (por telefone), a abertura do *I Seminário de Educação Brasileira*, realizado em setembro daquele ano, em Campinas. Era a primeira vez que os educadores se reuniam livremente, desde o início da ditadura militar (1964), a primeira vez que estavam ouvindo a voz de Paulo Freire. Ela soava misteriosa e subversiva. Paulo falou de sua alegria de se dirigir aos professores brasileiros depois de catorze anos de exílio. Sua fala foi emocionada, afirmando que sua

palavra “não poderia ser outra senão uma palavra afetiva, uma palavra de amor, uma palavra de carinho, uma palavra de confiança, de esperança e de saudades também, saudade imensa, grandona, saudades do Brasil, desse Brasil gostoso, desse Brasil de nós todos, desse Brasil cheiroso, distante do qual estamos há 14 anos, mas, distante do qual nunca estivemos também”.

Paulo estava com muitas **saudades do Brasil**. Queria retornar, mas sem o passaporte era impossível. Aqui dentro, no Brasil, a luta pela anistia ganhava cada vez mais espaço na mídia e o governo militar teve que ceder. No ano seguinte, finalmente, Paulo e sua esposa Elza puderam retornar ao país. Dia 20 de junho de 1979, antes de voltar, Paulo me escrevia: “que vontade danada de dar um pulinho até aí; vontade mais danada ainda de, aproveitando o pulinho, ficar aí. Se o problema de nossos passaportes já tivesse sido resolvido, nossa intenção era ir aí logo que terminasse o Seminário que vou coordenar na Universidade de Michigan no mês de julho. Tudo indica, porém, que visitaremos o Brasil este ano ainda. O nosso advogado está absolutamente convencido de que, durante o mês de julho, ganharemos o mandado de segurança. Se assim acontecer, estaremos aí talvez em setembro, desde que possamos enfrentar as despesas com as passagens”.

Paulo Freire era uma pessoa bondosa, generosa, solidária. Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação. Ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver alguns de seus escritos reproduzidos sem consulta prévia. Testemunhei isso em 1979 quando traduzi o livro *Educación y cambio*, o qual ele me pediu para prefaciá-lo. Até eu enviar-lhe esse livro, ele não sabia da sua existência. Esse livro havia sido publicado na Argentina por um grupo de educadores populares, reunindo alguns artigos escritos por ele no Chile, porque precisavam desses textos para as suas práticas político-pedagógicas.

Isso ocorreu com várias de suas obras. **Educadores populares**, educadores comprometidos com a causa da “mudança”, utilizavam seus textos de diversas maneiras. Paulo nunca se incomodava com isso. Foi assim que o nome dele acabou tomando um tamanho maior do que a sua pessoa, e o mito em torno de seu “método” ganhou força no mundo. Como ele escreveu em defesa de uma causa, a causa dos oprimidos, não se incomodava em ver seus escritos “pirateados”. No caso do livro *Educación y cambio*, não era nenhuma pirataria. Não faz muito tempo encontrei, na Espanha, num encontro de educadores populares, uma edição artesanal, grampeada, da

Pedagogia do oprimido, reproduzida por um sindicato de trabalhadores e vendida a um euro.

Paulo Freire confessou, no último grande Congresso Internacional sobre o seu pensamento, realizado em setembro de 1996, em Vitória (Espírito Santo, Brasil), que se considerava, desde sempre, como um “menino conectivo”. Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica. Ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço, criar laços, interligar as categorias da história, da política, da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres. Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita. O “Método Paulo Freire” é um excelente exemplo disso: não tem sentido separar o seu método de uma visão de mundo. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia.

Em todos os seus escritos, Freire nos fala das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora. Mas também nos deu exemplo dessas **virtudes**, entre elas, a tolerância e a **coerência**. Freire não foi coerente por teimosia. Para ele a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança. Praticava sobretudo a virtude do **exemplo**: dava testemunho do que pensava. Nessa coerência entre **teoria e prática** eu destacaria o valor da solidariedade.

Outra virtude que conquistou foi a **simplicidade**. O simples não é o fácil. É difícil ser simples. Ele conseguia estranhar o saber cotidiano sem ser pernóstico, arrogante. Paulo detestava o intelectual arrogante, sobretudo o intelectual arrogante de esquerda. Para ele, o intelectual de direita já era arrogante por natureza, mas o de esquerda o era por deformação.

O legado de **luta e de esperança** de Paulo Freire não pertence a uma pessoa ou a uma instituição. Pertence a quem precisa dele. Recordo o filme *O Carteiro e o poeta* no qual o carteiro se apropriou de um poema de Pablo Neruda para seduzir sua namorada. Pablo questionou o carteiro sobre a autoria do poema e o carteiro respondeu: “a poesia é de quem precisa dela; não pertence ao poeta que a escreveu”.

A teoria e a **práxis** de Paulo Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências e dos espaços geográficos. Foram para além da América Latina. Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas,

cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. O seu pensamento é considerado um exemplo de **transdisciplinaridade**. Freire conseguiu fazer uma síntese pessoal original entre humanismo e dialética, o que confere um caráter muito atual a seu pensamento.

2. Paulo Freire e a educação popular

Foi na década de 50 que se iniciou esta profunda história de idéias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina: **a educação popular**. Como concepção da educação, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um dos seus mais importantes representantes: **Paulo Freire**. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora da educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, dentro e fora do Estado.

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada **em todos os continentes**, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos **momentos epistemológico-educacionais e organizativos**, desde a busca da conscientização, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80, até a **escola cidadã**, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências.

A **educação popular** como uma concepção geral da educação, via de regra, se opôs à educação de adultos, impulsionada pela educação estatal, e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

No final dos anos 50, duas eram as tendências mais significativas na educação de adultos: a educação de adultos entendida como **educação libertadora**, como “conscientização” (Paulo Freire) e a educação de adultos entendida como **educação funcional** (profissional), isto

é, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

Na década de 70, essas duas correntes continuaram, a primeira entendida basicamente como educação não-formal – alternativa à escola – e, a segunda, como suplência da educação formal. No Brasil, se desenvolve nessa corrente o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), com princípios opostos aos de Paulo Freire.

Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, o qual contou com a participação de Paulo Freire. Surgiu daí a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de um ano de funcionamento. A educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como educação de base, articulada com as “reformas de base”, defendidas pelo governo popular/populista de João Goulart. Os CPCs (Centros Populares de Cultura), extintos logo depois do golpe militar de 1964 e o MEB (Movimento de Educação de Base), apoiado pela Igreja e que durou até 1969, foram profundamente influenciados por essas idéias.

Hoje, uma das expressões mais vivas da educação popular está na **educação de jovens e de adultos**. Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo de alfabetização. Falamos de “jovens e adultos” referindo-nos à “educação de adultos”, porque aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são, majoritariamente, os jovens trabalhadores.

A educação popular tem-se constituído num paradigma teórico que trata de codificar e decodificar os temas geradores das lutas populares, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do negro, do analfabeto e do trabalhador industrial.

As possibilidades de futuro da educação popular são enormes e suas intuições originais estão presentes, como a obra de Paulo Freire, em muitas práticas educativas, entre eles: a ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um

momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, precondição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda); a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; a noção de uma ciência aberta às necessidades populares e um planejamento comunitário e participativo.

O grande número de noções que fundam a educação popular, hoje espalhada pelo mundo, como paradigma teórico, colocando-a num plano diferente da educação tradicional, bancária, e a educação como razão instrumental, nos indica que nosso otimismo não é infundado.

É verdade, a educação popular hoje se constitui num **mosaico de teorias e de práticas**. Mas elas têm em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto, com a emancipação humana. São perspectivas razoáveis, sérias, fundamentadas, cotejadas constantemente com a dureza dos fatos. Todas refletem uma recusa à educação do colonizador. Não uma recusa oportunista ou servil, mas uma recusa utópica e amorosa; uma recusa que aceita duvidar das próprias condições de produção científica e das certezas alcançadas, para evitar a mistificação da razão prática. Uma série de perspectivas que coincidiram em várias opiniões, uma delas, a busca de uma ciência social e educativa integradora, radical, cognitiva e afetiva, e, ao mesmo tempo, heurística, consciente de que é impossível separar a ciência dos interesses humanos.

3. Instituto Paulo Freire: continuando e reinventando Freire

O Instituto Paulo Freire (IPF), com sede em São Paulo, é uma associação civil, sem fins lucrativos, criado em 1991. Desde a sua fundação, Paulo Freire acompanhou todos os momentos da história do IPF: apresentou nomes, participou da discussão dos Estatutos, da definição da linha básica de atuação da instituição, tomou parte nas principais decisões e contribuiu sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos desenvolvidos.

Atualmente, considerando-se Cátedras, Instituto Paulo Freire e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF constitui-se numa rede internacional que possui membros distribuídos em mais de 90 países em todos os continentes.

A fim de possibilitar a troca de experiências e aprofundar

as reflexões teóricas em torno de seus campos de atuação, o Instituto se organiza em três áreas: **educação popular, educação cidadã e educação de adultos**. Cada área desenvolve atividades de estudos, pesquisas, publicações, formação inicial e educação continuada, consultorias e assessorias educacionais.

A utopia que move o IPF é construir a **cidadania planetária**, a planetarização, combatendo a injustiça social provocada pela globalização capitalista, educando para um outro mundo possível, à luz de uma nova cultura política inspirada no legado freiriano.

Para alcançar seus **objetivos**, o IPF procura desenvolver ações orientadas por princípios éticos, que permitam incidir sobre as políticas públicas que combatem a desigualdade e estimulam a participação cidadã; lutar contra a discriminação e exclusão de pessoas jovens e adultas analfabetas e garantir o direito humano fundamental à educação para todos e todas; apoiar e incentivar a criação de redes de ação solidária e práticas sustentáveis estabelecendo alianças estratégicas de fortalecimento da cidadania planetária; estabelecer pontes entre o pensamento crítico em educação e as ações práticas da gestão das políticas públicas; desenvolver projetos de intervenção em escala global, regional e local, sistematizando novas formas de gestão compartilhada que orientem e facilitem a execução de políticas voltadas para a inclusão social; fortalecer a participação da sociedade civil no controle das políticas públicas de educação, cultura e comunicação; apoiar e incentivar novas formas de organização social e comunitária, construindo novas metodologias e formando para a cidadania desde a infância; contribuir com parceiros e parceiras para o desenvolvimento de práticas sociais solidárias e sustentáveis que construam, desde já, um outro mundo possível.

A atuação do Instituto compreende, entre **outras ações**, formação sobre Currículo da Escola Cidadã; Reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos; Ecopedagogia; Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Gestão compartilhada de projetos e programas; Gestão Democrática e Princípios de Convivência na perspectiva da cultura da paz e da sustentabilidade; Tecnologias aplicadas à educação; Elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola; Avaliação institucional, dialógica, formativa e continuada; Orçamento Participativo; Criação de Sistema Municipal de Educação; Elaboração de Plano Municipal da Educação; Economia Solidária; Exercício da cidadania desde a infância e Orçamento Participativo Criança.

Ínúmeros **registros** audiovisuais, manuscritos e documentos estão na sede do instituto em São Paulo. Dentre eles, merecem destaque os originais da Pedagogia do Oprimido e farta correspondência que manteve com

alguns dos personagens mais importantes do final do século passado.

No início de 1998, o IPF recebeu a **biblioteca** que Paulo Freire vinha formando em sua casa há mais de 50 anos, antes e após o exílio. Ela é composta de, aproximadamente, 7 mil volumes, entre livros, revistas e documentos, acessível a pessoas e instituições no Brasil e no exterior. O IPF está informatizando o acervo de livros, periódicos e documentos de que dispõe, colocando todos os títulos em sua página na Internet. Informações em www.paulofreire.org

4. Paulo Freire: educador de outros mundos possíveis

A diversidade é a característica fundamental da humanidade. Por isso não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta. O que há de comum é a diversidade humana. Diante da diversidade humana abre-se a possibilidade da **diversidade** de mundos possíveis. A um pensamento único não podemos opor outro pensamento único. Educar para outro mundo possível é educar para outros mundos possíveis.

Considero Paulo Freire um educador de outros mundos possíveis. O que é educar para outros mundos possíveis? Educar para um outro mundo possível (no plural) é, antes de mais nada, **visibilizar** o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados. A luta feminista, o movimento ecológico, o movimento zapatista, o movimento dos sem terra e outros, tornaram visível o que estava invisibilizado por séculos de opressão. Por isso, podemos dizer que são movimentos de educação para um outro mundo possível. Paulo Freire, entre outros, foi um exemplo de educador de outros mundos possíveis, porque colocou no palco da história o oprimido, visibilizando o oprimido e sua relação com o opressor.

Educar para outros mundos possíveis é educar para **conscientizar**, para **desalienar**, para **desfetichizar**. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se a ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe.

Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, educar para

outros mundos possíveis é também educar para a **ruptura**, para a **rebeldia**, para a **recusa**, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando.

O neoliberalismo concebe a educação como uma mercadoria, reduzindo nossas identidades às de meros consumidores, desprezando o espaço público e a dimensão humanista da educação. Opondo-se a esse paradigma, a educação para outros mundos possíveis respeita e valoriza a diversidade, convive com a diferença, promovendo a **intertransculturalidade**. O núcleo central da concepção neoliberal da educação é a negação do sonho e da utopia. Por isso, uma educação para outros mundos possíveis é, sobretudo, a educação para o sonho, uma educação para a esperança.

A mercantilização da educação é um dos desafios mais decisivos da história atual, porque ela sobrevaloriza o econômico em detrimento do humano. Só uma educação emancipadora poderá inverter essa lógica, através da formação para a consciência crítica e para a desalienação. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital”, como nos disse István Mészáros na abertura da quarta edição do *Fórum Mundial de Educação*, em Porto Alegre, em janeiro de 2005. A globalização capitalista roubou das pessoas o tempo para o bem viver e o espaço da vida interior, roubou a capacidade de produzir dignamente as nossas vidas. Cada vez mais gente é reduzida a máquinas de produção e de reprodução do capital.

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de **formação crítica** e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para articular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma **educação para a sustentabilidade**.

Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo depende de todos nós: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e político atual.

Não fomos educados para ter uma consciência planetária e sim a consciência do estado-nação. Os sistemas nacionais de educação nasceram como parte da

constituição do estado-nação. A escola atual é resultado do pensamento da modernidade, modelada pelos estados-nação. Ela não atende nem as exigências da **globalização** e nem do seu oposto, isto é, a **planetarização** como paradigma de uma comunidade una e diversa.

Educar para outros mundos possíveis exige dos educadores um compromisso pela **desmercantilização** da educação e uma postura ecopedagógica de escuta do universo, do qual todos e todas fazemos parte. Os educadores não devem dirigir-se apenas a alunos ou a educandos, mas aos habitantes do planeta, considerando-os a todos e a todas como cidadãos da mesma Mátia.

A terra é nossa primeira grande educadora. Educar para outros mundos possíveis é também educar para encontrar nosso lugar na história, no universo. É educar para a paz, para os direitos humanos, para a justiça social e para a **diversidade cultural**, contra o sexismo e o racismo. É educar para erradicar a fome e a miséria. É educar para a **consciência planetária**. É educar para que cada um de nós encontre o seu lugar no mundo, educar para pertencer a uma comunidade humana planetária, para sentir profundamente o universo.

É educar para a planetarização, não para o globalismo. Vivemos num planeta e não num globo. O globo refere-se a sua superfície, a suas divisões geográficas, a seus paralelos e meridianos. O globo refere-se a aspectos

cartoriais, enquanto o planeta, ao contrário dessa visão linear, refere-se a uma totalidade em movimento. A terra é um superorganismo vivo e em evolução. Nosso destino, como seres humanos, está ligado ao destino desse ser chamado terra. Educar para outros mundos possíveis é educar para ter uma relação sustentável com todos os seres da terra, sejam eles humanos ou não.

É educar para viver no cosmos – educação planetária, cósmica e cosmológica – ampliando nossa compreensão da terra e do universo. É educar para ter uma **perspectiva cósmica**. Só assim poderemos entender mais amplamente os problemas da desertificação, do desflorestamento, do aquecimento da Terra, da água, do lixo e dos problemas que atingem humanos e não-humanos.

Os **paradigmas clássicos**, arrogantemente antropocêntricos e industrialistas, não têm suficiente abrangência para explicar essa realidade cósmica. Por não terem essa visão holística, não conseguiram dar nenhuma resposta para tirar o planeta da rota do extermínio e do rumo da cruel diferença entre ricos e pobres. Os paradigmas clássicos estão levando o planeta ao esgotamento de seus recursos naturais. A crise atual é uma crise de paradigmas civilizatórios. Educar para outros mundos possíveis supõe um novo paradigma, um paradigma holístico.

O mundo não é. O Mundo está sendo.

INSTITUTO PAULO FREIRE
Estudos, pesquisas, formação e documentação.

Paulo Freire, 10 anos: Memória e Presença
Saiba das homenagens ao educador que estão sendo realizadas no Brasil e no mundo. Clique aqui.

Conselho Internacional
Homenagem a Paulo Freire

Biblioteca
Biblioteca freiriana (Textos)

GT Educação e Sociedade

Pesquisa Internacional: Globalização e Educação

Publicações

Veja aqui os lançamentos:
- *Educar em Todos os Cantos*, de Paulo Roberto Padilha.
- *Alternativas ao Aquecimento Global*.

Universitas Paulo Freire

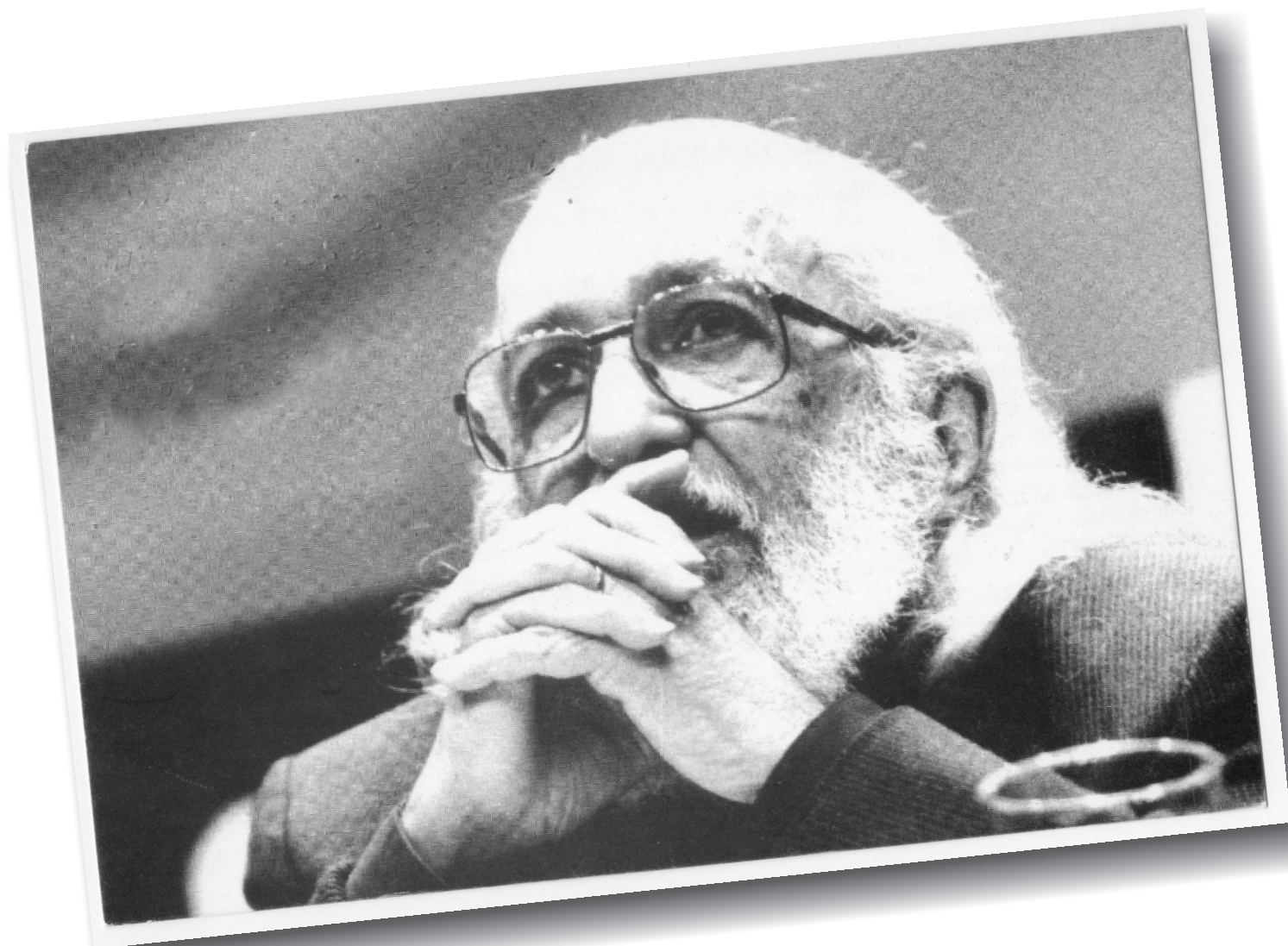
Fórum Social Mundial
UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL

Fórum Mundial de Educação

Fórum Social Brasileiro
UM OUTRO MUNDO É POSSÍVEL
um outro Brasil é necessário

Fórum Brasileiro de Economia Solidária
Universidade Popular dos Movimentos Sociais

www.paulofreire.org

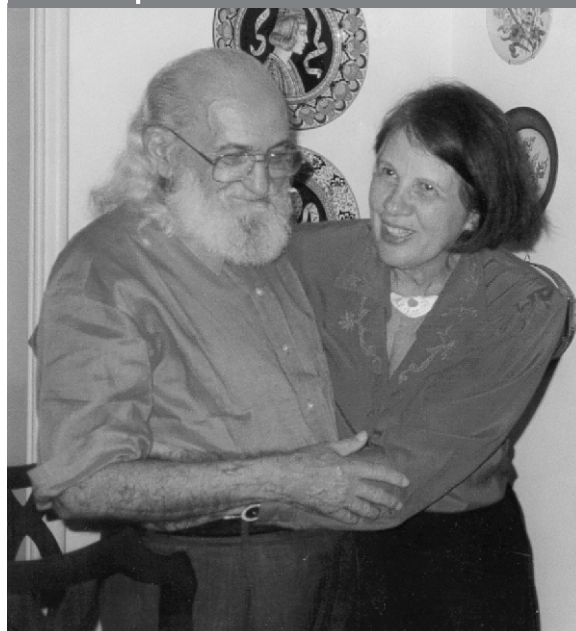


A gentidade de Paulo*

Ana Maria de Araújo Freire**

* Este texto é uma edição bastante reduzida do capítulo de mesmo nome do livro **Paulo Freire, uma história de vida** pelo qual a autora recebeu o Prêmio Jabuti 2007 na categoria Biografias.

** Educadora, pedagoga e escritora, a autora é viúva de Paulo Freire



O MAIS AUTÊNTICO DESTE HOMEM NORDESTINO

Quero sublinhar aqui alguns traços de gente, as qualidades maiores de Paulo que faziam parte intrínseca da radicalidade de seu ser, de seu entender e do seu viver: sua generosidade; sua amorosidade; sua fé e crença nos homens e nas mulheres; sua esperança; sua simplicidade; sua curiosidade e ousadia no pensar; no fazer e no agir; seu constante bom humor e senso de justiça; sua capacidade de ser leal com tudo e com todos e a si próprio, sem se afastar do comportamento radicalmente ético; sua mansidão e forma respeitosa de estabelecer as relações de horizontalidade e de “brincar” com o outro e a outra.

A esses traços de gente; às suas virtudes; às inúmeras, autênticas e profundas maneiras de ser e de portar-se diante do mundo e com o mundo e as pessoas, no fundo a humanidade de Paulo; ao seu desejo imenso de que todos e todas pudessem ser *seres mais*, que eu chamo de a gentidade de Paulo.

Virtudes que se fizeram nele, ao mesmo tempo, por sua coerência em instâncias de ser, de conhecer e de valorar, dialeticamente completando-se uma na outra. Portanto, qualidades-categorias explicativas de sua compreensão histórica, utópica e teórica da educação libertadora, justificadas por sua própria maneira de ler e de enfrentar o mundo, sustentadas nas suas intuições, emoções e sentimentos.

Não quero e nem posso separar em Paulo os *seus traços de gente* de sua obra teórica porque aqueles estão incorporados nesta. Não há dicotomia entre o seu ser no mundo e o que propõe em sua obra. A sua maneira de comportar-se como homem público, como educador da práxis, como educador ético-político engajado e como homem extremamente devotado às suas relações

familiares e de amizade, de um lado, e sua práxis e obra, de outro, fundiram-se, dialeticamente, porque ele foi eticamente coerente. Assim, aponto um dos *seus traços de gente* e busco a sua obra teórica sem me preocupar com a divisão estanque deles. Ele era assim e gostava de ser assim: sentimentos e emoções e razão são partes integrantes do seu e do meu *corpo consciente*, não os posso e nem quero separá-los, assim como ele não o fez. Paulo foi, sem dúvida, um homem sensível, forte e apaixonado em seus sentimentos; em sua negação contra tudo que estivesse fora dos princípios éticos e de suas crenças político-ideológicas. Sua maneira de falar e escrever concretamente utópica a sua epistemologia e tantas vezes metafórica para contar as suas histórias foi absolutamente ímpar. Com sua maneira de respeitar os outros, com a sua honradez e lisura, mas sobretudo por sua inteligência criadora e revolucionária de homem inconformado com as objetivas injustiças que vêm sendo historicamente impostas a grande parte de homens e de mulheres que por isso sofrem, preocupou-se, escreveu e lutou por quase toda a sua vida de uma maneira muito especial.

Paulo foi um homem que acreditou na palavra. Palavra para ele era ação. Era práxis, por isso mesmo teve extremo cuidado com o uso dela. Não só com o uso da palavra certa e mais bonita, mais adequada e mais poética. Falo aqui do cuidado político que ele teve desde jovem com a continência da palavra. Disse-me algumas vezes: “Sei que isso não foi determinante para o golpe de Estado de 1964, mas que a incontinência da palavra de muitos de nossos homens e mulheres de esquerda contribuiu para a raivosidade dos que destruíram aquele sonho brasileiro, contribuiu. Quem já se viu sair por aí se dizendo e repetindo: 'vou matar a burguesia toda e fincar a cabeça de cada um deles pelos postes da cidade?!'. Quando me diziam isto, eu, cortesmente, alertava:

Companheiro, cuidado com o que fala...você acha mesmo que isso é possível? Antes de você chegar ao último burguês, o terão liquidado....e lhe digo: não conte comigo para isso”, concluía Paulo com humor.

Orgulhoso e feliz, mas modesto e consciente de sua posição no mundo, Paulo viveu a sua vida com fé em Deus e nos homens e mulheres, com muita humildade, sensualidade, simplicidade e alegria contidas. Com seriedade, convicção e desejo de transformação. Aprendendo, com tudo e com todos e todas, sobretudo com os oprimidos e oprimidas e lutando criticamente para a superação das relações de opressão, a favor daqueles e daquelas, contra os opressores e opressoras, viveu intensamente as tensões e os conflitos do mundo. Sempre esperançoso nas possibilidades das necessárias mudanças do mundo. Impacientemente paciente lutou, com tolerância, coerência, respeito às pessoas e a todos os seres, por longos anos de sua vida, por um mundo mais justo e mais bonito. Paulo nunca deixou de sonhar os sonhos verdadeiramente democráticos.

(...)

Desde quando estudou e trabalhou no extinto Colégio Osvaldo Cruz, do Recife, Paulo entendeu, mais além do que já tinha aprendido com seus pais, a importância da generosidade de Aluizio e Genove Araújo através da gratuidade do ensino e do afeto dados por meus pais e do despojamento deles diante das coisas materiais, qualidades que passaram a ser buscadas e construídas em Paulo mesmo, para fazer-se *gente*, para se tornar verdadeiramente um educador e um homem público.

Quem conhecia minimamente Paulo podia perceber, imediatamente, sua capacidade de escutar com atenção, tocando e olhando o outro ou a outra pessoa que o procurasse, a qual ele acolhia com um nível de envolvimento tal que, ao assim fazer, ensinava e aprendia ao mesmo tempo. Respeitava e era respeitado aceitando e valorizando o dizer, a idéia, as intuições, os sentimentos, a voz do outro e da outra. Fez-se assim um mestre dos sonhos, dos desejos, dos anseios e dos interesses legítimos dos outros e das outras porque esses ressoavam o seu próprio sentir, desejar, entender, refletir, agir e escrever tudo isso sistematicamente. Ressoavam em todo o seu corpo, no seu *corpo consciente*.

Esses toques no corpo do outro e da outra foram trocas afetivas intensas, que se proliferaram em outras formas de comunicação que, assim, quase sempre, se fizeram epistemológicas e antropológicas. Isso no fundo denota a coerência de Paulo, pois ele não dicotomizou jamais o saber do sentir. A razão da emoção. O ser do dizer. O conhecimento da sensibilidade. A generosidade da esperança. A esperança da amorosidade, porque a sua era generosidade esperançosa e não generosidade farisaica.

Sua capacidade e vontade de escutar a voz dos outros e as

circunstâncias da vida, com sensibilidade, amor e acuidade que o provocava epistemologicamente, iam nesse caminho de busca. Ter se posicionado sempre contra a cultura da violência¹ concretamente existente na história humana forjando uma filosofia eminentemente generosa e esperançosa humanista e libertadora é a prova maior disso.

Ora, partir dessas premissas para entender o mundo já é em si um estar sendo que ultrapassa o simples estar *no* mundo. É esse estar *com* o mundo que implica estar *com* todos os homens e mulheres, com todos os outros seres do mundo. E esse modo de estar *com*, vindo do mais fundo de seu ser espelha a sua gentidade conscientemente construída. Gentidade que advém, obviamente, das suas qualidades, sobretudo da amorosidade, da esperança e da generosidade.

Sentia-se à vontade falando com as pessoas das classes populares. Valorizava suas idéias, falas, costumes e crenças. Essas coisas tinham provocado nele o sentimento de solidariedade, compaixão e cooperação, e permitiram-lhe entender mais dialeticamente, com elas e a partir delas o seu peculiar ato de escutar a filosofia, a política, a ciência e a própria vida.

Assim, foi dessa capacidade invulgar de *escutar* o povo, isto é, ouvir, acolher e elaborar as idéias, as razões, as necessidades, as aspirações, as dores e as alegrias dos homens e das mulheres comuns, que Paulo criou uma teoria do conhecimento tão concreta e engajada e tão revolucionária e rigorosamente científica. Sua teoria do conhecimento tem, pois, concretude porque partiu da sua relação de abertura para escutar, sentir, emocionar-se

¹ Sobre a violência, Paulo disse, em 1993, publicado no livro *Aprendendo com a própria história*, v.II, com Sérgio Guimarães (Paz e Terra, 2000), o seguinte: “Eu já tinha dito que o ideal é que as transformações radicais da sociedade que trabalham no sentido da superação da violência fossem feitas sem violência. Agora, a responsabilidade de que elas sejam salpicadas de violência não é de quem pretende mudar o mundo. É de quem não pretende que o mundo mude. Então, uma vez mais, são os dominantes, são as classes dominantes, que levam as classes dominadas à briga, ao conflito até, inclusive físico, quando as classes dominadas num gesto de direito e de manifestação de sua humanidade protestam contra a preservação da maldade, da perversidade, da malvadez do opressor ... Para concluir a tua pergunta: diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. Então eu concluiria lhe dizendo: eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador. Entendo, porém, o gasto maior. Se você me perguntar: ‘entre os dois, para onde você marcha?’ Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida. O próprio de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso. Agora, o que eu não acredito é na conscientização dos poderosos. Eu acredito na conversão de alguns poderosos, mas não enquanto classe que comanda, não enquanto classe que domina” (p.84-6).

com as camadas populares.

(...)

Era tolerante e calmo, mas suficientemente agressivo para defender seu espaço pessoal e profissional. Nunca ofendia, mas também não suportava que o ofendessem. Abominava os injustos, os exploradores, os “donos” de pessoas, as maledicências, “falar mal da vida alheia”, e sobretudo as traições e as injúrias de qualquer pessoa que fosse.

No nosso último verão em Pernambuco, estávamos no centro de Recife, na Av. Guararapes. Comprávamos alguns CD de músicas clássicas. Fazia muito calor e Paulo saiu da loja e portou-se bem em frente, esperando-me. Ouvi um homem que, falando em voz altíssima, dizia: “Filho, este é um monumento nacional! Olhe bem para ele, é o famoso Paulo Freire”. Sai para “acudir” Paulo desse discurso que sabia o estava inibindo. Os dois se foram depois de a mim apresentados, mas Paulo permanecia imóvel, impactado. Depois conseguiu falar: “Nita, aquele homem ali que corre entre carros e ônibus foi uma das pessoas que eu ajudei nos anos 60. Ele era funcionário da Universidade do Recife e me pediu para ir trabalhar no SEC. Consegui transferência dele, e na verdade ele se esforçou para dar conta das novas tarefas. Enfim, veio o golpe de 1964, eu sofrendo as perseguições em minha casa ou na prisão quando um caminhão do Exército foi até o espaço do SEC onde sistematizávamos o 'Método de Alfabetização' para recolher todo o 'material subversivo' com o qual diziam estávamos preparando uma revolução bolchevista / nazista². Durante horas cataram tudo, tudo mesmo o que lhes dava a impressão de ser 'material a serviço do comunismo'. Insatisfeito com a devassa já feita, aquele homem, um jovem na época, correu ao encontro do grupo militar que zarpava e disse maldosa e submissamente: 'Coronel, o mais subversivo de tudo não foi recolhido!'”.

Paulo tomou fôlego, respirou fundo e não parava de suar. Depois continuou: “Os soldados voltaram ao interior do prédio e o rapaz apontou os quadros do famoso artista Francisco Brennand³, pintados especialmente para o trabalho de codificação/decodificação do 'Método de Alfabetização', daí para a conscientização dos alfabetizando/as, que estavam dependurados nas paredes. Jamais estes quadros (mais de dez) doados a mim e que eu considerava pertencerem ao grupo do SEC, ao povo, foram vistos!”.

Paulo jamais desculpou aquele homem por sua capacidade de trair o povo, de se submeter ao poder, por considerá-lo covarde e maledicente, porque sei o quanto Paulo sabia amar, por isso mesmo mergulhar fundo na raiva. Na justa raiva, dizia. Esta é uma emoção que mobiliza, o ódio, pelo contrário, engessa e imobiliza as pessoas. A reação do corpo de Paulo naquela tarde quente do Recife, em janeiro de 1997, me deu a certeza de que ele não tinha desculpado aquele homem. Paulo viveu as

contradições humanas no seu corpo consciente, assim nunca as negou. Creio que a mais duas pessoas Paulo nunca entendeu nem desculpou, a sua enorme capacidade de amar e respeitar não foi suficiente para isso. Não desculpou nunca os que foram para o “outro lado do rio”, expressão que usava para dizer dos que tinham negado os sonhos utópicos de justiça e democracia.

Esse estado de discernimento ético de Paulo alongou-se na sua teoria e prática, marcando-as com o seu *corpo consciente* e com sua alma dadivosa e lúcida. De outro modo, até porque não só pensou e escreveu dialeticamente, mas sobretudo por ter corporificado a dialética das contradições, ele abominou com todas as suas forças os invejosos, os vingativos e os que se prevalecem de suas posições para prevaricar de qualquer forma e em qualquer situação. Paulo marcou sua posição no mundo também por ter tido uma compaixão enorme por aqueles e aquelas que não sabem ser firmes em suas posições, de quaisquer naturezas que fossem elas; respeitosos com as escolhas e decisões alheias ou leais aos seus companheiros e companheiras de luta.

Quero dizer que em Paulo não há neutralidade. Há o a favor de que e de quem, o contra que e contra quem, o por quê? o quando? o porquê!. E sabemos: ele esteve sempre a favor dos explorados, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo, dos que necessitam de justiça e liberdade. Dos que querem viver plenamente os seus sonhos legítimos, quer no nível pessoal quer no nível social.

Trabalhou intensamente desde muito jovem e dormia muito pouco até a sua maturidade. Na sua “velhice”, sentiu necessidade de descansar, de diminuir, nunca de abandonar, o seu ritmo de trabalho. O período de sono era bem maior e para recuperar-se durante o dia não fazia sesta, optava por “passear de carro” para ver gente, paisagens verdes e prédios perfilados pela beleza.

² Veja no inquérito militar a que Paulo se submeteu como o seu inquiridor achava, como a maioria dos “donos do golpe”, que essas duas ideologias antagônicas eram apenas de esquerda.

³ Paulo sempre pensou que Lula, chegando ao poder, pediria a ele para localizar esses quadros. Ele tinha a esperança de que eles não tinham sido destruídos no vandalismo e na sandice dos militares de então. Paulo nutriu o sonho de recuperar esses quadros e levá-los para um museu de educação popular. Falou-me até, em 1989, que se sua nomeação como ministro da Educação se confirmasse, na primeira reunião ministerial pediria a Lula e ao ministro do Exército para localizar e devolver publicamente esses quadros. Nesse ano de 2004, o artista pernambucano ampliou seu Museu/Oficina, na propriedade Santos Cosme e Damião, na Várzea, no Recife, construindo um prédio para expor seus quadros. Nesse acervo tem uma Secção “Paulo Freire”, no qual estão expostos oito guaches que ele fez nos anos 60 para o trabalho de alfabetização, e que desde aquele momento os tinha guardado como seu acervo particular

Gostava do dinamismo da vida urbana e do sol quente brasileiro, das noites calmas e claras para sentir a vida, na contemplação mansa da lua e das estrelas. Foi um homem ligado aos problemas concretos da realidade social, mas gostava de “decifrar” os desenhos das nuvens brancas nos céus azuis, sentado nas areias da praia ou do terraço do nosso apartamento em Piedade, Pernambuco. Era tão sutil em suas análises sobre os fatos “corriqueiros” da vida, do que vinha do povo e de seu modo de conhecer – o senso comum – quanto cuidadoso nas suas análises teóricas científicas e no deixar-se nos devaneios de criança... nos devaneios de sua curiosidade estética.

(...)

Paulo foi um homem que se debruçou, refletindo, sobre as coisas óbvias que observava onde vivia e por onde andava. E tomou-as como ponto de partida de reflexões para compor, entre outros fundamentos, a sua teoria. Tornou-se, por isso, verdadeiramente o “andarilho do óbvio”, o “caminhante da esperança”.

Poderíamos considerá-lo um profeta, um “adivinho” do amanhã, porque como ele mesmo dizia “profeta não é o homem de barbas brancas que vagueia pelas ruas com o seu cajado na mão, profeta é todo homem ou toda mulher que, porque vivendo radicalmente o hoje, pode prever o amanhã”. Paulo foi sempre o homem do hoje, daí ter se antecipado em ver a realidade ocultada pelas ideologias, ter podido muitas vezes ver tão bem o que a história nos estava reservando. Por isso sua obra, desde os seus primeiros escritos, continua, absolutamente, atual. Considerava-se um ser privilegiado por ter podido acompanhar tantos eventos históricos importantes: a Revolução de 1930; a emergência das massas populares e os movimentos de educação popular; a viagem e chegada do homem à Lua⁴; a velocidade e eficiência dos meios de comunicação; a luta de emancipação da mulher e seu novo espaço conquistado; as “proezas” dos aviões grandes e velozes, dos computadores e do fax; a volta do povo às ruas do Brasil pedindo eleições “diretas já” e depois repudiando a corrupção e exigindo, ao mesmo tempo, a ética na política e o “impeachment” do presidente corrupto eleito pela “inexperiência democrática” do nosso povo. Assim, comoveu-se com a participação alegre e decidida dos jovens “cara pintada”⁵, aos milhões pelas ruas e praças do país nos anos 90. Viveu tudo isso emocionada e criticamente.

Posso imaginar a comoção de Paulo se ele estivesse conosco vendo um homem do povo, Luís Inácio Lula da Silva, ser eleito presidente da República. Com mais de 53 milhões de votos! Ter tomado posse com a festa mais bonita e comovente entre todas que empossaram os nossos presidentes. Brasília lotada de gente de todas as partes deste país. Explosão de alegria jamais vista na nossa vida pública. Não sei se Paulo estaria novamente sendo

convidado para ser o ministro da Educação desse governo, ou se ele julgaria ser mais prudente dedicar-se somente à educação de adultos/educação popular⁶. Ou mesmo ter deliberado ficar fora do governo.

(...) Lula ter chegado ao cargo máximo da nação lhe daria, inegavelmente, motivo de grande alegria. Mas sua alegria e gosto democráticos eram mais radicais. Eram radicalmente ético-político-humanistas. Sua alegria residiria na constatação de que homens e mulheres brasileiras tinham mudado, vinham se politizando desde os tempos do MCP e do SEC, tinham aprendido a *dizer a sua palavra*⁷, fato pelo qual Paulo empenhou toda a sua vida. Graças a ele e a um grande número de mulheres e homens brasileiros abrimos, em frentes diversas e concepções de mundo diferentes, não tenho a menor dúvida, a maior possibilidade da história brasileira, quicá do mundo, de se construir um novo modo de governar um país e seu povo. Paulo assim entendia: tomar o poder e *reinventar um novo poder*⁸. O poder socialista e

⁴ Paulo contou-me que nessa ocasião ele estava num dos dias de Seminário numa Universidade norte-americana muito ciosa de suas obrigações, quando propôs que naquele momento deveriam parar as atividades e ver, pela TV, que uma nova época histórica estava começando. Muitos dos alunos e professores não queriam acreditar na proposta que ouviam. Alguns até verbalizaram: “Não esperava que Paulo Freire propusesse semelhante coisa: isso significa uma evidente falta de responsabilidade diante dos compromissos assumidos!”. Paulo comentou comigo: “Perderíamos a curiosidade caso não tivéssemos parado para ver tamanha façanha dos homens e mulheres, da incrível conquista da ciência. Em nome da eficiência acadêmica evidenciavam suas mentes de burocratas. É pena que a Academia seja assim...”.

⁵ Veja em *Pedagogia da tolerância* (p.231-2), a carta escrita para Verônica Coelho sobre esse fato e sua emoção.

⁶ Quando o primeiro ministro da Educação do governo Lula, Cristóvão Buarque, me convidou para a sua primeira audiência, logo depois da sua posse, no dia 2.1.2002, “audiência emblemática”, como disse na ocasião, eu lhe disse: “Cristóvão, se Paulo fosse vivo e houvesse os ‘partidários de Paulo’ e os ‘partidários de Cristóvão’ indicado vocês dois a Lula para a nomeação do cargo de ministro da educação, tenho absoluta certeza de que meu marido lhe diria, entre outros motivos, por ter declarado em seu discurso de posse esse seu desejo profundo: ‘Amigo, fica ministro e me nomeie diretor do Departamento de Educação de Adultos!’”.

⁷ Sobre isso, remeto o leitor à carta que escrevi a Lula em 28 de outubro de 2002, quando de sua eleição para presidente da República, na qual enfatizo a influência e repercussão da obra e práxis de Paulo nesse fato de nossa democracia (ver Capítulo 18 desta biografia)

⁸ Ao fazer, em agosto de 2005, a revisão desta biografia, sinto-me na obrigação de comentar sobre a atual e profunda crise ética e política que ameaça o processo de democratização brasileiro. Devo falar sobre isso porque ao longo deste livro expus algumas vezes como Paulo contribuiu para esse processo – que não só eu, mas 53 milhões de eleitores acreditávamos estar prestes a se concretizar – e da alegria que ele sentiria com a chegada de um homem do povo à presidência do Brasil, se ainda estivesse entre nós. Pergunto-me, entre espantada, desiludida e perplexa, por que alguns militantes do Partido dos

verdadeiramente democrático com o qual Paulo sonhava e para o qual ofereceu a sua vida passa pela reinvenção do governo que deve ser praticado pelos que querem uma sociedade mais justa e igualitária.

Quero e devo, a bem da verdade, reenfatizar: Paulo tem muito a ver com isso, foi um dos artífices maiores da democratização da sociedade brasileira.⁹

Poucos dias antes de sua morte Paulo chorou quando cinco jovens, filhos de pais ligados ao poder de Brasília, queimaram vivo nosso “pai-irmão”, o índio pataxó Galdino Jesus dos Santos.

Para a *Pedagogia da indignação*¹⁰, com rara força de beleza e apurado engajamento ético – estética e ética que Paulo, aliás, não as dissociava, com compaixão verdadeira, com angústia e luto, escreveu:

Que coisa estranha, brincar de matar índio, de matar gente. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que decresceram em lugar de crescer. (p.65)

Paulo tinha se alegrado com a marcha e a luta pacífica e consciente dos e das que compõem o Movimento dos Sem Terra (MST)¹¹, conclamando marchas igualmente pacíficas e reivindicatórias: “A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível”.¹² Esses são exemplos de como Paulo amou. Amou as pessoas independentemente de sua raça, de seu gênero, de sua religião, de sua idade ou de sua opção ideológica. Amou a natureza. O mar azul quente e ruidoso, as correntezas dos rios e as quedas abruptas de suas águas, o calor do sol que a tudo aquece, a neve caindo sobre as folhas amareladas que o outono preparara para seu leito, as nuvens brancas desenhando figuras que ele tanto gostava de interpretar em seus eternos movimentos nos céus azuis ou do pôr-do-sol¹³; as flores com sua variedade de cores, sobretudo as rosas. As árvores de grande porte: pasmava-se diante das mangueiras e das jaqueiras com os seus frutos generosamente grandes e gostosos, com suas sombras. Tinha fascinação pelos cães – tantas vezes incluiu Jim¹⁴ e Andra em seus textos teóricos – e mais ainda pelos passarinhos¹⁵. Olhava para essas pequeninas aves e, assobiando para elas, parecia-me querer conversar com elas, os pintassilgos e os sabiás, os seus preferidos. Gravamos no quintal de nossa casa na Rua Valença, em São Paulo, uma fita com o canto dos sabiás, que todo fim de tarde vinha até nós para alegrá-lo.

(...)

Considero a coisa mais marcadamente significativa de Paulo o seu olhar forte, meigo e profundo, a sua mirada, que comunicava e falava por si só o amor, a solidariedade, a mansidão e a ternura de sua pessoa.

Paulo era cortês, comunicativo, alegre, bem-humorado, sempre atento para tudo que fosse VIDA¹⁶. De personalidade simples, falava com os gestos expressivos de suas mãos dando afetividade sobre o que e para com quem falava. Se estivesse ao lado de alguma pessoa quando falava, quase sempre a tocava suavemente no

Trabalhadores “esqueceram” os seus ideais históricos, aqueles que embalaram e nutriram a esperança de tornar o nosso país no solo de todos e todas nós, muitos dos quais, repito, aprendidos com a compreensão ético-político-educativa de Paulo? Tentando entender esta realidade com o meu marido, percebo que o que está determinando esta postura de vários componentes do PT vem sendo, inadmissivelmente, uma corrida ambiciosa e incontrolada que ofusca e miopia os que querem se manter no poder fazendo concessões insensatas com o desejo único de “tendo chegado lá, ficar lá de qualquer maneira”, desvirtuando e aniquilando assim a ética da Vida e o sonho possível de justiça social. Em suma, a esperança ética de um governo verdadeiramente democrático como Paulo sonhou, buscou, deu os subsídios teóricos e os ofereceu para que a sociedade política, mudando as formas de governar, reinventasse o poder a favor do povo, de todas e de todos os brasileiros, infelizmente não está se concretizando. Certamente resta-nos lutar contra o desencantamento e a desesperança – mesmo porque a esperança é parte indissociável da condição humana – e começarmos a (re)organizar o sonho possível de fazer do Brasil um país verdadeiramente democrático. À altura de seu povo!

⁹ Remeto o leitor à carta de Frei Betto de 27.10.2002 a Lula, quando de sua eleição para presidente da República (ver o Capítulo 18 desta biografia).

¹⁰ Conferir em *Pedagogia da indignação*, a 3a Carta (p.65-9). Ver também “Da tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática”, em *Pedagogia da tolerância* (p.23-4).

¹¹ Cf. *Pedagogia da indignação*, 2a Carta (p.53-63).

¹² Ibidem, 2a Carta (p.61).

¹³ “Há outra forma curiosa de nos entregarmos gostosamente ao desafio. Trata-se da curiosidade estética. Ela me faz parar e admirar o pôr-do-sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza” (*À sombra desta mangueira*, p.77).

¹⁴ Conferir também em *Nita e Paulo: crônicas de amor*, “Jim” (p.48-9).

¹⁵ Paulo trouxe de Genebra, quando retornou ao Brasil, um passarinho do qual tinha uma predileção tão grande que não conseguiu deixá-lo lá. Deu-lhe o nome de “Chacrinha”, uma homenagem ao animador de TV, porque o animal tinha a alegria e a vivacidade do brasileiro que tão bem, segundo Paulo, se relacionava com o povo.

¹⁶ Relembro a frase com que Paulo terminou o depoimento a Edney Silvestre em entrevista à TV Globo de televisão: “Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida” (cf. *Pedagogia da tolerância*, p.329).

ombro. Mas Paulo escutava mais do que falava, seus alunos e suas alunas sabem disso.

Enfim, o olhar, o escutar e o tocar¹⁷ foram os gestos/movimentos com os quais ao lado do observar, do estudar e do pensar/falar/escrever Paulo revelava os desejos, os espantos e a esperança de seu ser eternamente apaixonado pela vida.

Quem conheceu Paulo dificilmente se esquecerá desses traços que traduziam sua personalidade segura e terna, bem-humorada e mansa, tolerante e ousada, comunicativa e amiga, eternamente preocupada com o outro e a outra e consigo mesmo, no sentido de aperfeiçoar as suas virtudes e de ser feliz. E assim de fazer os outros e outras felizes.

Entre muitas das coisas que admirei em Paulo era ele atender sempre, de maneira simples, paciente e respeitosamente, às chamadas telefônicas. Não aceitava “secretárias telefônicas” ou fazer voz troncada para não ser identificado, para fugir do contato com quem lhe procurasse, com quem tinha algo a lhe perguntar ou afirmar. E o telefone o chamava dezenas de vezes ao dia! Algumas dessas ligações ultrapassavam as conversas dos parentes e amigos, das pessoas e instituições que lhe procuravam desejando dar ou receber uma informação ou fazendo-lhe um convite, eram de estudantes que pediam “aulas particulares” na véspera de uma prova ou seminário cujo tema seria o educador Paulo Freire. Paulo dedicava o tempo que o interlocutor ou interlocutora demandasse, mesmo que para isso tivesse interrompido um texto que estivesse escrevendo ou lendo. Quando eu lhe dizia: “Paulo, você ficou muito tempo com esses/as garotos/as no telefone, valeu a pena? Você não perdeu tempo?” Sua resposta irremediavelmente era: “Nunca perdemos tempo quando somos atenciosos, respeitosos e corteses com as pessoas. Quando atendemos a um pedido legítimo de um jovem ou uma jovem curiosa para saber!”. (...)

Fico contente por ter introduzido Paulo no mundo do entretenimento. Comigo foi a bares, a teatros e a balés de dança clássica, além dos cinemas que desde criança freqüentava.. Maravilhou-se com a casa de tabladros de danças flamengas da Espanha. (...)

Paulo “adorava” o futebol e ia aos campos de jogo quando vivia no Recife. No seu retorno do exílio raramente foi ver ao vivo essa emoção e vibrar torcendo por um dos clubes populares Santa Cruz, do Recife, e Corinthians, de São Paulo, pois nunca se sentiu dentro dos que tinham tradições elitistas. Torcia como menino. Calado, mas tinha muita raiva quando algum dos times populares brasileiros ou a seleção brasileira perdia a um jogo. Um dos raros momentos que Paulo “perdia completamente a razão” e se deixava tomar pela pura emoção era assistindo um desses jogos. Se é verdade que o futebol veio da Inglaterra

como era lá, um dos esportes da elite, aqui foi tomando as cores nacionais, foi passando a ser, sobretudo, diversão e paixão das classes populares e dos intelectuais, e mais recentemente das camadas médias e média-alta. Os jogadores não são mais os doutores e filhos de ricos brancos, são negros vindos das camadas subalternas. Inconscientemente, creio, essa identidade com o futebol por parte de Paulo tem explicação na sua parceria com os secularmente ofendidos que hoje jogam e enriquecessem no Brasil e no mundo arrebanhando para os estádios milhões de aficionados.

Quando Paulo vivia no exílio, muitos/as brasileiros/as o chamavam por telefone pedindo com tons de ordem a ser cumprida para que ele não assistisse aos jogos da Copa do Mundo de Futebol, que iriam se realizar no México, em 1970. A desculpa era a de que se o Brasil ganhasse a Taça Jules Rimet os militares no poder trariam para si as vantagens da vitória para se beneficiarem ideologicamente e para torturem sem serem percebidos, pois o país fazia feriado a cada jogo do Brasil para ficar quase toda a sua população em frente da televisão. Assim, os militares que tinham providenciado as emissões coloridas e transmitidas ao vivo, matreiramente, usariam ainda mais a população no clima favorecido pela efusão lírica e alegria autêntica com os resultados do nosso futebol, para impor como verdade a visão nacionalista elitista deles sintetizada no *slogan* “Ninguém segura este País”. Os “contra assistir os jogos do Brasil” alegavam que o regime militar confirmaria, com a vitória nos gramados, a idéia da soberania nacional pregada por eles mas que no fundo traduzia, contraditoriamente, a Ideologia da Segurança Nacional. Frente aos argumentos de que irreversivelmente se impediria a volta ao estado de direito como decorrência de uma maior alienação política, caso o Brasil fosse tricampeão de futebol, Paulo respondia:¹⁸

Revolução, que, a pretexto de servir ao povo, lhe tira o direito dele gostar, de torcer, de se entusiasmar com o futebol não é digna dele. Futebol é o “esporte das multidões”, do povo que se alegra e por ele luta, torcendo ou jogando. A contra-ditadura se faz no combate em várias frentes de luta e não seqüestrando o direito de ter [e ver] o futebol. É direito, é gosto, tem a ver

¹⁷ Escrevi sobre isso um trabalho publicado, *Convergence* (ia), e com algumas alterações no livro publicado sob os auspícios da Prefeitura do Recife, *Paulo Freire - Quando as idéias e os afetos se cruzam* (respectivamente, nas p.3-8 e 235-42).

¹⁸ Cf. em *Nita e Paulo: crônicas de amor* (p.110-12).

com nossa cultura, com nosso ritmo: as fintas são a manha de nosso povo vivida nos corpos dos que jogam. Veja como o povo delira de alegria com os dribles. São lindos, maravilhosos corpos em movimento.

(...)

Paulo foi um homem no qual a seriedade de sua postura ética e política não lhe tirou o bom humor e a vontade de rir. Quando retornou do exílio, queria conhecer o Brasil em todos os seus aspectos: lia os escritos das traseiras de caminhão, dos escritos nos banheiros públicos, das inscrições nos muros das ruas da cidade. Queria também, reiniciar-se no gosto das piadas brasileiras que de maneira geral giram em torno de sexo e de nossos irmãos portugueses. Paulo ria delas com gosto muito especial, desde que não fossem desrespeitosas à dignidade do ser dos “protagonistas”.

(...)

O caráter lúdico de Paulo o fez guardar em sua bolsa uma cédula de Cr\$ 5,00 (cinco cruzeiros) que recebeu poucos dias depois da sua volta ao Brasil porque nela estava uma “armadilha” de gosto absolutamente popular. Nela estava escrito, com letra de quem pouco estivera na escola: “Em cazo de emergência vire esta nota”. Curioso, querendo saber o que estaria escrito no verso Paulo conforme a instrução de quem escrevera na cédula, virou-a e leu a continuação do escrito no anverso: “Em cazo de emergência fila da puta...”.

Ele gostava de mostrar essa cédula a amigos, mas quando a tirava da bolsa a segurava firmemente porque ele mesmo queria ler essas tais escrituras num sotaque bem enfático e caracteristicamente popular. Ria, ria muito todas as vezes que “encenava” essa brincadeira bem ao gosto do povo brasileiro. “Isso é uma delícia!”, repetia sempre que lia essa “mensagem”. É mesmo uma delícia!!!¹⁹

Na minha participação em *Paulo Freire, o menino que lia o mundo*, de Carlos Rodrigues Brandão, também falei do comportamento-menino de Paulo, até por que esse livro tem como objetivo “apresentar Paulo Freire” às crianças do Brasil:

As idas ao cinema do bairro de Casa Forte eram parte essencial das lembranças de Paulo. Sobretudo os filmes de Tom Mix, seu herói predileto, com um chapéu grande, montado num cavalo branco. Fiel amigo, o animal cavalgava conforme a necessidade do dono. Tom Mix era um cowboy acima de qualquer suspeita, salvando mocinhas indefesas, homens humilhados, pronto para agir em qualquer situação de injustiça. Quando Paulo já era um homem famoso,

conhecido em tantas partes do mundo, tinha até escrito num livro que o cavalo de Tom Mix era branco e que os seus filmes eram longos, reviu um desses filmes e ficou... perplexo. Foi um golpe duro perceber que o cavalo não era branco. Branco era só o enorme chapéu do herói! O seu lado menino, que nunca perdeu, ficou inconformado. E concluiu: “Nita, prefiro continuar com o Tom Mix de minha infância montado no belo e elegante cavalo branco!”.

Isso é muito bonito, muito legal mesmo, um pensador que não quer deixar a razão ficar acima de suas emoções-criança.

Sabem, depois que nos casamos vi como Paulo gostava de curtir mesmo essa de ser menino. Adorava piadas bem ingênuas do tipo que gente grande não gosta: ria muito com Didi, Dedé, Muçum e Zacaria, acreditam?”²⁰

(...)

No último comício de Lula, na campanha de 1989, em Garanhuns, tínhamos ido de São Paulo a Recife, e de lá, de carro, num calor escaldante, ao local onde o candidato tinha nascido, para que Paulo fizesse um discurso. Na hora, todo mundo no palanque, a praça cheia de gente, um fala, outro fala, e de repente Paulo fez um sinal com sua mão no meu braço que eu já sabia o significado: queria ir embora! “O que houve, Paulo?”, perguntei. “Estou com medo... não sei falar em comício... sempre falei em sala de aula, em círculos de cultura, em anfiteatros de universidades e de escolas... Daqui desse palanque tão alto fica pior... Falei num comício das ‘Diretas Já’, mas hoje sei que não saberei falar, acho que até vou perder a voz... Vamos sair de mansinho!” “Paulo, como vamos fugir daqui?! Por que não tenta relaxar? Acho que você sabe falar em qualquer lugar. Você sempre tem algo adequado e interessante a dizer.”

Bem próximo de nós, vi Aloízio Mercadante e Bruno Maranhão, e não tive dúvidas: “Gente, Paulo está me chamando para fugir...” Sem ter largado o meu braço em momento nenhum, Paulo me cutucou o braço com mais força, mas não me repriminou nem pelo olhar nem por palavras. Os dois petistas solidários e amigos acalmaram

¹⁹ O bom humor de Paulo tinha um humor que não ofendia, que não desrespeitava o outro. Sobre sua capacidade de rir das coisas simples da vida, dediquei um capítulo “Pilherias” (p.44-5) no livro sobre minha vida cotidiana com ele *Nita e Paulo: crônicas de amor*.

²⁰ Cf. Carlos Rodrigues Brandão, *Paulo Freire, o menino que lia o mundo* (p.44).

Paulo e se dispuseram a ficar ao lado dele na hora do seu discurso. Ele não precisou desse apoio. Poucos minutos depois anunciaram que Paulo iria discursar e o povo começou, então, a gritar entusiasticamente: Ministro! Ministro! Ministro!

Ele fez seu discurso manso e cheio de esperanças ao lado de Bruno, de Mercadante, de Lula e da multidão que o aplaudia. De mãos dadas comigo. Só as soltava quando precisava delas para falar... e logo as agarrava novamente!

As qualidades de Paulo eram evidentes, estavam expostas na sua corporeidade. Seu corpo pequeno, delgado, sem assombros de petulância ou empavonamento irradiava a leveza e a pureza de sua alma sincera de menino que sempre foi; sua inteligência e perspicácia; sua amorosidade e paz; sua serenidade e aconchego; sua seriedade e bom humor; sua humildade e tolerância traduziam o que se passava em todo o seu ser. Seu corpo pedagogizava. Mostrava por inteiro sua dignidade e simplicidade de *Ser com o mundo*.

Nunca confundiu simplicidade, humildade ou mansidão com submissão ou servilismo. Tinha medo e ousadia. Nunca se achou mais importante ou mais sabedor das coisas do que os outros e outras, mas tinha a convicção de que sabia “algumas coisas”. Tinha um enorme respeito pelas outras pessoas e pela natureza. Suas qualidades são, indubitavelmente, frutos de sua sabedoria.

Foi fumante voraz, e só quando pressentiu o mal que o tabaco estava fazendo à sua saúde é que largou, com raiva, como gostava de enfatizar, a fumaça e as tragadas. Infelizmente muito tarde, porque vinha sofrendo seqüelas que a raiva do fumo não apagou de seu corpo. O enfarte do miocárdio que o arrancou do convívio conosco, na madrugada de 2 de maio de 1997, foi provocado, em grande parte, pela inclemência com a qual o cigarro ataca os seus amantes. Triste, trágica contradição da qual Paulo foi um entre outras milhares e milhares de vítimas que se inebriavam com os engodos da fumaça, do cheiro e dos gestos característicos, que adquirem os que gostam do cigarro. Havia dezessete anos que Paulo parara de fumar...

Semblante calmo, cabelos longos e barbas brancas, estatura mediana, corpo magro e levemente inclinado para a direita, andar manso, olhos cor de mel e sua constante disposição para trocar experiências, para escutar e para dialogar, sobretudo quando estava explicitando suas idéias sobre educação e política, opressão e libertação, ou discutindo as idéias dos outros e das outras pessoas, são algumas de suas características inesquecíveis.

A radical *ética humanista* de Paulo tem a sua máxima nesse testemunho de respeito à dignidade do outro e da outra. Essa sua inabalável postura de respeito *pelos outros e outras e pelo mundo*, imbricada à amorosidade e à solidariedade para com os justos, os oprimidos e excluídos que nasceu dos sentimentos e da razão nutridos nele não como um fim em si mesmo, mas para, voltar-se intencionalmente para a

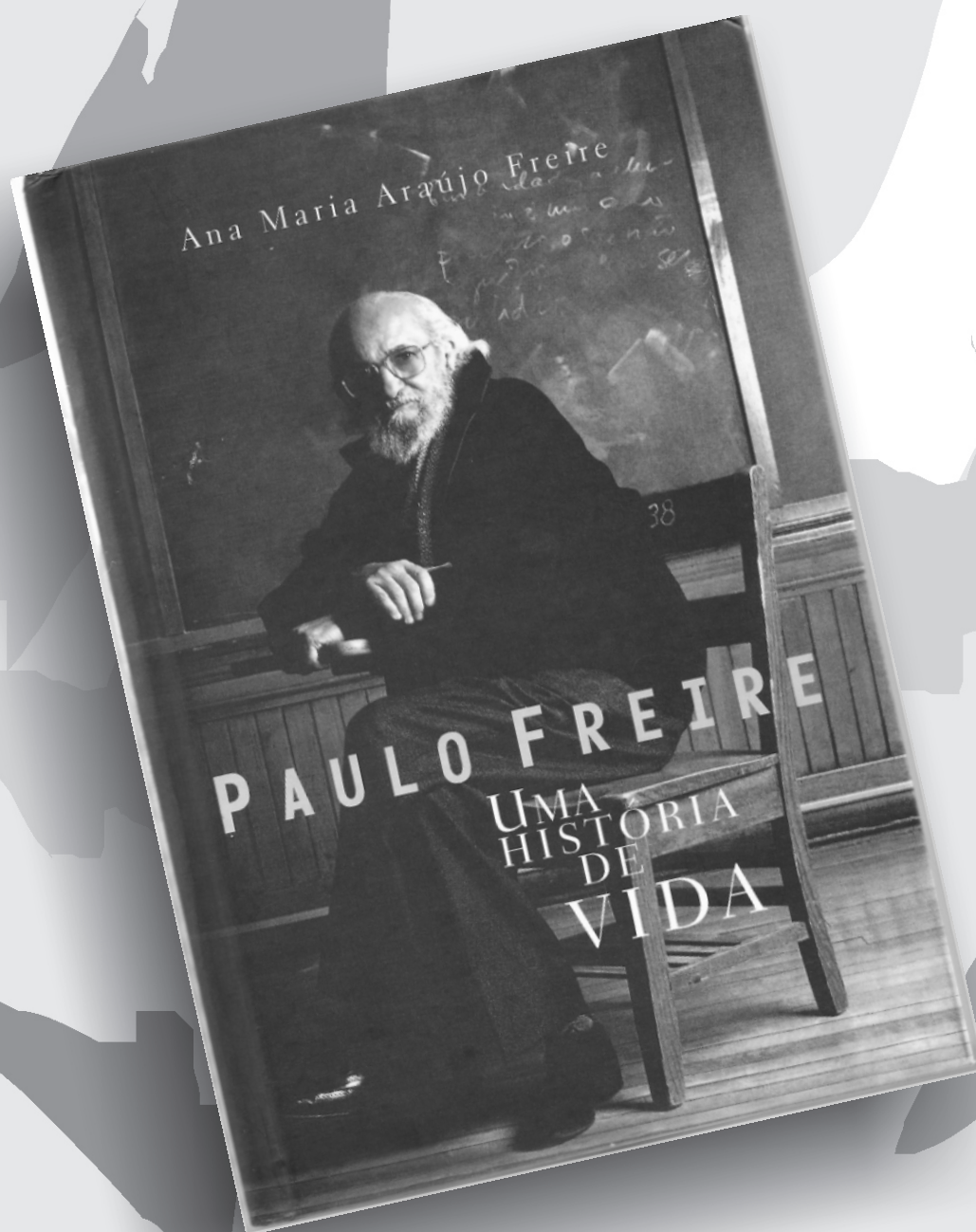
valorização da vida pautada na justiça que possibilita a Paz. Quando recebeu, por telefone, um convite de universitários brasileiros vivendo e estudando em Israel, respondeu-lhes: “Terei o maior prazer em ir a Israel, mas quando houver paz com os palestinos. Será uma alegria conviver com israelenses e palestinos, juntos”.

Enfatizo também sua postura intencional e eminentemente ética de permanecer manso e quieto, dignamente na sua posição de humildade mesmo nos momentos mais difíceis de sua vida. Assim, jamais se lamuriava, mesmo quando injustiçado ou incompreendido por quem quer que fosse. Falou muito e escreveu sobre as injustiças que lhe fizeram após o golpe militar de 1964, sobretudo sobre o exílio e a impossibilidade de ter um passaporte e de poder vir ao Brasil, disso tudo teve a justa raiva, mas jamais se lamuriou mesmo quando não pôde vir nem sequer despedido-se da mãe antes de ela falecer.

Paulo foi um homem bom, radicalmente bom, nunca “bonzinho”, pois foi forte, enérgico, rebelde, ousado e coerente tanto na sua maneira de ser como nas suas decisões e opções.

Paulo gostaria de ter sido um cantor famoso ou eminente professor da gramática da língua brasileira – sentia-se frustrado por não ter sido também professor do curso primário –, mas ele mesmo reservou para si o direito e o privilégio de ser, reconhecidamente, além de professor da nossa língua, o maior educador brasileiro, um dos mais importantes da história da educação de todos os tempos. Uma das expressões maiores do pensamento brasileiro.

Em suma, suas qualidades, sua maturidade e sabedoria, sua capacidade de ser gente e de viver apaixonadamente, cumpriram-se integralmente. Desejou também assim morrer, e assim morreu: amando os justos e os oprimidos e oprimidas, trabalhando indignada e apaixonadamente. Amando. Sobre tudo amando.



PAULO FREIRE:
UMA HISTÓRIA DE VIDA
ANA MARIA ARAÚJO FREIRE
VILLA DAS LETRAS EDITORA
Vencedor do 49º Prêmio Jabuti 2007 -
Livro de Biografia



foto Carlos Carvalho

Entre Paulo e Boaventura Algumas aproximações entre o saber e a pesquisa*

Carlos Rodrigues Brandão**

* Este texto é a revisão completa e a redução necessária de um longo capítulo de A pergunta a várias mãos, livro publicado em 2003, pela Editora Cortez, de São Paulo.

** Educador, integrante do Instituto Paulo Freire e pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

Fazendo pesquisa educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para por em prática os resultados da pesquisa, não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identificam em um permanente e dinâmico movimento.¹

Paulo Freire

Alguns esboços iniciais

Comecei este pequeno escrito sobre a atualidade das idéias de Paulo Freire no âmbito da pesquisa, procurando aproximá-lo de Boaventura de Souza Santos, com uma epígrafe de Paulo. E quero iniciar este primeiro tópico com uma outra passagem sua. Deixemos que ele nos fale outra vez.

Dizer que a participação direta, a ingerência dos grupos populares no processo da pesquisa altera a “pureza” dos resultados implica na defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais. Na perspectiva libertadora em que me situo, pelo contrário, a pesquisa, como ato de conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta².

Teremos percebido a sutil inteligência com que Paulo Freire realiza o deslocamento da relação sujeito-objeto na construção do conhecimento? Para mim esta pequena passagem é um dos momentos de criação mais fecunda da alternativa *participante* no exercício da pesquisa. Ele se coloca desde um ponto de vista diferente dos praticados pela ciência da norma culta. Vejamos como. Ele não “coloca” como *sujeitos* de criação e de decisão de projetos de conhecimento de uma *realidade social* os investigadores de competência acadêmica e/ou científica e, como *objetos da pesquisa* as pessoas situadas “do outro lado”, isto é, aquelas e aqueles através de cujas informações dadas em respostas a questionários ou entrevistas uma suposta realidade social pode ser conhecida.

Ele convida para o lado dos *sujeitos da pesquisa* todas as

pessoas de algum modo envolvidas em um processo comum, solidário, de construção de novos conhecimentos sobre o “real”, e deixa como *objeto* do conhecimento – logo, da investigação – apenas este próprio “real”. A *realidade social* de um modo de vida, de uma condição peculiar de *sujeito social* a ser investigada para ser um pouco ou bem mais conhecida, no seu todo (“as condições sociais da vida cotidiana aqui”) ou em uma parte delimitada (“a situação atual de saúde e alimentação das crianças daqui”).

Uma nova e inovadora interação na construção social do conhecimento humano sobre a realidade da vida é estabelecida. De um lado está um *nós* de sujeito ampliado: eles e nós, pessoas de conhecimento em busca de novos saberes através da prática da pesquisa. De outro lado está a realidade social, objeto a ser conhecido por nós que a compartilhamos e que diferencialmente a vivemos, cada um a seu tempo, cada um a seu modo. E é esta *diferença* de modos pessoais e culturais de ser, de viver, de sentir e de pensar, onde antes a ciência “neutra” constituía uma desigualdade, o que torna possível o diálogo científico. Um diálogo não mais à procura da verdade e, menos ainda, de uma verdade absoluta. Um diálogo frágil e confiável, múltiplo e, portanto, capaz de chegar a alguma unidade. Uma interlocução contínua, se possível (e temos que descobrir como fazê-la ser possível) em busca de sentidos e de significados partilháveis.

¹ Esta pequena passagem está no artigo: Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação, que foi, originalmente, uma fala de Paulo a educadores da Tanzânia. Pode ser encontrada na página 36 do livro: **Pesquisa Participante**, que junto a outras pessoas eu editei em 1981, pela Brasiliense, de São Paulo. Existe uma 9ª edição recente.

² Paulo Freire, op.cit. na nota 1, p. 35.

Novos e confiáveis significados na interpretação solidária de uma realidade de vida social. Significados que justamente por não serem, de um modo definitivo, cientificamente objetivos, podem ser objetivamente compartilhados e levados a um trabalho pedagógico cuja proposta não é a de apenas descrever, compreender e contemplar uma fração da realidade da vida, mas é a de interpretá-la para aprender a saber como transformá-la.

Mesmo antes de uma decisão política de uma “perspectiva libertadora”, paira uma questão humana. Não somos todas e todos, “de um lado ou do outro”, seres humanos dotados de capacidades diferenciais, mas não necessariamente desiguais de sentir, de pensar, de fazer perguntas e de buscar inteligentemente as respostas? Não são “eles”, o “nós” pessoal e coletivo das mulheres e dos homens que “são daqui”, que “vieram para aqui”, “que vivem aqui” e que a seu modo e segundo os seus estilos de vida, sentem, pensam e criam sistemas culturais de sentimento-pensamento sobre “como se vive aqui?” Então em nome de que princípio epistemológico (sempre pretensamente neutro, sempre socialmente motivado) ou de que decisão de poder científico, em um momento de produção de conhecimento sobre “como se vive aqui e o que determina a maneira como aqui se vive assim”, os que “são de fora” se constituem como sujeitos, na mesma medida em que pré-estabelecem como objetos da pesquisa e do conhecimento, os que “são daqui e vivem aqui”?

Tem mais. Não é através “deles” – da percepção que possuem e que nos comunicam na interação da pesquisa – que uma realidade comunitária vai ser conhecida através de uma pesquisa? Não são eles os detentores primários e primeiros do saber e do sentir através dos quais um conhecimento-sobre-a-realidade-social pretende ser obtido cientificamente? Então não seriam eles os portadores do conhecimento original e essencial para a construção deste próprio saber? Perguntas na aparência fácil, mas de uma difícil resposta clara e convincente até hoje. E por muito tempo. E para sempre, quem sabe?

Desde os antigos escritos e manifestos dos *movimentos de cultura popular* dos anos sessenta, temos solidariamente defendido a idéia de que as peculiaridades de-entre culturas, entre pessoas e entre povos não traduzem maneiras desiguais e hierárquicas de ser, de viver e de pensar. Algo que até hoje algumas pessoas distribuem em uma escala que vai “deles”, os selvagens, os primitivos, os populares, até “nós”, os civilizados, os eruditos e os praticantes de um modo de vida e de uma cultura “superiores”. A quem? A que?

De Paulo e Boaventura - da ciência moderna à ciência pós-moderna e dela ao saber emancipador

Tudo o que se classifica depende do alcance do olhar de quem classifica. Podemos pensar através de ver a “olho nu”, como um microscópio, um binóculo ou um poderoso telescópio. Em um outro capítulo do livro “A pergunta a várias mãos”, no qual foi publicada a primeira versão deste artigo, procuro estender a idéias de pesquisa para fora do alcance do campo das ciências legítimas como, por exemplo, aquelas que dividem cenários e departamentos nas universidades. Assim, ao invés de limitar o olhar a ver a *pesquisa científica*, considero todas as modalidades de pensamento e de ações criadoras de conhecimento, sentido e significado como formas legítimas de investigação.

De uma maneira semelhante quero pensar aqui uma classificação-de-oficina a respeito dos *novos paradigmas* ou dos *paradigmas emergentes* com um olhar um pouco mais ousado e abrangente do que aquele que limita a percepção do que está acontecendo de novo na aventura humana do pensar e do criar sistemas de compreensão sistemática da realidade ao puro e simples campo das ciências. Faço isto para situar Boaventura de Souza Santos, que nos espera algumas linhas abaixo.

Reconheço uma tendência de teoria e de prática de pesquisa dos paradigmas emergentes no interior de um campo definitivamente científico e, de maneira mais especializada, dentro da esfera das ciências da natureza, de que a Física e a Biologia seriam os exemplos mais visíveis. Ilya Prigogine, cujos livros são citados com frequência entre nós, seria um bom porta-voz desta tendência. A palavra *transdisciplinar* possui na fronteira entre a ciência e a educação, aqui, uma força especial.³

Reconheço a seguir talvez a tendência mais divulgada e mais discutida. Ela tem um pé na tradição inovadora das ciências da natureza e, o outro, no deságio da interação entre a ciência ocidental e as tradições de ciência, filosofia e espiritualidade orientais. De maneira algo diversa do que acontece no caso da primeira tendência, existe aqui o reconhecimento de que não é apenas de dentro da longa crise dos sistemas ocidentais de pensamento científico, e dos desafios de integração entre campos de ciências, ao lado de uma reconstrução epistemológica radical – onde uma certa subjetivação das relações teóricas e operativas

³ Aqui no Brasil um dos maiores difusores do pensamento desta tendência é o matemático e educador Ubiratan D'Ambrósio. Ele tem vários artigos em diferentes livros e revistas, e um livro de autor: *Transdisciplinaridade*, publicado em 1997 pela Palas Atena, de São Paulo.

da investigação possui um lugar de importância – que o surto inovador dos novos paradigmas deve ser buscado. Ele estaria também em uma inevitável abertura dos modelos oficiais-ocidentais ao diálogo com sistemas de imaginário e de pensamento das tradições orientais e, no limite, dos povos indígenas. Fritjov Capra é o difusor mais reconhecido desta tendência. Mais próximo dos estudos sobre a pessoa humana, a vertente californiana da Psicologia Transpessoal deve ser lembrada.⁴

Uma terceira tendência é a que nos toca de mais perto aqui. Paulo Freire estaria situado nela. Edgar Morin seria um seu representante mais moderado e Boaventura de Souza Santos um representante mais crítico. Ela se diferencia das duas antecedentes por estar mais associada a uma compreensão totalizante do mundo, da vida, da pessoa, da sociedade e, nela, da educação, a partir das ciências sociais. Veremos logo adiante Boaventura de Souza Santos invertendo o eixo clássico das relações, e defendendo a idéia de que nos adventos dos paradigmas emergentes são as ciências da natureza que tomam das sociais os fundamentos de sua lógica e de suas futuras orientações de pesquisa. De outra parte, sobretudo em *A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência* e em *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*, Boaventura irá pensar a novidade nos modelos de prática da ciência em direção a uma humanização de teor político da atividade do pensamento científico.⁵

Finalmente, e ainda que isto possa causar estranhamento em algumas pessoas, podemos reconhecer uma tendência situada na fronteira entre as ciências acadêmicas (como a Astronomia), os sistemas reconhecidos pelos seus praticantes como alternativas científico-filosóficas (como a Astronomia) e sistemas religiosos e/ou espirituais de compreensão da realidade, de significação da vida e de orientação ética das ações humanas.

Por toda a parte, para onde quer que nos virássemos, eu e meus companheiros nos vimos de um momento para o outro cercados de palavras e de brados de alerta a respeito do esgotamento dos padrões de pensamentos e de criação científica através da pesquisa, segundo os modelos cientificistas/quantitativistas que nos haviam acompanhado até então. Desde o começo dos anos sessenta, aprendemos com pessoas aqui do Brasil, da América Latina e de outros quadrantes do mundo a realizar uma severa crítica a respeito dos fundamentos de teoria e empiria dos estilos dominantes de criação de conhecimentos por meio da investigação científica. Não queríamos mais nos enganar. Sabíamos bem da boa inocência ou da má consciência contidas nos princípios de neutralidade-objetividade de ciências afinal orientadas segundo interesses e para utilidades econômicas, políticas e de outros círculos sociais bem distantes de um valor humano que tomávamos como

o sentido de todo o nosso trabalho.

Também no campo do humano estamos empenhados agora em realizarmos juntos, ao redor de todo o Mundo, a nossa outra “revolução de Copérnico”. Um exemplo bem próximo é quando, através de experiências inovadoras de *cultura popular*, constituímos este “popular” não apenas como o “objeto de nossos estudos”, mas como o “sujeito do destino de nossos/deles estudos e ações”. Uma orientação que permanece viva e válida, e que já estava presente nas preocupações de Paulo Freire desde quando o seu “Método Paulo Freire de Alfabetização” já antecipava, no começo dos anos sessenta, uma postura em que a diferença entre “quem sabe” e quem “não sabe”, e “quem ensina” e “quem aprende” era profeticamente muito relativizada, diluída, posta em questão.

Então é quando re-aprendemos a praticar a crítica política da crítica epistemológica. Descobrimos que não basta corrigir desvios teóricos da ciência para que ela reencontre a sua vocação. Era também necessário recolocar o todo do conhecimento criado por mentes humanas através da ciência e de várias outras modalidades de pensamento e compreensão de nós mesmos, da vida e do mundo em que vivemos, dentro do campo da vida social e das relações de interesse e de poder que a constituem, que a legitimam e que, portanto, estabelecem os critérios de verdade e de utilidade do próprio conhecimento científico.

Boaventura de Souza Santos nos ajuda a clarear bastante os rumos de uma escolha crítica. Ao lado da crítica científica da ciência, ele procede a uma crítica social da crítica e isto representa um avanço muito grande. Deixo que ele nos fale.

A situação de bifurcação, ou seja, o ponto crítico em que a mínima flutuação de energia pode conduzir a um novo estado representa a potencialidade do sistema em ser atraído para um novo estado de menor entropia. Deste

⁴ Alguns dos seus livros, inclusive com artigos de Capra, estão traduzidos para o português. Assim, recomendo a leitura de duas coletâneas organizadas por Roger Walsh e Frances Vaughan, ambas editadas pela Cultrix, de São Paulo. Um dos livros é: **Caminhos além do Ego – dimensões transpessoais em Psicologia**, de 1997. O outro é: **Caminhos além do Ego – uma visão transpessoal**, de 1999. Um dos mais conhecidos interlocutores desta linha é Stanislav Grof. Ele tem em português o livro: **O Jogo Cósmico – explorações das fronteiras da consciência humana**, publicado pela Editora Atheneu, de São Paulo, em 1999. Existe também uma “linha francesa”, ou “franco-brasileira” (os termos são meus) representada no Brasil pelo pessoal reunido na UNIPAZ Universidade da Paz, de Brasília, como Pierre Weil e Roberto Crema.

⁵ Ambos os livros foram publicados pela Cortez Editora, de São Paulo. O primeiro em 1995 e, o segundo, em 2001.

modo, a irreversibilidade nos sistemas abertos significa que estes são produtos da sua história.

A importância desta teoria está na nova concepção da matéria e da natureza que propõe uma concepção dificilmente compaginável com a que herdamos da física clássica. Em vez da eternidade, história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.⁶

Nas páginas de onde recolhi o parágrafo acima, Boaventura de Souza Santos, um cientista social português com experiência de vivência e pesquisa junto a comunidades populares no Brasil, não esquecer, está relacionando alguns pontos de crítica à “ciência clássica”, e está preparando o terreno para falar a respeito de um “paradigma emergente”.

Ao contrário do que se acreditou durante muito tempo, nos dias de agora não são as ciências sociais as que procuram imitar as teorias duras e supostamente inabaláveis (mas sempre provisórias) e os métodos dirigidos à criação objetiva de certezas, hoje cada vez mais reconhecidas como incertas e igualmente efêmeras. A tendência é oposta. E sabemos que desde o reconhecimento de que não há “coisa objetivamente vista” que não tenha sido de um modo ou de outro experimentada, assim como não existe experiência que, ao ser realizada por um ou uma equipe de sujeitos humanos, não contenha a própria subjetividade como um princípio científico não fortuito e inoportuno, mas fundador e criador da própria possibilidade do conhecimento objetivo, as ciências do universo e da vida aprendem a pensar e a pensar-se cada vez mais como as da pessoa, da sociedade e da cultura. Ora, a respeito do que nos veio dizer Boaventura de Souza Santos há ainda algo mais. Vejamos:

Em resumo, à medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais estas aproximam-se das humanidades. O sujeito que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional, regressa investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica.⁷

E uma nova ordem mundial, dizíamos nós “naqueles tempos”, ou seja, tudo o que, aqui, pode ser pensando como entre os anos sessenta e os anos oitenta. E essas são duas outras razões irmãs-gêmeas – pois acreditamos que não se pode pensar de outra maneira sem se conceber

também um viver em um outro mundo, aqui e em algum tempo, não tão distante, se possível. Que desde os primeiros parágrafos do que escrevo a suposição fundamentada de Boaventura de Souza Santos recorde os termos em que as propostas de pesquisa aqui apresentadas e descritas foram definidas por pessoas como Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Uma pesquisa que sirva a ciência, que se abra como um diálogo, que sirva ao encontro entre pessoas humanas que se reúnem através de suas diferenças para criarem saberes que façam definhar e desaparecer de seus mundos as desigualdades que até então e até agora tornam suspeitamente legítimo chamar a algumas pessoas “povo” e, a outras “intelectual”.

Há mais duas outras razões. Em uma delas Boaventura se une aos que parecem questionar o “fim da história”, seja como um fio de processos, atos, sentidos e produtos da ação social realizada em uma ou entre algumas culturas, seja como um modo de criar conhecimentos científicos confiáveis a respeito de nós mesmos: quem somos, de onde viemos, o que fazemos e criamos, para onde parecemos estar tendendo. Mas, diferente dos que defendem em termos sociais a presença da história como fato, como feito e como fala entre pessoas e entre grupos humanos, nosso autor traz depoimentos de cientistas da natureza para lembrar aos cientistas da sociedade globalizada que os físicos e os biólogos dos novos paradigmas descobrem a história presente nos mistérios da vida e do universo. Pois do átomo e seus componentes ao universo e seus seres, o que se passa em uma mínima partícula infinitesimal é um “conhecimento” não inteiramente previsível e que, quando se explica, é por causa e através de sua história. Uma mínima e instantânea história. Mas uma história, enfim. Se o mesmo acontece com o curso de um elétron e com a partícula de uma célula, porque imaginar que conosco não haverá de ser e seguir sendo assim? Até mesmo porque, como seres senhores de gestos reflexivos e não apenas reflexos, somos mais imprevisíveis do que eles. E onde há liberdade e imprevisão, bem sabemos que há acontecimentos e, logo, há história, histórias, estórias. A vida cotidiana e o fio de sentidos dados a ela e ao que ela tece através de nós.

Finalmente, Boaventura recorda como as próprias ciências da natureza completam e invertem as regras, como Émile Durkheim nos indicava considerar os fatos sociais como coisas. Pois agora, dizem os físicos e os

⁶ Boaventura de Souza Santos, **Um discurso sobre a ciência**, 2001 (12ª edição) Edições Afrontamento, Porto, p. 28.

⁷ Boaventura de Souza Santos, op. cit. p. 43.

biólogos, não há “coisas” que existam ou que se conheçam a não ser como, dentro e através de campos de relações onde elas existem e ganham as suas razões de ser. Entre a física atômica, a ecologia, a psicologia e a antropologia, tudo o que há para ser experimentado e compreendido são interações, integrações e indeterminações. E bem mais entre nós do que entre os físicos: Onde há coisas, há causas. Onde há causas, há relações. Onde há relações, há sentidos. Onde há sentidos, há finalidades. Onde há finalidades, há história. E pela porta da frente dos laboratórios a “causa final” de Aristóteles retorna às ciências com mais força de esclarecimento do que as “causas materiais” do mecanicismo. Assim sendo:

Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reacções químicas. Cada uma destas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total, que será sempre a de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, um palco exercita-se como um texto e o texto é a autobiografia do seu autor. Jogo, palco, texto ou biografia, o mundo é comunicação e por isso a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a “situação comunicativa”, tal como Habermas a concebe.⁸

Pelo menos por agora, podemos deixar na espera estas idéias tão certas e tão surpreendentes. Confesso que até ler Boaventura e outros de seu tempo, não havia ousado pensar por aí. Não sei ainda se estou de acordo com todas as conclusões a que ele chega, mas quero, antes de finalmente trazer ao nosso diálogo a reflexão mais próxima da *pesquisa participante*, deixar aqui por escrito a síntese delas.

Bem à contramão dos que preferem dar ao *paradigma emergente* nomes mais pós-modernos e mais complexos, entre “holísticos” e “transdisciplinares” – nomes de cujas faces sérias e atuais não devemos desconfiar de modo algum – Boaventura de Souza Santos escolhe: *paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*.⁹ O longo nome quer traduzir as duas dimensões de qualquer vocação do saber científico originado de qualquer modalidade de investigação sobre qualquer dimensão do real. Que ele seja uma forma de conhecimento que atribua um verdadeiro sentido humano à revolução científica que bate a nossas portas. Pois ele será o conhecimento de uma transformação de modelos e sistemas de pensamento bem diferente da que ocorreu no século XVI e, com as ciências sociais, no século XIX. Pois

ele acontece dentro de uma sociedade universal já revolucionada pelos diferentes saberes da própria ciência. Assim sendo, não se trata mais de uma “revolução científica” mas de uma escala de revolução também social através do que se transforma no universo das ciências.

A responsabilidade social de teor político do paradigma emergente faz com que um conhecimento prudente e reconstruído, passo a passo, dentro e ao longo de novos sistemas de *integração* solidária entre ciências situadas nos mais diversos campos do saber, de *interação* entre as ciências e outros campos humanos do conhecimento, inclusive os das tradições orientais, as dos povos tribais e as do senso comum, e de uma abertura à *indeterminação* e ao reconhecimento da fragilidade e do efêmero de qualquer construção de sistemas também científicos de compreensão do real, deságüe em ele se reconhecer como responsável pela qualidade da vida social, por uma vida decente entre todas as pessoas e todos os povos. Daí que.

1º. Todo o conhecimento científico-natural é científico-social.

Não tem mais sentido a separação arbitrária entre ciências da natureza, da vida, da pessoa, da sociedade. Todas são momentos de integração de complexos transdisciplinares de conhecimentos. De saberes e sistemas interativos, de saberes que apenas operam em planos específicos de um real, ele mesmo a ser tomado como uma totalidade indivisa de estruturas, processos e integrações. As ciências da natureza aprendem a compreender a lógica do universo segundo padrões de referência não muito diferentes daqueles com que outras percebem e interpretam o fenómeno da vida, da pessoa humana e da vida social. Guardadas as características próprias dos conteúdos dos processos, há uma mesma complexa e multivariada lógica de realização de acontecimentos que atravessa as estrelas, as flores e as pessoas humanas.

E na mesma medida em que as diferentes ciências interagem e se aproximam da lógica e dos dilemas das ciências sociais, estas se aproximam das humanidades. Pois o sujeito humano que a ciência moderna (a que estamos tratando de superar agora com os novos paradigmas) “lançara na diáspora do conhecimento irracional”, retorna de lá com a missão de reconstruir a

⁸ Boaventura dos Santos, op. cit. p. 45

⁹ Está na página 37 de **Um discurso sobre as ciências**. As minhas reflexões seguintes tomam as de Boaventura entre as páginas 37 e 58.

partir de si mesmo e de sua condição toda uma nova ordem científica. E todo um outro novo mundo possível.

A concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalizador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana. É pois necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a humanidade.¹⁰

2º. Todo o conhecimento é local e total

Onde a ciência moderna vê planos hierarquizados do/dentro do real, o paradigma emergente percebe planos integrados e interativos de um mesmo todo. Assim como as diferenças entre os campos de conhecimento deixam de ser departamentalizadas para serem desafiadas a um diálogo entre diferenças de não-desigualdades, assim também as distinções entre o local e o total deixam de existir.

Todo o conhecimento referente a uma pessoa torna toda a espécie humana mais transparente para si mesma. Todo o conhecimento a respeito de como se vive em uma periferia de Porto Alegre nos ajuda a compreender: “aquelas pessoas e famílias daquela comunidade”, as comunidades de periferia de Porto Alegre, a vida e o pensamento sobre a vida em Porto Alegre, idem para o Rio Grande do Sul, para o Brasil, a América Latina, o “Terceiro Mundo”, o “mundo atual”, ao mistério da humanidade. Dependendo da coragem de compreensão com que nos lançamos a investigar e buscar compreender o que “descobrimos do real”, podemos estender o alcance de nosso olhar, de nosso coração (um excelente instrumento de interpretação da vida e de nós mesmos) e de nossa mente.

3º. Todo o conhecimento é autoconhecimento

*A ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o tal como a Deus enquanto sujeito empírico. Um conhecimento objectivo, factual e rigoroso não tolerava a interferência dos valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se constituiu a distinção dicotômica sujeito/objecto.*¹¹

A separação entre sujeito que pesquisa e objeto pesquisado é uma construção da ciência de uma era. E mesmo assim não era um modelo absoluto. De tudo o que Boaventura fala sobre esta questão, importa retornar a algo que aqui e ali fui esboçando nas linhas anteriores. Toda a distinção entre diferentes que tende a se tornar uma oposição entre desiguais tende hoje em dia a ser posta em questão, seja na ciência, seja na educação, seja em uma política humanista de vocação cidadã.

Em nome de uma objetividade que, vimos já mais de uma vez, as próprias ciências exatas tratam de colocar em questão e rever, as ciências sociais de vocação mais mecânica operavam três reduções: a) a separação absoluta entre sujeito de conhecimento o objeto (pessoal ou social) do conhecimento; b) a desconsideração da subjetividade, da interioridade, dos fatores não redutíveis ao comportamento ou aos processos passíveis de manipulação experimental ou de redução do fato ao dado, do dado ao número e do número à fórmula; c) a desqualificação do biográfico e do pessoal (o depoimento pessoal, a história de vida, a história de uma família, de uma comunidade), como um individual universalizável.

É bem isto mesmo o que os novos olhares, mais críticos e bem mais emancipatórios de nossas ciências, procuram revisitar. Vimos que mesmo entre as ciências da vida e do universo, a individualidade, o acontecimento e a história gerada pela sucessão de acontecimentos, a interação quase intersubjetiva entre elementos, entre partículas, são fatos e são fatores tão relevantes quanto e em algumas situações até mais do que a observação controlada e atenta de amplas regularidades objetivas.

4º. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

Uma temerária hipótese, sem a menor dúvida. Mas não era outra coisa o que Paulo Freire e quantas e quantos de nós acreditamos pela vida afora. Ela em nada tem a ver com uma “folclorização” do conhecimento humano, a começar pelo científico. Em uma direção, não se trata de desqualificar o saber acadêmico e suas variantes em nome de uma espécie de poli-saber-do-povo, erigido como um conhecimento original, um saber de raízes, logo, o mais legítimo. Este seria o caminho para se sair de um fundamentalismo – o da ciência culta que se erige

¹⁰ Op. cit. p. 45.

¹¹ Op. cit. p. 50.

como o único confiável – para um outro: o de um populismo epistemológico cujos maus frutos são bastante conhecidos. Em uma outra direção, não se trata de uma estratégia de banalização do conhecimento científico para que ele venha a ser “de todos” no seu processo de construção e nos seus produtos de realização.

O caminho é outro.

Ele começa na convicção de que tal como o ar, a terra e a água, se o conhecimento é, mais do que uma conquista de poucos, um bem de todos e para todos, então ele deve ser objeto de toda a partilha possível. Toda a posse privilegiada do dom do saber, através da pesquisa destinada à realização da vida e da pessoa humana, é em si mesma arbitrária, injusta e reforçadora da desigualdade entre pessoas, entre grupos humanos e entre povos da Terra. Tão importante quanto saber como criar conhecimentos oportunos e humanizadores é saber como ampliar o círculo dos seus criadores, dos seus participantes e dos seus beneficiários diretos. Da mesma maneira como tantas e tantos companheiros de destino têm pensado a questão da partilha dos bens da terra através de uma *economia solidária* tão divergente quanto possível do modelo globalizado e vigente de produção, posse e circulação dos bens da Terra e dos poderes entre os povos, assim também precisamos criar de todas as formas possíveis verdadeiras experiências de *ciência solidária*, de *pedagogia solidária* – de que a **Pedagogia do Oprimido** freiriana pode ser um excelente fundamento, ainda hoje – associada a outras *práticas sociais solidárias* da vida cotidiana e da história humana.

Numa esfera de pensamento muito próxima a de Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos lembra que a *ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado, faz do cidadão comum um ignorante generalizado*.¹²

Lembremos a oposição “ciência moderna” (a dos paradigmas dualistas, mecanicistas, objetivistas, exclusivistas e excludentes) do sistema hegemônico do pensar científico versus a “ciência pós-moderna”, a dos paradigmas emergentes em Boaventura. A oposição entre uma e outra está em que a primeira considera como objetivo, verdadeiro e confiável apenas o seu, desqualificando as outras como formas imperfeitas de prática da ciência, ou como sistemas de produção de conhecimento sequer científicos (crenças populares, credices, repertórios de mitos, etc). Enquanto a segunda sabe (ou desconfia cada vez mais) que sistema algum de criação social de saberes é em si mesmo confiável. Sabe que a resolução dos grandes problemas do conhecimento e da vida humana não virá da prática especializada, isolada e auto-referente de campos restritos da ciência, mas de uma franca abertura em três direções já lembradas linhas acima: a integração transdisciplinar entre campos,

tendências, sistemas diferentes de conhecimento científico; a interação fecunda e não hierárquica entre ciências acadêmicas e outros campos e domínios do saber e da sensibilidade humana, da filosofia às artes e delas às místicas e espiritualidades de todos os tempos, de todos os povos; a conexão entre as formas cultas de saber e as múltiplas alternativas do senso comum, de uma comunidade indígena da Amazônia a uma comunidade de pescadores patrimoniais de São José do Norte (terra gaúcha de minha mãe e minha avó), dela a qualquer comunidade cultural de periferia de Porto Alegre e delas às comunidades de uma das várias categorias de seus educadores: a das professoras e dos professores das escolas da rede pública de educação.

Assim sendo, é o intervalo *entre*, e não o lugar único, o cenário dialógico da possibilidade de um novo conhecimento. Ele está na crescente capacidade humana de criação de pontos de interconexão. De interações vividas nas grandes praças públicas de um saber polissêmico, complexo e aberto às diferenças. Praças até onde cheguem e de onde partam as mais diversas ruas e avenidas dos diferentes modos de percepção e de compreensão da pessoa humana, da vida e do universo. E o pólo-raiz deste saber interativo e dialógico é o senso-comum. Ele não é somente o “saber do povo”, em um sentido antropológico. Ele é o saber-que-está-em-toda-a-parte. Ele é o conhecimento diretamente brotado da experiência direta da vida e da comunicação entre as pessoas em busca de sentidos e de significados para esta própria experiência.

Ao contrário (da “ciência moderna” – CRB), a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma

¹² Boaventura de Souza Santos, obra citada, página 55.

dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum.¹³

As palavras de Boaventura começando em: “é certo que o conhecimento do senso comum ...” são a fala atual de consensos e escritos de Paulo Freire e dos movimentos de cultura popular dos anos sessenta. Poder estabelecer um diálogo entre a nossa ciência erudita e comprometida, com as culturas populares e o seu senso comum, era a própria razão de ser da *educação popular* que buscávamos criar e pôr em prática.

Da parte ao todo, da coisa à relação, do lugar do mercado ao da comunidade

Sempre se fala de algum lugar social. Nunca se fala de um local situado fora do mundo da vida cotidiana. Estamos todos em um mesmo mundo e nos falamos, entre nós e outros, dele e de algum lugar situado nele. Este lugar pode ser Porto Alegre, Passo Fundo, Angicos, Recife, Nova York, Havana ou a sua rua. Mas pode ser também o lugar sociocultural do *mercado de bens*, o lugar sociocultural do *poder de estado* (ou de um *estado de poder*) ou o lugar sociocultural da *comunidade*.

Assim, aquilo a que dei até aqui o nome de *lugar social de origem* de um trabalho social qualquer, de uma prática social (como a educação), científica (como a pesquisa associada à educação), filosófica, artística, religiosa, de uma outra dimensão cultural, ou resultante da interação entre as lembradas aqui, divide-se – em Boaventura de Souza Santos – em três princípios de regulação da vida social: o do *mercado*, o do *estado* e o da *comunidade*. Os dois primeiros são hegemônicos no Mundo Moderno e ora se alternam, ora se enfrentam, ora se aliam como princípios dominantes e colonizadores da vida cotidiana realizada na esfera da comunidade. E é este último princípio de regulação, o da *comunidade*, aquele que pode, bem mais do que o *princípio do mercado* ou o *princípio do estado*, vir a ser emancipador.

Em meu entender, as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalidade estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o princípio da comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e

do mercado. Mas, também por isso, é o princípio menos obstruído por determinações e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação¹⁴

Colonizada e corroída ao longo dos anos pelos princípios de regulação do poder de estado e dos interesses do mercado, a comunidade, isto é, os espaços da vida e do trabalho ainda não dominados por inteiro pela lógica instrumental das relações regidas pelo poder e pelo interesse do capital, constituem espaços abertos à solidariedade e à participação. Quando Paulo Freire opunha uma *educação bancária* a uma *educação libertadora*, ele queria traçar a distância cultural, pedagógica e política entre uma esfera de criação, difusão e controle do saber regido pela lógica instrumental do interesse do mercado e uma outra esfera, regida não por um projeto político-ideológico único (atenção para este ponto!) mas por uma proposta de ruptura com o domínio das idéias e a domesticação dos imaginários através de um recentrar o lugar do conhecimento legítimo na comunidade popular e no enlace entre o senso comum e uma ciência múltipla e ativamente emancipadora.

Não se tratava então (nos anos da criação da *pesquisa participante*) e continua não se tratando agora, de mudar somente conteúdos de ensino-aprendizagem e modernizar alguns processos didáticos, alterando apenas a capa pedagógica de algo que tem os pés plantados no chão da política. Um chão complicado, é certo, e eu mesmo não gosto muito dele. Mas, afinal, um lugar onde ficam as raízes da vida social. Pois bem, o desafio está em trabalhar, passo a passo, no sentido de deslocar o lugar de criação do conhecimento e das trocas de sentido e de valor da vida através de saberes, de significados, de sensibilidades e de sociabilidades, do domínio de regulação do estado centrado em si-mesmo ou do mercado centrado no interesse utilitário, para o domínio alternativo da comunidade. Da vida comunal, das múltiplas e interconectáveis teias de grupos humanos não colonizados pela lógica e pelos desejos do mundo dos negócios.

Eis o chão da *pesquisa participante*. Por isto eu lembrei mais acima que ela não se confunde com uma teoria científica única (nem o materialismo histórico e nem outra qualquer, tomadas em sua exclusividade excludente), com um método de trabalho. A experiência

¹³ Op. cit. páginas 55 e 56.

¹⁴ Boaventura de Souza Santos, **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**, op. cit. pg. 75.

de pesquisas que entre tateios, enganos e acertos aqui e ali temos experimentado por toda parte, em incontáveis cenários de enlace entre comunidades populares e educadores comprometidos no Brasil, na América Latina e em vários outros recantos do Mundo, procura ser uma aproximação a esta mudança de paradigma científico. Uma mudança de modos de pensar e saber através da qual a *educação popular* e a *pesquisa participante* podem ser consideradas como uma fecunda contribuição do Terceiro Mundo aos *paradigmas emergentes* da ciência pós-moderna anunciada, entre outros tantos, por Boaventura de Souza Santos.

E com boas razões, porque poucos outros sistemas de pensamento entre nós têm colocado desde os anos sessenta, como a *educação popular* e a *pesquisa participante*, uma ênfase tão persistente: a) no retorno ao diálogo com o senso comum das culturas populares e das comunidades de excluídos; b) na ruptura com os velhos modos de pensar, de educar e de investigar a realidade fundados na lógica utilitária do mercado; c) no deslocamento do lugar social da busca de sentidos e de projetos de construção da história do poder totalitário e do mundo dos negócios para a sociedade civil e, nela, para a esfera das comunidades e dos movimentos populares, d) na construção de modelos de educação e de pesquisa fundados no diálogo e na dissolução da hierarquia de competentes desiguais em nome da interação igualitária entre co-criadores diferentes.

Coube à ciência moderna uma prolongada luta contra monopólios estabelecidos de interpretação, da família tradicional ao estado autoritário, do partido único à teocracia religiosa. No entanto, eis chegado o momento em que a ciência e a tecnologia se erigem como a ideologia progressista de nosso tempo. Ao fazerem isto, elas ocupam o lugar de interesse do mercado e cada vez mais parecem sugerir que o dismantelamento das ideologias utópicas dos tempos passados (mas não tanto) deixa lugar apenas à utopia possível a ser instaurada em todo o mundo quando todo o planeta Terra estiver colonizado pelo princípio do mercado.¹⁵ Um mercado globalizado, excludente e organicamente desigual ao qual devem se subordinar os estados de todas as nações e em que devem subalternamente desaguar as comunidades de todos os povos.

Ao lado de ser um instrumento de valor local, as experiências de *pesquisa participante* ou de *participação da pesquisa* em atividades de conhecimento de comunidades populares como um instrumento de trabalho pedagógico são também um esforço a mais em um processo de emancipação muito importante. A criação e o fortalecimento, em direção à autonomia e à consolidação de redes e teias sociais de confronto solidário frente ao poder de colonização do mundo do mercado, de

múltiplas comunidades interpretativas. É em nome delas que as pesquisas descritas e debatidas aqui têm uma razão de ser. Em nome do esforço para criar e multiplicar grupos humanos dedicados a aprender a pensar por conta própria, e a transformar em ações de uma lenta, difícil, mas desesperadamente inevitável emancipação comunitária o que tem sido até aqui o predomínio da hegemonia monótona do mercado.

Campinas, outono de 2007.



¹⁵ Gosto muito da análise feita a este respeito por Jurgen Habermas em seu escrito já citado aqui: **Técnica e ciência enquanto ideologia**, já citado aqui.

Referências Bibliográficas:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e FALS BORDA, Orlando. **Investigación Participativa**. Cetrullo, Ricardo (org), Montevideo: Instituto Del Hombre/Ediciones de la Banda Oriental, 1985.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Palas Atenia, 1997.

DIOCESE DE GOIÁS. **Condições de vida e situação do povo de Goiás**. Goiânia: Diocese de Goiás/UCG, s.d. (oito cadernos de pesquisa)

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981,

GROF, Stanislav. **O jogo cósmico – explorações das fronteiras da consciência**. São Paulo: Editora Atheneu, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2000.,

POPPER, Karl Rudolf. **Conhecimento Objetivo**. São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1975.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora,

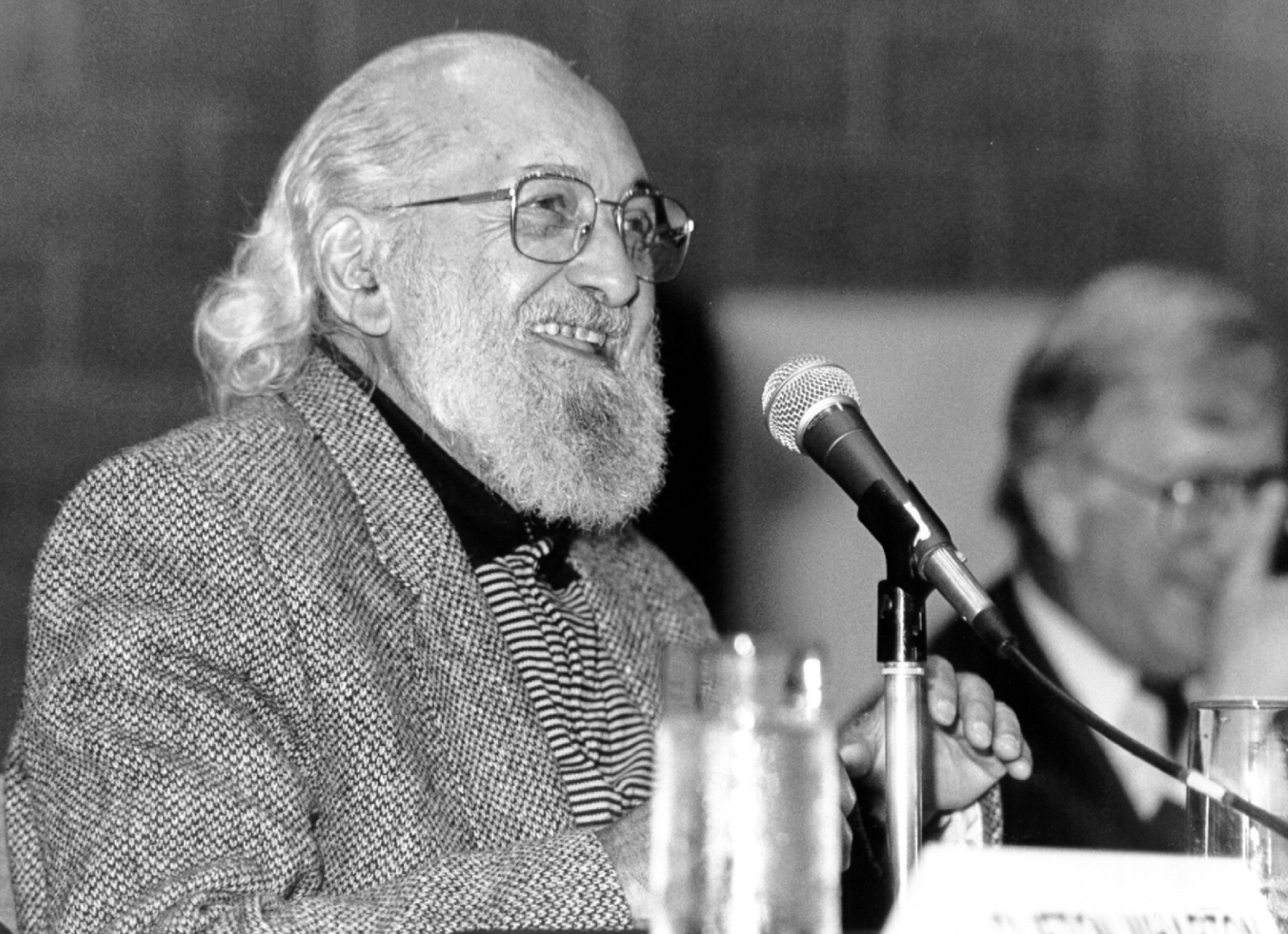
_____. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. v.1 São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Um discurso sobre a ciência**. 12ª ed. Porto: Afrontamento, 2001.

WALSH, Roger e VAUGHAN, Frances (orgs). **Além do Ego – dimensões transpessoais em psicologia**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

_____. **Caminhos além do Ego – uma visão transpessoal**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1999.





Paulo Freire (1921-1997): A pedagogia do oprimido em perspectiva

Pedro Cláudio Cunha Bocayuva*

* Diretor da FASE e Coordenador Geral do Projeto de Acompanhamento do PRONINC

Há dez anos atrás perdemos o grande educador Paulo Freire que, ao longo de sua vida, desenvolveu um amplo leque de reflexões e atividades engajadas para transformar o contexto educacional classista e bancarizado do capitalismo tardio. O impulso da ampliação da democracia esteve articulado em sua práxis político-educativa, combinando o engajamento ao lado das classes populares com a reflexão sobre a função da Escola e o papel da educação na transformação social. Desta forma, tivemos um desenvolvimento teórico e prático no período da democracia populista com “a educação como prática de liberdade”, que articulou as dinâmicas do saber popular e a palavra geradora na luta pela alfabetização no impulso das reformas estruturais e da ampliação do direito de voto.

No período da ditadura militar, com o retrocesso autoritário e diante das novas formas de dependência e internacionalização do capital, Paulo Freire ampliou a sua visão crítica recobrando a totalidade social, definiu uma concepção pedagógica com o ponto de vista dos sujeitos sociais que emergem das classes populares. A “pedagogia do oprimido” se afirma como uma concepção de mundo, orientação política para fazer frente ao quadro espoliativo e classista das formas de dominação¹. O resultado imprevisto do exílio forçado pelo golpe militar foi o de uma recepção e difusão do trabalho do grande educador. O que contribuiu para universalizar a sua perspectiva e o seu acolhimento na América Latina, na Ásia e na África. A difusão do seu pensamento e do impacto de sua atuação direta em projetos e políticas foi significativa para a formação de uma nova intelectualidade coletiva comprometida, orgânica em relação às novas lutas dos setores e classes oprimidas nas mais diferentes sociedades, inclusive nas do capitalismo avançado.

A força inovadora do enfoque de Paulo Freire pela força de seu humanismo radical se fez sentir, até mesmo, nos

contextos do socialismo burocrático de Estado. Por isso, falar de emancipação e libertação nacional (de descolonização e de democratização), na perspectiva da educação voltada para as classes populares, se tornava sinônimo de um conjunto de práticas que tinham a marca do seu pensamento.²

Na construção de uma visão de mundo, orientadora de práticas políticas voltadas para a educação emancipadora necessária para a transformação social, Paulo Freire, antecipa e, posteriormente, dialoga numa chave própria com as várias dimensões da subjetividade e da cultura. Sua concepção político educativa, centrada na perspectiva das classes populares e nos diferentes contextos de construção das sociedades nacionais, foi fortalecida pelo diálogo derivado da recepção e impacto de grandes pensadores contemporâneos, como Antonio Gramsci³ e Mikhail Bakhtin⁴, nos temas da língua, da cultura, da escola e da construção da hegemonia.

A pedagogia da autonomia articula a dimensão dialógica comunicativa na prática educativa que orienta e define

¹ “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se 'apropriam' dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 15. Rio de Janeiro, 1970. p.85.

² “Esta nova humanidade, para si e para os outros, não pode deixar de definir um novo humanismo. Nos objetivos e nos métodos de luta está prefigurado esse novo humanismo. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. p.205.

³ “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.” In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere**, v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. p.40

⁴ “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. ed. 12. São Paulo: Editora Hucitec, 2006. p. 118.

uma abordagem radical na implicação recíproca, pela igualdade na diferença como fundamento da nova relação educador / educando. Nos termos das Teses de Feuerbach, de K.Marx, Paulo Freire contribui para o avanço da reflexão filosófica nos termos da “teoria da alienação”, como reforço da perspectiva da “filosofia da práxis”, como dialética aberta pelos sujeitos da educação. Os sujeitos historicamente situados envolvidos na dialética do concreto, podem doravante aspirar a superação das desigualdades afirmando seu direito ao saber e à participação no poder. Paulo Freire aposta na via da educação socializadora da experiência coletiva e da competência crítica de todos e todas, de cada um e de cada uma, de forma a romper com as ideologias conservadoras, e com as abordagens dogmáticas e fetichistas da cultura e das ciências oficiais, instituídas pelo Estado burocratizado e pelo Capital.

Na articulação da crítica às situações de dominação dentro e fora da Escola, na articulação dos saberes e da potência transformadora na consciência emancipatória pela constituição de sujeitos do conhecimento, Paulo Freire mantém viva e supera dialeticamente a herança iluminista. O seu pensamento é formulado na direção da crítica ao processo de aprendizagem e construção do individualismo. O ethos do sujeito racional competitivo se apóia nas leituras do tipo construtivista e ou positivista. Por isso, Paulo Freire assume o pensar sobre a complexidade e os dilemas do processo educativo como questão política na qual as dificuldades e desafios são estruturas de poder e produção ideológica que bloqueiam a construção de novos possíveis. Paulo Freire vai muito além do populismo, está bem distante do estruturalismo, já que, como um utópico realista, sua reflexão se articula referenciada aos conflitos que bloqueiam o potencial inerente aos sujeitos humanos, destacando a necessidade de ampliação do domínio crítico como experiência de construção de autonomia, de descoberta do poder de criação que advem do instigamento ao desejo de saber como potência imanente aos sujeitos.

No conjunto de sua obra, o pensador e educador contribuiu para a construção de um conceito de projeto político, cuja dimensão educativa é a chave na disputa da hegemonia. A direção intelectual e moral da vida social é vista como mediada pela centralidade da cultura e orientada pelo sistema de valores concretizados no terreno ético, concretizado em instituições, práticas, idéias e saberes que no plano da totalidade social remete ao papel dos movimentos autônomos e processos educativos, dentro e fora da institucionalidade, no guarda-chuva conceitual da chamada “educação popular”.

A educação como processo apoiado na luta dos sujeitos tem papel chave na capacidade de apropriação da leitura crítica, condição indispensável para desnaturalizar o

poder dos diversos monopólios econômicos, políticos e culturais, com destaque para a superação das suas formas e modos de fabricação do individualismo, do egoísmo, do elitismo e da guerra de todos contra todos, que anulam a esfera do crescimento da autonomia individual e do reconhecimento e valorização dos seus laços de pertencimento social.

A democratização brasileira e a cultura cívico-democrática no Brasil, desde a transição democrática, devem muito ao esforço de Paulo Freire e do enorme coletivo de educadoras e educadores que, como intelectuais orgânicos, fortalecem as raízes para repensarmos os contextos de bloqueio da universalização do acesso a políticas, a fundos e a espaços públicos por parte das grandes maiorias. A transformação das práticas nas escolas e a crítica ao método e aos padrões curriculares descontextualizados e desconectados dos conflitos reais e dos desafios do conhecimento são pontos fortes de sua influência direta, como homem público e gestor da educação na maior cidade brasileira. Nos caminhos de transformação da nossa formação histórica, na passagem do rural ao urbano, nas aspirações da descolonização da política, da cultura e dos saberes, Paulo Freire consegue situar as aspirações da resistência e do impulso que anima nossa luta pela democratização radical.

Na escola, nos sindicatos, nos movimentos sociais, ajudou a formar quadros e lideranças capazes de manter viva a visão da educação crítica como abordagem metodológica, que serve de referência para uma aplicação criativa e uma apropriação plural pelos atores sociais em vários recortes do “mundo da vida” e dos aparelhos sistêmicos/institucionais. O movimento pela participação popular na Constituição e a luta pelo direito à cidade devem muito ao seu esforço de mobilização das aspirações coletivas. Por isso, quando estamos na véspera de fazer o balanço das nossas frustrações e avanços na luta pelos direitos sociais inscritos na Carta Magna (no artigo 6), após quase vinte anos da promulgação da Constituição (1988-2008), a partir de Paulo Freire podemos, com a elaboração crítica, pensar nos passos políticos e educativos que nos separam de um avanço substantivo para a efetivação de direitos.

Hoje, precisamos pensar a crise da política atual como um obstáculo para a mudança, enquanto efeito de uma lógica cultural de esvaziamento e deseducação política. A contra-reforma no plano dos valores neoliberais se traduz na política como mercado. A reestruturação capitalista marcada pela lógica financeirizadora (da moeda autonomizada) é reforçada pelo espetáculo imagético (cultura como mercadoria), impondo a imagem ideológica da repetição sem diferença e sem transformação, do presente naturalizado na imobilidade da profusão de signos e objetos que enfraquecem o potencial emancipatório.

A educação crítica como pedagogia da emancipação dos oprimidos é uma das forças propulsoras da construção de

uma nova **Paidéia** para o século XXI. A formação política e cultural para a participação nos processos de decisão da polis é um aspecto decisivo da luta pela educação na sua relação com um projeto de efetivação de direitos, em que a própria educação deve ser percebida como um direito dos sujeitos na dinâmica de construção da cidadania.

O resgate do potencial transformador dos direitos inscritos na constituição exige que o poder constituinte da cidadania permaneça vivo, de modo a garantir a dimensão pública e democrática que deve orientar a ação do Estado e condicionar as opções dos três poderes. A formação político-cultural, orientada pelo enfoque mobilizador dos direitos, depende da identificação e superação dos desafios dos contextos restritivos. Uma teoria crítica do capitalismo tardio passa pela análise crítica e sua difusão como formas de saber, a partir das experiências de resistência face às modificações qualitativas do capitalismo e da sociedade global, com seus processos culturais intensivos e mercantilizados (na forma da desdiferenciação entre economia e política no capitalismo tardio/pós-moderno de que fala Fredric Jameson).

No momento em que os efeitos da globalização desencadeiam cenários de risco, desmedida e guerra, a retomada de lutas emancipatórias é essencial. Os debates nos encontros do Fórum Social Mundial sinalizam a necessidade de unificar as subjetividades coletivas, construindo pontes que unifiquem plataformas de solidariedade entre movimentos, a partir de múltiplas identidades e temas. Paulo Freire reaparece na formulação de Boaventura de Sousa Santos⁵ da construção de uma “Universidade” que rearticule saberes sistemáticos com as experiências localizadas de resistência para a produção de alternativas: as formas mestiças, os hibridismos e modos de reconstrução das condições dialógicas entre diferentes culturas. A mobilização educativa-comunicativa contra-hegemônica se coloca na escala dos problemas definidos pelas constelações de processos transnacionais, econômicos, sociais e culturais, que partem das dinâmicas e conflitos do cenário plural de lutas, recortado a partir dos diferentes localismos na relação com a produção conflitual dos modos de produção das globalizações.

A nova atividade de formação de homens e mulheres para a cidadania se articula no eixo do direito a ter direitos, na retomada de um projeto de unificação da diversidade para a realização de um ideal produtivo e reprodutivo de justiça e cooperação, de igual-liberdade conforme aos grandes impulsos revolucionários e reformadores da modernidade, hoje fragmentada e cindida, nos contextos da pós-modernidade com seus simulacros, suas desigualdades, sua desmedida e seus riscos sistêmicos ampliados.

As lições de Paulo Freire permitem o resgate da ética emancipatória por parte dos cidadãos dentro dos vários recortes e modos de subjetivação coletiva, no plano vertical dos fluxos e no plano horizontal das redes sociais de

resistência coletiva, no plano do Estado e seus aparelhos, no plano dos aparelhos de hegemonia e, de forma mais viva, no espaço urbano. O conflito e o cruzamento das lutas sociais, a partir das grandes multidões do novo cognariado, do velho proletariado e da multidão precarizada são base de uma unidade na diversidade dos saberes e das práticas, que devem ser mobilizados numa operação de educação popular coletiva para orientar uma macro-política de direitos e de uma revolução cultural nos modos de vida que ultrapasse o fetichismo e a violência cotidiana. Uma retomada da consciência crítica, uma nova práxis como recriação histórica de processos de construção ativa de direitos, com base na autonomia, sugere um resgate mais amplo da concepção educativa e da construção de projetos e experiências, cujo caráter localizado e liminar, face ao sistema de poder, já pode ganhar os contornos de reflexão alternativa mais ampla de caráter público e universal.

A reconstrução de redes sociais de mobilização de trabalhadores, de desempregados, de jovens, de mulheres, com seus vários recortes étnicos e geracionais depende de uma ativação político-educativa, intensiva na produção e na crítica dos modos de informação, de formação e de comunicação para ativar potencialidades com capacidade de incidência e transformação de contextos e relações de força desiguais. A pedagogia do oprimido ganha corpo como método educativo da construção das resistências e da alternativa na disputa hegemônica, o que supõe uma retomada do plano político-educativo e dos valores democráticos rompendo desigualdades e segregações derivadas dos fluxos temporais abstratos da riqueza financeirizada e especulativa da lógica da acumulação ilimitada de capital.

Na contemporaneidade do terceiro estágio do processo, a mundialização das lutas resulta dos conflitos gerados pela resistência ao fluxo temporal da riqueza abstrata. Mas este fluxo se concretiza no plano das lutas pelo espaço, na dinâmica de construção e luta pelo poder nos territórios, como no espaço urbano hoje degradado e fragmentado. A localização ainda é central para o desenvolvimento desigual que degrada os modos de existência e mercantiliza a reprodução social, privatizando o comum e o público como última fronteira da economia, na sua articulação com a produção cultural como fonte de mais-valia social. A questão educacional se torna objeto de luta global na qual não existe mais separação entre a forma e o conteúdo, entre a estrutura e a subordinação, a cultura se torna economia da mercadoria e a economia se torna ideologia do consumo.

Na atualidade, os projetos educativos se tornam, imediatamente, condição de reforço da gestão do capital. A

⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

escola se torna objeto de interesse para sua conformação como mercado de competição na produção dos serviços que viraram mercadorias. A reprodução social se torna a expressão da circulação material e virtual da desmedida que segrega e produz as exclusões e a marginalização, face às condições de mobilidade e acesso das classes subalternas. É no atravessamento do espaço pelas redes verticais de poder material e simbólico do capitalismo global que corpos e mentes sofrem a desmedida da hipermodernidade tardia.

Por isso, é no mundo da vida, estruturados no espaço como cotidianidade, que os contextos de produção e reprodução, que a reapropriação e a redefinição do projeto político educativo, no sentido de Paulo Freire, podem dar uma contribuição imediata. O espaço escolar e os espaços horizontais de associação devem ser os primeiros objetos de uma política que vise barrar a guerra nos territórios e a imposição de padrões homogêneos de reprodução social da vida orientada pela força da “*lex mercatoria*”. Como podemos impedir a reprodução permanente dessa combinação de marginalização histórica, precarização e prisões de miséria que impulsiona a versão periférica da economia e da cultura da violência? Como impedir a naturalização construída da morte da política, do fim da história, no quadro do novo constitucionalismo de exceção, próprios a esse terceiro estágio da mundialização capitalista, próprios ao contexto de produção e reprodução da nossa apartação social e étnica, apoiada nos modos de segregação e discriminação cultural e espacial?

A construção do direito à cidade apoiado na capacidade de criação e mobilização ativas dos moradores, como comunidade e sujeitos de dignidade e de direitos, é o único referencial para a construção e de uma cultura de paz. Sem um avanço ético concreto para mais igualdade e mais liberdade, a pós-modernidade perversa constrói sua lógica de guerra civil permanente e difusa. A democracia e a república dependem desse reconhecimento ético-político do direito à mudança, onde a força da legitimidade não pode residir na desmedida e na destruição permanente da razão emancipatória. Os cenários de confronto se ampliam como barbárie do sistema, ali onde a prioridade do poder do capital se opõe à razão da proteção do direito como fonte de legitimidade e garantia de bem-estar.

Como seria pensar o cumprimento do artigo 6 da Constituição de 1988 em políticas públicas apoiadas na mobilização democrática e produtiva de uma comunidade política que é chamada a definir e ampliar o seu direito à cidade⁶, a fortalecer suas redes e sua mobilidade horizontal e cooperativa com acesso à justiça, à renda, ao trabalho, à educação, como centro das ações que garantam a paz e a segurança? Os exércitos e forças de

ocupação que tornam a questão social caso de polícia e criam o regime de exceção prolongada só fazem ampliar o caldo de cultura e de economia do medo e do terror, estados de emergência permanente, apoiados na morbidez e na corrupção de valores e dos bens públicos. A centralidade do direito à educação e do direito de ir e vir de crianças e jovens, do direito à cultura, ao lazer e à educação, depende da revalorização ativa do espaço educativo.

A escola pública se torna um fator chave para condicionar os modos de ação e os modelos operacionais das polícias, um vetor de estabelecimento de regras legítimas e de poderes não-coativos, capazes de romper com o círculo vicioso e a lei de bronze que banaliza a violência. Essa afirmação material e simbólica do lugar da educação, como espaço, como tempo, como direito e como política exige que se amplie uma cultura de mobilização e resistência que rompa com a tolerância face às armas, que abra espaços de resgate, espaços de reparação, espaços de promoção, espaços de esperança e construção de novos possíveis⁷. Ali, onde Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Paulo Freire se encontram, ali onde os educadores e os educandos podem se articular nas grandes exigências de um projeto político e de uma práxis localizada, ali onde o tempo da mudança tem seu ritmo dado pelo avanço da consciência coletiva e a República se faz valer nas comunidades, cuja voz é ouvida e amplificada como prática de liberdade e conquista de igualdade.

⁶ Para uma definição do direito à apropriação do espaço e da dinâmica urbana como parte de um projeto político de novo humanismo, cuja perspectiva de revolução cultural se aproxima da síntese e 'da ação cultural e comunicativa' de Paulo Freire, vide LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Editora Centauro, 2001.

⁷ “Em tais condições, a luta de classes não desaparece, mas as formas pelas quais ela se realiza vão deixando de ser imediatas e diretas, vão se tornando indiretas, sinuosas, passando por mediações cada vez mais delicadas: passam dos conflitos deslocados do campo das contraposições nítidas e explícitas para o campo das manobras hábeis e sutis.” In: KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p.134.

Paulo Freire



BIOGRAFIA

PENSAMENTO

OBRAS

PAULO FREIRE HOJE

PROJETO MEMÓRIA

GLOSSÁRIO

AGENDA

CONTATO

LINKS

CRÉDITOS

EDUCAR PARA
TRANSFORMAR



Paulo Regius Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, uma das regiões mais pobres do país, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife.

Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e "métodos". Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos - RN, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados.



www.projetomemoria.art.br/PauloFreire



centro
PAULO FREIRE
estudos e pesquisas

■ Contato

Memória dos Colóquios | Biografia | Abrindo os Arquivos | Jornal On-line | Biblioteca Digital | Notícias | Mural | Bibliografia | Fotos



VI Colóquio Internacional
Paulo Freire

■ Pequeno Texto para Reflexão
Círculo de Cultura: possibilidades de
interseções de linguagens e de
pensamentos

■ Veja aqui o texto Crítica da Educação
Indecisa: a propósito da Pedagogia da
Autonomia de Paulo Freire

■ Conheça a vida e a obra do professor
Paulo Rosas.

www.paulofreire.org.br



Carlos Carvalho/ Imagens da Terra

Diálogos: enxadas e lápis, cultivando aprendizados!

José Guilherme Franco Gonzaga*

“O problema das elites é quando os pobres começam a pensar com cabeça própria e começam a tomar suas próprias decisões, aí eles ficam “perigosos”
(J.P. Stédile)

* Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF, o autor é membro da Coordenação Estadual do MST – RJ. e-mail: joguigon@hotmail.com

Carta ao Mestre Paulo Freire

Querido Mestre e Companheiro Paulo Freire:

Ao escrever este artigo sobre sua relação, de seu pensamento e de sua prática pedagógica com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), decidi por esta carta. Carta, por vários motivos, me aproxima de você. Recordo-me das inúmeras cartas, algumas publicadas, que trocou com importantes líderes que, como nós, sonham e lutam por uma sociedade mais afetada pelas relações humanas do que pelos interesses do capital. Lembram-me diálogos que, para você e para mim, são centrais no indissociável processo de 'ensinoaprendizagem'. As cartas, sabe bem você, têm sido uma importante forma de comunicação, principalmente quando o poder tenta impor o silêncio.

Decidido pela carta, apresentou-se uma outra questão: aberta ou particular? A aberta é sempre mais democrática, mas a particular é mais íntima sem necessariamente deixar de ser democrática. Porém, a particular colocar-me-ia um outro problema, você não pode mais lê-la. Mas, quem de nós, em algum momento, por alguma razão, já não se sentiu tentado a "pecar" (no sentido ético, mais do que no religioso) e ler uma correspondência alheia? Então, esta é uma carta pessoal, mas generoso que és, deixarás que todos e todas a leiam.

Querido Mestre, seu sonho, sua prática e seu pensamento nos animam. Aprendemos com você e temos tentado, atualizando esse aprendizado, colocá-lo em prática.

Paulo, continuamos com muitos e muitas brasileiras a quem é negado o direito ao aprendizado da leitura e da escrita das letras. No Brasil, em pleno século XXI, ainda cultiva-se a ignorância como estratégia de poder dos setores dominantes.

Infelizmente, mesmo após cinco anos de um governo que eleito com os votos maciçamente vindos dos setores mais desfavorecidos economicamente e se dizendo com eles comprometidos, continuamos um dos países com maior população analfabeta do mundo. A recente Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios demonstra que "O contingente de analfabetos no Brasil acima de 15 anos, 14 milhões de pessoas, coloca o país no grupo das 11 nações com mais de 10 milhões de não-alfabetizados, ao lado do Egito, Marrocos, China, Indonésia, Bangladesh, Índia, Irã, Paquistão, Etiópia e Nigéria"¹.

Os mestres Florestan Fernandes e Milton Santos, entre outros, nos ensinam que no Brasil o moderno e o arcaico se articulam, se re-arranjam para que a burguesia se beneficie dessa modernização conservadora. Agora, por exemplo, o governo, por pressão das entidades empresariais, quer ampliar o tempo de contribuição e dificultar a aposentadoria. É sempre assim, o capital ganha cada vez mais, explorando os trabalhadores de todas as formas possíveis nestes tempos neoliberais, até mesmo com regressão de direitos.

Essa lógica de modernizar, mantendo relações sociais arcaicas justifica a produção social de analfabetos. Em especial no campo, onde o latifúndio utiliza dessa artimanha para cultivar, mais fácil, sua crueldade, violência, destruição à natureza...

Quando ocupamos um latifúndio, temos que arrancar as pragas até então cultivadas. Em geral, depois de "surrada" por alguma monocultura, a terra é abandonada, precisa de carinho, de ser tratada e recuperada.

O latifúndio corta as árvores, pratica queimadas, surra a terra com monoculturas e depois planta de forma extensiva pastagens e/ou grãos para alimentar animais, para "alimentar" automóveis, ou planta grandes áreas com monoculturas de eucaliptos para "alimentar" o lucro

¹ <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/ult105u5900.jhtm>, último acesso em 28 de setembro de 2007.

das indústrias de papel ou da construção civil... Quando a ocupamos queremos praticar ali um novo jeito de produzir, que seja economicamente justo, solidário, que possibilite a igualdade e que seja ambientalmente e socialmente sustentável. Por isso, temos uma relação de amor com a terra que se sente amada quando é desapropriada e resulta na Reforma Agrária.

Um de nossos desafios é arrancar tudo que possa, nascendo novamente, fazer ressurgir as relações do latifúndio. Arrancar algumas dessas pastagens é complicado, precisa ir à raiz tirar tudo, pois elas, como rizomas, se espalham, se escondem, ressurgem... Assim são as relações do latifúndio: quando menos se espera, podem voltar.

Arrancar a grama é muito difícil, mas arrancar as relações que o capitalismo cultiva entre as pessoas é um desafio ainda maior. Em vários de seus livros, nos alerta para isso, para o risco do assentado reproduzir em seu lote o que aprendeu com o latifúndio². Tirar a terra do latifundiário é um desafio, tirar o latifundiário hospedado na cabeça do sem-terra é, talvez, o desafio maior.

Uma das maiores pragas cultivadas pelo latifúndio é a ignorância em relação às letras. Para o latifúndio, o povo saber ler e escrever é um risco. Afinal, para plantar feijão, como dizia um ex-governador das gerais, “Para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado, não são necessárias muitas letras...”³.

Com você, aprendemos que a cultura e a educação podem e devem ser armas de libertação. Aprender a ler, lendo o mundo, refletindo sobre o mundo e descobrindo que se o mundo é feito pelos homens e pelas mulheres, homens e mulheres podem mudá-lo. “Des-naturalizar” as relações humanas. Fazer acreditar que o mundo é assim, não simplesmente porque é assim, mas porque assim o fazemos. Se o fazemos desse jeito, podemos fazê-lo diferente.

Uma das primeiras lições, de seu *método*, permanece como desafio. Muitos e muitas, de tanto “apanhar” da vida, caem no “fatalismo”, por crença ou descrença. Ao não acreditarem que é possível mudar, ao verem o mundo como uma fatalidade, sentem-se “demitidos da vida”⁴, assumem-se como “ser menos”, assumem sua incapacidade e descreem de si mesmo⁵, passam a considerar que a única alternativa de mudança é aderir ao opressor.

Existe ainda outro tipo de “fatalismo”. Não são poucos os que, ao lerem em Marx que, “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem”⁶, acham que a segunda parte da citação é mais importante que a primeira e caem quase no mesmo fatalismo do que o religioso, e passam a ver sujeitos como objetos.

Qualquer dessas formas de “fatalismo”, tanto os que crêem no capitalismo como fim da história, quanto os que

acreditam no socialismo como caminho inexorável da humanidade, não contribuem com a transformação efetiva da sociedade, porque se colocam em uma perspectiva anti-histórica e, portanto, não revolucionária.

Paulo, você sempre nos alertou para o medo que tem a burguesia de que o povo se liberte. Todo o exemplo de grandes mudanças é testemunhado por grandes mobilizações populares. Quando o povo se organiza coloca em risco o “*status quo*” das elites. Daí o medo justificável de que, em se percebendo oprimido, o povo passe a lutar pela libertação.

Mas a percepção da opressão pelo oprimido também o deixa com medo da liberdade. Perceber-se oprimido e superar o medo da liberdade são as primeiras condições para se engajar na luta pela superação da opressão.

Em nossa experiência, a aderência do oprimido ao opressor é impressionante. Quando começamos a organizar uma ocupação, iniciamos o que chamamos de trabalho de base. São reuniões parecidas com o círculo de cultura, onde os oprimidos se encontram para juntos conversarem sobre a forma que estão *no* e *com* o mundo. Como educadores comprometidos, por meio do diálogo, vamos construindo com os sem-terra a possibilidade de que se vejam e se assumam como uma parcela da população a quem é negado o acesso a terra. Só sabendo-nos fazedores do mundo, somos capazes de ter esperança, combustível fundamental da luta!

Às vezes, o companheiro ou a companheira passa toda uma vida trabalhando em terra alheia, mas não suspeita de sua situação social, não se vêem como explorados. Aos poucos, na medida em que a consciência do sem-terra entra em diálogo com outras consciências, vai se ‘reconhecendo’ na condição de sem-terra, vê a realidade diferente. Como para Miguilim, personagem de Guimarães Rosa, que ao colocar óculos, desvela-se um novo mundo.⁷

Descobrimos a possibilidade do novo, entrando em

² Esse tema é recorrente nos primeiros livros de Freire, a título de exemplificação cito: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 33.

³ ARROYO, Miguel G. In: CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais que Escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

⁴ FREIRE, Paulo op. cit. p. 43

⁵ Idem, Ibidem, p. 50

⁶ MARX, Karl. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 17-18.

⁷ ROSA, João Guimarães, Manuelzão e Miguilim. In: **Ficção Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A. v. 1, 1995, p. 540-541.

movimento, deixam de ser apenas homens e mulheres singulares, se tornam coletivos. Seja no núcleo de família, no setor em que milita, na associação ou na cooperativa, vai descobrindo que *"sozinho, isolado ninguém é capaz"*⁸. No coletivo, o sonho que se sonha junto vai se tornando realidade⁹. Pertencer a um grupo onde se sente incluído e valorizado, onde se torna coordenador ou coordenadora, onde deixe de ser objeto e aos poucos vá tomando a história na palma da mão.

Para os *"despossuídos"*, para os *"sem"*, a única alternativa é a cooperação. Se os mais fortes sobrevivem pelo uso da força, os mais fracos vencem quando cooperam. A luta pela Reforma Agrária dentro da estratégia do MST implica na cooperação constante. Desde os primeiros momentos, a principal força é a cooperação. Um acampamento é a cooperação de saberes, de forças, de estratégias entre os *"despossuídos da terra"* por um só objetivo: a Reforma Agrária, que implica, na estratégia do MST, na mudança da sociedade.

Nosso desafio é que a solidariedade, mesmo enquanto uma necessidade, se transforme em uma prática política. Mais do que uma estratégia de sobrevivência na sociedade atual, que seja uma opção de construção de uma nova sociedade. Doação de sangue, de alimentos, limpeza de praças e várias outras atividades que nos educam para o cultivo permanente de uma nova forma de conviver socialmente. É o inédito se fazendo viável e mostrando outros exemplos de humanidade, que não a dicotomia: explorado X explorador.

Aos poucos vamos entendendo que não basta romper as cercas de arame farpado, é preciso romper outras cercas como as que cercam a concentração do capital, da tecnologia, do poder, do saber... Esse é um momento bonito, quando uma companheira chora diante da bandeira e diz: *"O MST desenvolveu em mim a crença que outro mundo é difícil, mas possível, necessário e urgente! E já estamos construindo"*.¹⁰

Esse é o principal trabalho do MST, recuperar a dignidade das pessoas. Nosso companheiro Stédile diz assim: *"A maior conquista que o MST dá ao Sem Terra, é que ele recupera sua dignidade, ele recupera sua cidadania, um Sem Terra quando entra no MST começa a andar com cabeça erguida e começa a pensar."*¹¹

Não diria que começam a pensar, mas que se descobrem em cooperação de pensamentos com companheiros e companheiras com quem têm as mesmas experiências e, por isso, podem se cooperar na forma de pensar a existência. Companheiros e companheiras que estando *no* e *com* o mundo de forma semelhante possam problematizar sua própria situação, vão descobrindo que não são menos porque o são e pronto, mas que um jeito de organizar a sociedade vai os tornando menos.

Ser menos não é uma vocação ontológica, recordo-me de

Carlos Marighela *"Há os que têm vocação para escravo, mas há os escravos que se revoltam contra a escravidão"*¹². Descobrimos a opressão, lutamos contra o que nos faz menos.

Entretanto, existe um problema de força, de atração. Muitas vezes, o oprimido percebe na opressão a possibilidade de se *"libertar"*. Busca alternativas individuais e em vez de lutar contra a opressão, luta apenas para deixar de ser oprimido.

Antes do encontro com o Movimento, muitos já perceberam sua situação de opressão, mas, isolados, não vêm outra possibilidade. Não tendo outro exemplo de humanidade além daquele no qual quem não é oprimido é opressor, imaginam-se patrões. Mas o capitalismo impede aos trabalhadores o acesso aos meios de produção e, no caso do campo, o acesso a terra. Então se submetem, se resignam. Encontramos muitos casos em que o capataz é mais cruel do que o proprietário. Vencer a tentação de *"ser como eles"*¹³, é mais um dos desafios da nossa luta.

Certa vez, em um depoimento lindo, nos disseste que *"No fundo, o processo de Reforma Agrária inaugura uma nova história dos homens e das mulheres. Inaugura uma nova cultura, a cultura que nasce de um processo de transformação do mundo, e por isto mesmo, ela implica em transformações sociais."*¹⁴

É, também, esse o nosso entendimento. Para o MST, uma reforma agrária que não mude as relações sociais não alcança o que queremos. Aprendemos com Gramsci que toda relação política é pedagógica, e com você que toda relação pedagógica é política. Fazemos da luta pela

⁸ Música "Momento Novo", muito cantada pelas Comunidades Eclesiais de Base

⁹ Conforme canta Raul Seixas na música Prelúdio: "Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade"

¹⁰ Depoimento de uma companheira, acampada em Quatis RJ, durante a viagem de retorno do V Encontro Nacional do MST, realizado em Brasília de 11 a 15 de junho de 2007.

¹¹ João Pedro Stédile In: <http://www.orkut.com/FavoriteVideoView.aspx?uid=5756520699315372966&ad=1189693225> (último acesso em 28 de setembro de 2007).

¹² MARIGHELA, Carlos. **Rondó da Liberdade**. In: <http://www.editorabrasiliense.com.br/catalogo-site/livrorondo.htm> (último acesso em 28 de setembro de 2007)

¹³ GALEANO, Eduardo. **Ser como eles**. Tradução por Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

¹⁴ FREIRE, Paulo. "Considerações em torno da Reforma Agrária" In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.) **Paulo Freire - Pedagogia da Tolerância**, São Paulo: UNESP, 2004, p. 202.

Reforma Agrária, uma luta pedagógica, uma Escola, na qual vamos nos fazendo, fazendo história e, portanto, nos educando.

Então, a luta pela reforma agrária tem que ser a denúncia da sociedade atual e o prenúncio de uma outra possibilidade de convívio social entre a humanidade e entre esta e o conjunto da natureza, de forma que o “*ser mais*” de um não implique o “*ser menos*” de outro.

Essa tensão entre o presente da opressão e um futuro de liberdade implica a luta. Como diz um poeta que tanto gostamos: “*A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais o alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar*”¹⁵

A liberdade é resultado de uma luta permanente por sua conquista, ela só se realiza na práxis da luta. Não é inexorável, é um processo humano e portanto histórico e sempre inconcluso. Nosso sonho e nossa luta pela liberdade não podem ser para reproduzir as mesmas práticas daqueles que nos oprimem. Essa, talvez, seja uma das lições mais difíceis da “Pedagogia do Oprimido”. Você percorre todo o livro alertando para o risco de, em nome da liberdade, reproduzir as práticas da dominação.

Você fala do risco da prática bancária, de pretendermos doar um programa ao povo, ao contrário de construí-lo *dialogicamente*. Lemos essa lição como um alerta: sem trabalho de base permanente, sem diálogo, sem que o povo se torne dirigente do processo pode haver insurreições, jamais revoluções.

Essa é uma das razões por que insistimos em mutirões de trabalho de base, na nucleação das famílias, em propostas pedagógicas como os plebiscitos, com os quais, ao invés de respostas, levamos perguntas ao povo. Uma pedagogia da pergunta, da reflexão seja sobre as “Dívidas Interna e Externa”, seja sobre a ALCA ou sobre a “Privatização da Vale do Rio Doce”, o “Preço da Energia Elétrica” ou a “Reforma da Previdência”. Dialogar, conversar com o povo, buscando *dialogar* com milhões de vozes. Construindo um novo jeito de fazer política que seja mais do que a propaganda, apostando que ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, mas que nos libertamos em comunhão.

Como você nos lembra, junto com Marx e outros autores, a nossa “tarefa” é a libertação, não de uma classe, mas da humanidade. Um livro publicado no Brasil em 2003¹⁶, traz uma provocação: nossa luta não é de classes, mas contra as classes. É isso Paulo, temos que lutar para que não haja mais nenhuma forma de dominação, opressão, exploração de um Ser Humano sobre outro e sobre nenhum outro ser vivo. De forma que a nossa luta “*contra as classes*”, têm que considerar as questões de gênero, ambientais e étnicas e culturais.

Por isso é tão importante a sua idéia de “inédito viável”. Estamos aprendendo que os meios e fins são inseparáveis; a luta e a nossa prática têm que ser coerentes com o que defendemos, com o que propomos. Ou seja, temos que ir construindo o inédito, tornando-o possível e viável, não amanhã, mas desde já. Nossa luta não pode ser para, no final, “instaurar” uma nova sociedade, a própria luta tem que ser um espaço de exercício da sociedade que desejamos.

Assim dizendo, parece uma fácil tarefa, mas somos educados em sociedade e, como já nos dizia o velho Marx, o pensamento dominante de uma determinada época é o pensamento da classe dominante daquela época, então podemos entender que através das práticas sociais e discursivas o “oprimido” vai incorporando a “ideologia” opressora.

Por isso, aprendemos o quanto é necessário uma pedagogia que seja nossa: dos oprimidos, dos Sem Terra, dos povos do campo. Uma pedagogia que “*faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos*”¹⁷. Uma pedagogia e por extensão uma Escola que ao ensinar a ler e a escrever as letras possibilite que seus sujeitos “*educandoseducadores*” e “*educadoreseducandos*” reflitam sobre o latifúndio, o agronegócio, o imperialismo de forma que a pedagogia seja acima de tudo uma “arma” da crítica, um instrumento na luta pela conquista da liberdade.

Uma Pedagogia que ajude a “construir” uma escola em que Eva veja a uva, no sul, mas que também possa ver o cupuaçu no norte. Nossa escola tem que possibilitar as “Evas” ver, produzir e se apropriar das uvas e dos cupuaçus. Mas imagina você, mestre, que uma dessas meninas do interior do Rio Grande do Sul, chamada Eva, viu mesmo uma uva. Mais do que vê-la, a comeu. Antes, ao comprar a semente junto com seu pai, desconfiara quando o moço da loja disse que era de uma uva muito boa, que a semente era de excelente qualidade, mas Eva sentiu que tinha algo de blábláblá naquele papo, e tinha mesmo.

A uva, plantada com a participação de Eva, cresceu, floresceu, frutificou e agora já podia ser comida. Eva amancebrou, no dia da festa da colheita da uva, toda feliz,

¹⁵ Fernando BIRRI citado por Eduardo Galeano em: “A realidade não é um destino”. Entrevista ao sítio Carta Maior: http://www.sinal.org.br/fsm/show_fsm.asp?id=4936&tipo=Imprensa (último acesso em 28 de setembro de 2007).

¹⁶ HOLLOWAY, John. Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje. São Paulo: Viramundo, 2003

¹⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 32.

colocou seu melhor vestido. correu para o parreiral e comeu a uva. Mas, estranho... a uva era grande, mas não tinha semente. Eva pensou que se tratava de uma uva com problema. Comeu outra, de novo sem semente. Tinha algo estranho com aquela uva. Todos comeram a uva do pai de Eva, nenhuma uma única semente.

A festa da uva ficou curiosa e triste, sempre celebram a festa da uva e da semente da uva. Naquele ano, para a família de Eva, era só a festa da fruta, uma fruta que não guardava a semente.

A Eva, que viu e comeu a uva, descobriu os transgênicos. Sua curiosidade, ainda infantil, fez com que intuisse que não era algo bom. Mas ia perguntar para a professora. Eva aprendeu, no encontro de Sem Terrinhas que o MST realiza todo mês de outubro, que um tal “*menino que lia o mundo*”¹⁸ ensinou que Professora não é Tia¹⁹, é uma profissional, tem que ter condições de trabalho, formação permanente e salário condizente. Eva nunca mais chamou nenhuma Professora de Tia.

A uva que Eva viu foi o assunto da aula. A professora disse que era mesmo transgênico e essa palavrão se tornou parte do “universo vocabular”. Virou tema gerador. A partir da uva que Eva viu, todo mundo naquela região ficou sabendo que os transgênicos são um risco à saúde, à economia e à independência do agricultor. Descobriu-se que outras culturas também já tinham sido geneticamente modificadas: milho, soja e outras.

A Eva que viu o cupuaçu, já não era mais tão nova. A necessidade de seu trabalho, mesmo quando criança, lhe tirou a possibilidade de continuar freqüentando a escola. Agora, já com as filhas criadas, voltou para a escola, porque descobriu que pode. Não mais lhe interessava que o marido não deixasse. Não se importava que outros descobrissem que ela não conhecia tanto das letras quanto das plantas.

Eva, depois de alguns anos na luta, enquanto acampada, finalmente conseguiu ser assentada e participa da campanha de alfabetização “Sim eu posso!”, enquanto aprendia a escrever *cupuaçu* descobriu a exploração dos saberes indígenas e se indignou ao saber, pelo telecentro do assentamento, da disputa internacional por sua patente. Como pode uma fruta tão brasileira, descoberta pelos índios daqui, ser patenteada no Japão e na Inglaterra?

Uma das filhas de Eva participa de um curso, resultado da solidariedade entre o MST e uma universidade, o curso chama-se Realidade Brasileira, onde o objeto de estudo é o Brasil, a história, a formação econômica, cultural e social. Em casa, a conversa continuou, os saberes diferentes e solidários de Eva e sua filha, concluíram que o Brasil sempre foi saqueado: pau-brasil, ouro, prata, açúcar, café... depois as grandes multinacionais, e agora até a patente do cupuaçu.

Cada vez mais, Paulo, a dominação neo-colonial se impõe e ameaça ainda mais a soberania alimentar. Mas isso os sem-terra só conseguem perceber quando deixam a curiosidade simples (que um dia já chamamos de ingênua) que, em diálogo com outras consciências, vai se tornando uma curiosidade epistemológica.

Na medida em que o sem-terra começa a participar do Movimento, a participar de reuniões, de congressos, das lutas... na medida em que se sente sujeito, que muda o mundo, seu universo vocabular amplia, lê o mundo de forma mais complexa vai se apropriando dessas novas formas de compreender e atuar com o mundo e, portanto, apreendendo-o.

A escola do Sul, a partir da uva transgênica, e a escola do Norte, a partir da patente do cupuaçu, ajudaram a compor uma pauta nacional que articula as lutas locais com as nacionais e as internacionais, através da Via Campesina.

Para nós, a Escola tem que estar articulada ao mundo e à luta. Os muros que separam a escola do assentamento, da sociedade e da luta devem vir abaixo. A escola tem que ser um espaço contínuo, mas privilegiado, de reflexão crítica da sociedade capitalista, mas também de reflexão da luta. Ao criticar, tem que propor, sejam novas formas de luta, de organização, mas também, partindo do já sabido, que ouse o não sabido, que experimente e que estimule a pesquisa. Assim renasce, por exemplo, a agroecologia, como prática alternativa à agricultura praticada pelo agronegócio.

E aí Paulo, eu me pergunto: por que não praticarmos nas escolas, mesmo com toda pressão e opressão capitalista, relações sociais diferentes? Por exemplo, as escolas podem ser espaços de experiências de relações democráticas, de reorganização coletiva do trabalho, de relações sociais diferenciadas.

Nas escolas do MST temos feito algumas dessas experiências. Uma escola que articula o saber com o fazer, o conhecimento com o trabalho e, dessa forma, a prática com a teoria, por uma perspectiva dialética, onde a partir da prática se apreende uma teoria e esta retorna à prática em forma de uma avaliação crítica, pretendendo uma prática cada vez melhor.

Uma escola em que se estimule a auto-organização dos alunos. Como uma escola em Santa Catarina, no Assentamento Conquista da Fronteira, onde os alunos,

¹⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **História do menino que lia o mundo**. São Paulo: ANCA, 2002. (Fazendo História nº7, MST)

¹⁹ Referência ao Livro: **Professora Sim, Tia Não!** FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993

através de uma cooperativa participam ativamente do trabalho e da gestão da escola. Aprendem a cooperar, a se responsabilizar e aprendem a lutar. Quando sentiram que, a escola não estava tendo a atenção que merecia, organizaram uma manifestação e foram exigir seus direitos em relação à cooperativa de seus pais.²⁰

Assim, fomos aprendendo que existe entre nós uma escola maior, que é o nosso Movimento Sem Terra, nosso jeito de organizar, de fazer as lutas, de nos relacionarmos, de sonharmos. Dentro dessa escola nosso maior educador é o coletivo. Aprendendo e ensinando nos espaços de diálogo e de luta. Vamos formando uma escola que considere uma pedagogia de luta contra a opressão, e também, que considere a cultura e o jeito de se organizar dos camponeses e das camponesas, dos indígenas, dos caiçaras, dos quilombolas, dos atingidos por barragens, dos pequenos agricultores, enfim dos Povos do Campo.

Do dever de ler o mundo, ao direito de ler a palavra.

Aprendemos com você, mestre, que ler é um ato importante. Mas sabemos que o ato da leitura, no Brasil, ainda é praticado por poucos. Em especial no campo, são raras as bibliotecas, são raras as crianças e mais ainda os adultos que têm contato com os livros.

Livros ainda são um artigo de luxo, são caros, de difícil leitura. É preciso cultivar mais livros, distribuí-los. Fazer com que chegue a milhões de pessoas, em cada lar pelo menos um livro por pessoa. E que seja lido com prazer, degustado, compreendido.

Não recusamos desafios, não sabemos nossos limites, por isso, Paulo, construímos uma editora, a qual demos o nome de Expressão Popular, publicamos livros variados, sempre com preços baixos. Mas não foi suficiente. Agora lançamos uma campanha de doação de livros ao MST. Queremos mais uma vez juntar solidariedade e estudo. Queremos que cada escola, cada acampamento, cada assentamento tenha uma biblioteca, que cada Sem Terra tenha o direito e a oportunidade de ler um livro pelo menos. Na esperança de que cultivando o gosto pela leitura, o livro se multiplique.

Sabemos que lendo o mundo sem ler a palavra, corremos o risco do ativismo e que lendo a palavra sem ler o mundo, podemos cair no verbalismo. Por isso, nos desafiamos ao estudo como reflexão de nossa prática. *“aprendemos que é preciso romper não apenas as cercas do latifúndio, mas também derrubar as cercas que impedem o acesso ao conhecimento. Com essa lição, erguemos nossas escolas itinerantes, construímos mais de 2 mil escolas de ensino fundamental, além de cursos de educação de jovens e adultos, ensino médio e técnico. Hoje podemos nos orgulhar dos 5 mil*

*jovens que cursam graduação e pós-graduação em diversos convênios com universidades e dos mais de 17.500 adultos em processo de alfabetização, tanto quanto nos orgulhamos dos assentamentos que conquistamos.”*²¹

Paulo, estamos vivendo intensamente você. Todo ano, ou quase todos, fazemos uma campanha de debate, nas áreas de reforma agrária e nas escolas, sobre seu pensamento, sua prática e seus sonhos. Empunhamos as bandeiras costuradas nos lápis e continuamos a dizer, mesmo que nos acusem de ingênuos, que vamos acabar com o analfabetismo no Brasil, na América Latina e no mundo. E ao mesmo tempo em que estamos acabando com o analfabetismo, vamos construindo uma nova sociedade.

A cada turma que se forma, a cada aluno que aprende a ler, a cada companheiro que se liberta de ter que se sujeitar a assinar um contrato sem saber o que está assinando, a cada jovem, adulto ou até mesmo companheiros e companheiras da terceira idade que choram de alegria ao ler pela primeira vez, ao escreverem a palavra “Terra” ou a frase “sou Sem Terra” temos certeza que realizamos juntos um sonho. É um ato simples, mas que nos aproxima da utopia que insiste em fugir, como numa brincadeira. Nessas horas, mestre, choramos de emoção e ao mesmo tempo gargalhamos, com você, daqueles que nos acusam de ingênuos. E gritamos com Rosa Luxemburgo: “Venceremos, se não tivermos desaprendido a aprender!”. E venceremos porque você nos ensina que, inacabados e indignados com o mundo não desaprendemos nunca de aprender.

Mestre, um dia nos pediste: “Vivam por mim, já que eu não posso viver a alegria de trabalhar com crianças e adultos, que com sua luta e com sua esperança estão conseguindo ser eles mesmos e elas mesmas”²². Humildemente, em nome de milhares de famílias Sem Terra, podemos te responder com um compromisso: enquanto houver opressão lutaremos, sem tréguas, para que a educação continue uma arma de libertação!

²⁰ MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **MST. Construindo o Caminho numa Escola de Assentamento do MST.** São Paulo: MST, 2000, (Coleção Fazendo Escola, nº3).

²¹ Sítio do MST: <http://www.mst.org.br/mst/pagina.php?cd=3820> último acesso em 28 de setembro de 2007

²² FREIRE, Paulo. “Considerações em torno da Reforma Agrária” in: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org) **Paulo Freire - Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: UNESP, 2004, p.203.



Fotos de Carlos Carvalho/ Imagens da Terra



Os caminhos da educação popular na FASE

Fausto Oliveira* e Gloria Regina Amaral **

* Jornalista e Assistente de Comunicação da FASE

** Mestra em Literatura Brasileira e Assistente de Comunicação da FASE

Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional – FASE. Educação é uma noção que está na própria identidade desta instituição que completa 46 anos em 2007. A FASE se instituiu com oito departamentos – jurídico, engenharia, agronomia, saúde, assistência social, cooperativismo, transportes e sociologia. Cada um tinha técnicos profissionais que desenvolviam projetos como escolas agrícolas no Amazonas, Maranhão e Bahia; cursos de higiene e prevenção da desidratação para professores em Recife; uma campanha de “adoção” de alunos chamada Mais Uma Criança na Escola.

Em síntese, a proposta dos primeiros anos da FASE é a assessoria técnica nos campos de atuação de seus departamentos. Ocorre que, quando os técnicos adentravam as comunidades para realizar a assessoria assistencial, também levavam uma perspectiva educacional comunitária. Já então se fazia um trabalho de percepção de problemas comunitários, com a proposta de encontrar soluções coletivas no interior das comunidades. Nesta época, o trabalho era guiado por uma teoria, então considerada válida, segundo a qual a sociedade seria divisível em 14 sistemas, a saber: parentesco, sanitário, manutenção, lealdade, cooperativismo, lazer, viário, pedagógico, religioso, jurídico, segurança, propriedade, comunicação e administração. Nesta perspectiva, foi criado o Movimento de Criatividade Comunitária (MCC), pelo qual a FASE, até o ano de 1970, já havia capacitado 2.750 pessoas como animadores comunitários em 60 comunidades espalhadas pelo Brasil.

De 1961 para cá, nós tivemos diferentes experiências neste campo. Tão diferentes quanto o foram, também, os momentos e processos pelos quais passamos. A ebulição social verificada no início da década de 60, logo seguida pela dura reação de 1964 e a conseqüente disputa entre sociedade e governo militar pelo direito de agir politicamente, marcaram a ação dos primeiros anos da

FASE. O contexto deixava poucas opções para ações político-educativas. A própria fundação da FASE, representou uma tentativa de alargar condições pré-determinadas que estavam mais ligadas ao assistencialismo do que a práticas emancipatórias.

Mas o acirramento das condições políticas brasileiras, com o endurecimento da repressão a quaisquer movimentos cidadãos (todos considerados indistintamente como “subversivos”), levou a FASE a olhar mais de perto a situação sindical. A opção se explica pelo que é evidente: sindicatos são a forma clássica de organização dos trabalhadores. Num contexto como aquele, se eles não estivessem sob controle de trabalhadores comprometidos com um processo de mudança, poderia haver prejuízos sociais ainda maiores. É quando os processos de educação da FASE são dirigidos para a formação de oposições sindicais. Havia um sem número de sindicatos que se enquadravam na noção do “sindicato pelego”. Ou seja, sindicatos não combativos que abriam mão de seu papel de representação de classe, provavelmente aproveitando-se do artifício econômico de alto crescimento montado pelo governo militar e sua máquina de propaganda.

“A serviços e atividades pontuais prestados em grandes regiões sucedia-se um trabalho mais localizado de fomento e acompanhamento de projetos e cursos. Mesmo que houvesse atividades ligadas à melhoria de vida nos bairros populares e favelas, o beneficiário era visto como trabalhador operário da grande indústria ou da construção civil; no campo era o pequeno produtor rural. E a

¹ Informações pesquisadas no documento “Subsídios para uma reconstrução histórica da Fase: a primeira década 1961 – 1970”, fruto de pesquisa desenvolvida por Carlos Minayo e Victor Valla, em 1982.

todos se propunha atividades ligadas à produção: projetos de produção agrícola, cursos de formação profissional e trabalhista/sindical. Dos quatorze sistemas, passava-se a uma visão de classes sociais.”²

A FASE passa a se dedicar à formação de lideranças sindicais, tanto nas áreas urbanas industriais como na área rural camponesa. Datam desta época processos de análise de conjuntura, em que se reuniam grupos de trabalhadores para estudar e compreender o momento político, as forças e as dinâmicas envolvidas. Nas estreitas condições existentes na década de 70, a FASE conseguia produzir materiais de formação sindical de base, como cartilhas e, mais tarde, vídeos. Estes materiais eram trabalhados longamente com os grupos populares de trabalhadores com os quais a FASE tentava contribuir para o renascimento do movimento sindical.

Quando, no final da década, a luta pela democratização do país já era uma realidade, o sindicalismo foi um dos primeiros modos de organização social a reflorescer. Evidentemente, muitas outras organizações haviam contribuído para não deixar morrer a possibilidade de união dos trabalhadores para conquistas de direitos. A FASE foi apenas mais uma dentre todas elas. E, como todas, teve seu papel. A rearticulação do sindicalismo brasileiro, na realidade, é um processo cujo início não está nas greves do ABC, que sem dúvida foram um momento de consolidação e afirmação definitiva. A rearticulação vinha ocorrendo desde antes, silenciosamente e por um processo de educação popular.

Talvez seja certa, também, a crítica de que este processo de formação para oposição sindical não se constitua plenamente como uma trajetória de educação popular, uma vez que ela teve limites pré-definidos para a construção coletiva. É verdade que os processos de formação eram demarcados pelo que pensavam e praticavam as tendências organizadas que, no subterrâneo da sociedade, militavam por seus programas. Porém, também não se permitia que as tendências organizadas usassem os processos de formação sindical para cooptação. O problema é que, naqueles anos, as possibilidades de construção coletiva eram de fato muito limitadas; o revés provocado pelo autoritarismo na cultura política era um grave fator de limitação.

Com a redemocratização, a FASE, como todas as organizações, sindicatos, movimentos, partidos, entra em um novo período histórico. Aí sim, tornam-se possíveis as práticas de construção coletiva e diálogo que caracterizam a educação popular na plenitude de seu sentido.

“Progressivamente o fortalecimento do movimento sindical operário levou a FASE a um

desengajamento do trabalho de organização e formação sindical. Em compensação, abriram-se programas junto aos trabalhadores nos complexos sucro-alcooleiros, em Alagoas e Pernambuco e no interior de São Paulo. Além do trabalho organizativo e dos projetos de produção agrícolas tradicionais, acompanhando a redemocratização, a FASE, junto com os grupos que acompanhava, partiu para a discussão e o enfrentamento das políticas públicas, urbanas, trabalhistas e rurais. Para além da questão agrária, começou a se preocupar com as políticas agrícolas. Esse enfrentamento das políticas públicas a levou, de um lado, a um trabalho com instâncias intermediárias das organizações populares e sindicais e, de outro, a iniciar um trabalho em fóruns e redes com outras entidades”.³

Como se sabe, uma multiplicidade de novos atores sociais organizados explode na década de 1980, em resposta ao represamento político feito pela ditadura. A partir daí, novas redes, fóruns, associações, articulações, movimentos, e também novas causas, novos reconhecimentos, novos direitos e novos modos de agir. Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, outros espaços se configuram e um grande número de conferências para discutir direitos ou políticas sociais em níveis municipal, estadual e nacional (e até internacional, como a ECO 92, no Rio de Janeiro) abrem mais possibilidades e canais de participação para a população. Conselhos de direitos se constituem, fóruns populares se formam e a população se organiza para discutir políticas sociais, aplicação de recursos no orçamento público de algumas cidades, e até o acompanhamento da gestão governamental em relação a essas políticas. A FASE, agora, além de assessoria, cumpre também um papel político, como delegada ou organizadora de muitas dessas conferências ou ainda como membro de conselhos, fóruns e redes tanto nos municípios e estados onde atua, como em nível nacional também. E como o próprio Freire nos ensina que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”⁴, a FASE acredita que seu assento nos Fóruns e Conselhos e sua participação nas mais diversas

² LEISING, Pe. Edmund e LEROY, Jean Pierre. **FASE: desde 1961, uma forma avançada de servir e educar**. In: Suplemento da Revista Proposta. V. 28, n. 81, Jun/ago 1999. p.35

³ Idem. p.38

⁴ FREIRE, Paulo. O partido como educador-educando. Publicado nesta revista.

conferências de direitos e de políticas representam mais um dos aspectos de seu trabalho educativo. Entendemos que hoje o trabalho da FASE expressa a educação popular das mais variadas formas. Apresentamos, então, neste artigo, algumas das experiências educativas em curso nos diversos programas e projetos da instituição:



Bahia

O **Projeto Semear** é uma das experiências mais bem-sucedidas em termos de educação popular em curso na FASE Bahia. Iniciado há quase 10 anos, em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais da Agricultura Familiar, hoje representado pela FETRAF/BA, como uma proposta de melhoria da qualidade de vida de agricultores e agricultoras, o projeto desenvolve atualmente ações formativas e de qualificação sócio-profissional. Visa o aumento da escolaridade e da qualificação para uma participação mais eficaz na definição das políticas públicas e no aumento das possibilidades de geração de emprego e renda para esses trabalhadores e trabalhadoras e suas associações.

Desde 2002, o Projeto Semear (FASE, CUT Brasil e FETRAF) implementou, em parceria com a Prefeitura de Alagoinhas, na Bahia, o Curso *Gestão e Desenvolvimento Sustentável e Solidário* com Elevação da Escolaridade ao Nível Fundamental, para os dirigentes da Agricultura Familiar na Bahia. Segundo Ariedalva Lopes de Brito, a Dae, educadora da FETRAF no Projeto Semear, a intenção, ao iniciar este curso, era desenvolver uma metodologia de educação do campo a partir da construção coletiva do conhecimento. “Queríamos uma metodologia que respeitasse o saber dos agricultores e agricultoras e que pudesse se tornar uma política pública”, afirma Dae.

E graças ao trabalho desses educadores e educadoras juntamente com os educandos e educandas, o objetivo está sendo alcançado, pois essa experiência piloto permitiu, com o apoio do Projeto Especial de Qualificação (PROESQ) da Secretaria de Políticas Públicas e Emprego do Ministério do Trabalho e Emprego, sistematizar e ampliar

a proposta, dando início à execução do projeto *Desenvolvimento de Validação de Metodologias de Educação de Jovens e Adultos Rurais*, em mais quatro estados nordestinos: Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará.

O Semear é um espaço formativo no qual a preocupação com a realidade sócio-cultural, econômica e política do campo ajuda a definir a metodologia e as estratégias utilizadas. Espaço de formação sim, mas também de “articulação e intervenção de educação do campo que se traduz num esforço de criação e implementação de possibilidades curriculares para superar os problemas que acompanham a educação básica e profissional de jovens e adultos do campo”⁵. Em busca de solução para esses problemas, o Projeto trabalha o diálogo entre os diversos saberes, levando em conta os processos de aprendizagem e ensino individuais, a leitura, interpretação e assimilação de fatos e acontecimentos. Um dos principais objetivos do Projeto é contribuir para o desenvolvimento sustentável e solidário no Nordeste, a partir do fortalecimento e valorização do trabalho do campo, da educação e cultura rural e da Agricultura Familiar.

O curso utiliza técnicas de pesquisa e experimentos que interagem com as ações pedagógicas na sala de aula e na comunidade. Trabalha com diversas atividades formativas e o saber é construído num “movimento dialético onde os saberes científicos afirmam, transformam e/ou ampliam os saberes populares que ao mesmo tempo (re)significam o primeiro”⁶. Os educandos validam seus estudos participando da própria construção de seus conhecimentos. Passo a passo ou módulo a módulo, eles vão, junto com os educadores, construindo seus currículos, escolhendo os temas geradores com os quais querem trabalhar, aprendendo e ensinando a enxergar o mundo para além da educação formal. A organização curricular se fundamenta na pedagogia de Paulo Freire e nas teses de Henry Giroux e Michel Apple⁷ e propõe um plano vivo, aberto, de caráter libertário e afirmativo que se insere em todos os aspectos da vida do educando e respeita o ciclo de produção e as culturas do campo.

O Projeto Semear pode tornar-se referência para a Educação do Campo pois, além de envolver setores governamentais e não governamentais na luta pelo

⁵ PROJETO SEMEAR. Educação e profissionalização dos agricultores familiares, visando o desenvolvimento sustentável. FASE (Caderno Curricular, 3) p.4.

⁶ Idem. Ibidem, p.14.

⁷ Argumentadores críticos do currículo tradicional e propositores de um currículo de cunho crítico, histórico-cultural e humanista.

desenvolvimento sustentável no campo, faz um trabalho de avaliação e sistematização participativa e permanente da experiência. Já publicou três cadernos curriculares e dois CDs explicativos e trabalha atualmente com a perspectiva e o desafio de desenvolver experiências de elevação da escolaridade no campo para o Ensino Médio com formação técnica, de formação de professores e de educação infantil em assentamentos rurais.



Espírito Santo

A cada mês, os princípios da educação popular são postos em prática no norte do Espírito Santo pela equipe da Fase naquele estado. Trata-se da **Escola Popular Quilombola de Educação Política e Ambiental**, projeto que reúne dezenas de remanescentes de quilombos do norte do estado para um fim de semana de troca de saberes e experiências. A cada edição da “escolinha quilombola”, para lembrar o apelido carinhoso dado à iniciativa, uma das 15 comunidades recebe participantes vindos de todas as demais. O que acontece, então, é um mergulho coletivo na cultura tradicional e no mundo. Os temas trazidos pela equipe da Fase são variados e quase sempre muito contemporâneos. O olhar trazido pelos quilombolas do Sapê do Norte revela a ancestralidade, a cultura tradicional, a relação com a terra. O encontro destas diferenças promove uma rica experiência que tem trazido resultados consideráveis.

É preciso lembrar que os quilombolas do norte capixaba vivem pressionados pela monocultura de eucalipto da corporação transnacional Aracruz Celulose. São milhões de hectares plantados com eucalipto confinando as comunidades em área estreitas. Além disso, tamanha intervenção sobre a terra acaba por contaminar o solo e reduzir o estoque de água subterrânea, além de poluir os rios. Portanto, vivem em um conflito territorial de grande monta. O intercâmbio promovido mês a mês pelo trabalho da Fase tem contribuído para incrementar sua capacidade de resistir e lutar por mudanças em sua condição de vida.

Antes de a escola iniciar a rotina mensal de encontros, as comunidades quilombolas quase não se conheciam. O

isolamento se traduzia em perdas culturais. Como organizar, por exemplo, o folguedo Ticumbi sem um número razoável de quilombolas? O mesmo vale para a culinária tradicional e sua necessária relação com o conhecimento construído desde seus antepassados sobre agricultura e a terra daquele lugar. O reconhecimento de que todos estes fatores estão interligados na formação da identidade daqueles grupos, e a afirmação desta identidade, são elementos chave da iniciativa.

O tema específico escolhido para cada edição da escola não é o mais importante, e sim a troca que acontece quando todos se encontram. A escola estimula as criações dos quilombolas. Um exemplo é que a alimentação é proporcionada inteiramente por eles, segundo sua culinária tradicional, da qual o biju, cuscuz e a tapioca são obrigatórios. Os mutirões de plantio também devem ser mencionados. Como resposta à homogeneidade ambiental do eucalipto, todo mês os quilombolas plantam sementes crioulas ou espécies de vegetação de Mata Atlântica.

A experiência ocorrida nos dias de escola não são o único resultado. Segundo Daniela Meirelles, da FASE Espírito Santo, aumentou a capacidade argumentativa dos quilombolas para discutir o problema territorial vivido no dia a dia. Ela conta que, recentemente, a Aracruz Celulose abriu inscrições para um curso profissionalizante. Alguns quilombolas pediram para se inscrever. Porém, ao preencher a ficha, foram proibidos pela empresa de se identificar como quilombolas. Eles, então, disseram que o curso não os interessava mais. Também já se nota a organização de grupos de mulheres e jovens quilombolas, como consequência do intercâmbio entre as comunidades que antes eram isoladas. Mas não se deixa de notar o aprendizado gerado nos educadores da FASE na sua relação com os quilombolas. De acordo com Daniela, é inegável o quanto se aprende convivendo com pessoas de uma cultura tão relacionada com a terra, e identificada a partir dela. Quando se percebe que é esta identidade que está em jogo no conflito territorial vivido, há que se reconhecer que a força é muito grande.



Mato Grosso

Um dos exemplos de prática educativa adotados pela

FASE no Mato Grosso diz respeito à proposição de um modelo alternativo de agricultura. Trata-se de um curso de formação em agroecologia do projeto **Agroecologia Pé no Chão**. Nesse processo de mútuo aprendizado, a experiência da FASE na crítica do modelo agro-empresarial se junta à relação histórica das famílias ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) numa troca de saberes tradicionais. O ressurgimento deste conhecimento ancestral é a base para que movimentos sociais, ONGs e demais entidades, como o Grupo de Intercâmbio em Agricultura Sustentável, que também participa do curso, possam propor de forma consistente uma alternativa ao agronegócio em um estado onde ele se faz sentir mais intensamente.

Os efeitos lesivos do agronegócio são já bem conhecidos quando se pensa em termos de área desmatada, em processos de violência contra opositores dos fazendeiros, ou em pressão territorial sobre populações tradicionais, como é o caso dos indígenas que resistem no caminho da expansão desenfreada das monoculturas latifundiárias. Menos falado, embora muito presente, é o fortíssimo impacto da hegemonia do agronegócio sobre o modo de vida de pequenos agricultores, que têm na relação com a terra uma expressão cultural tão viva que transcende a produção de alimentos. Quando se percebe que diminui o espaço – físico, territorial e comercial – da agricultura diversificada, pode-se verificar também a diminuição da presença cultural dos grupos humanos que construíram seu modo de vida sobre um paradigma diferente do hegemônico. O conflito entre eles e o paradigma hegemônico, que determina a produtividade e o lucro como critérios únicos, se dá porque os grupos se recusam a deixar o território, e por isso sofrem constantemente a pressão do modelo agro-empresarial. Vivem, na prática, um conflito de classe no meio rural que, em última análise, exprime o embate sobre os modelos de desenvolvimento hoje colocados em movimento no Brasil.

Daí, entende-se a importância de uma prática educativa que não deixa morrer conhecimentos tradicionais de uso e cultivo do solo para produção de alimentos sob outro paradigma, aquele que coloca a vida acima do lucro e a soberania alimentar do ser humano na frente. A agroecologia se posiciona hoje, num dos estados onde o agronegócio é mais hegemônico, como uma resistência política e cultural. Por isso, é estratégico investir em práticas educativas que disseminem o modelo de produção agroecológica (sem falar na pressão ambiental que é retirada quando se volta ao uso sustentável da terra em lugar dos altos impactos da produção intensiva). No caso do projeto Agroecologia Pé no Chão, o curso é capacitador de agricultores para assumir politicamente o paradigma agroecológico.

Porém, esta opção política profunda precisa estar

embasada num conhecimento técnico sobre a agroecologia que se constrói na troca entre os participantes. As famílias de sem terra trazem para as aulas os problemas e potenciais que experimentam em seus assentamentos ou acampamentos. A partir daí, os participantes discutem coletivamente aquilo que é apresentado e apontam recomendações práticas, visando entusiasmar e estruturar melhor a ação do grupo que traz sua experiência. Como as aulas são separadas por algumas semanas, as famílias levam para suas realidades cotidianas as trocas de saberes promovidas no curso, e na aula seguinte apresentam os resultados obtidos. Bons ou ruins, o fato é que estes resultados completam o processo coletivo de aprendizagem.

Ao longo do curso, vai se formando um retrato da produção agroecológica, seus acertos e erros, suas fortalezas e fragilidades, em parte do Mato Grosso. Coletivamente, eles compõem um quadro realista sobre os sistemas produtivos agroecológicos que estão em andamento nas áreas dos sem terra. Assim, vê-se, por exemplo, quais práticas agrícolas podem representar soluções imediatas, ou quais devem ser adotadas como solução de longo prazo, ou ainda o que deve se fazer para prevenir certos problemas na produção. Na realidade vivida por quem se coloca em oposição a um modelo hegemônico, concentrador e violento (que conta inclusive com apoio de setores do governo), a prática educativa coletiva representa algo inestimável: a perspectiva de sustentabilidade que pode significar a continuação da vida, em lugar da transformação de tudo em mercadoria.



Pernambuco

A Zona da Mata pernambucana é uma região afetada pelo conflito gerado pela monocultura da cana-de-açúcar, em que as problemáticas do uso da água e da ocupação do solo e do meio ambiente mobilizam há algum tempo o trabalho da Fase Pernambuco e de outras ONGs parceiras. Procurando atuar como uma organização de apoio e fortalecimento dos atores sociais locais, com vistas à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável, de controle e

democratização da gestão das políticas públicas e oferecer condições para melhoria de relações de trabalho e da renda da população, a Fase Pernambuco vem acompanhando e incentivando o trabalho de comunidades e grupos da região, somando esforços com outros parceiros no âmbito, por exemplo, da *Articulação de Entidades da Zona da Mata*, que se constitui como fórum de entidades da sociedade civil que se articulam para mobilizar, difundir informações, promover debates e monitorar as políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável da região.

Trabalhando nessa realidade em que as mulheres conformam pouco mais da metade da população, na qual 78,5% delas não recebem nenhum rendimento pelo seu trabalho (e quando recebem, ele é visto como complementar à renda familiar) e onde, de cada três domicílios com chefes de família sozinhos, solteiros ou separados, dois são chefiados por mulheres, a Fase decidiu, em 2006, começar um processo específico de fortalecimento da articulação e do trabalho em grupo para mulheres de duas comunidades do município de Palmares. Criou-se então o **Programa de Formação de Grupos de Mulheres dos Engenho União e Riachuelo**, um espaço educativo, que se pretende um ambiente de expressão individual e coletiva, de troca de saberes e experiências, de afirmação de identidades e construção das bases para um projeto coletivo.

Antes desse projeto, as mulheres participavam de ações diversas, mas não atuavam a partir de uma identidade coletiva de gênero. Elas estavam envolvidas ora nas atividades de pequenos projetos agrícolas, ora em programas que visavam informar sobre questões de gênero e saúde reprodutiva, ou ainda em projetos emergenciais. Apesar dessa participação, não estavam organizadas como grupo e não havia nenhum trabalho de formação política específico para elas. Mas se percebia que as mulheres eram as principais protagonistas das mudanças de valores e comportamentos na família e na comunidade. “Eram elas as primeiras a se preocupar com a proteção à saúde e com a prevenção das DST e AIDS, por exemplo. Elas procuravam informação e também proteção através do uso da camisinha”, afirma Marli Gondim de Araújo, técnica da Fase Pernambuco.

Percebendo a importância desse protagonismo, a Fase reuniu mulheres das duas comunidades e buscou construir, através de oficinas (seis em 2006 e três, até agora, em 2007), compreensões nas áreas de cidadania, gênero e raça, organização e gestão como referência para o exercício de cidadania e para o fortalecimento de projetos produtivos no cotidiano das comunidades e nas relações de gênero.

O conteúdo das oficinas, ou mesmo o simples contato entre as mulheres das comunidades, estimula sua

participação nos espaços de articulação e já vem contribuindo para seu fortalecimento político e econômico. E isso tem sido possível graças ao constante diálogo entre as questões de gênero e da agroecologia que o projeto tem estabelecido. Há uma preocupação com a desnaturalização do papel da mulher na prática agroecológica. Algumas mulheres, por exemplo, fazem a comercialização da sua produção, mas no trato das atividades relativas ao sistema de produção ainda se ocupam das hortas, das galinhas e do beneficiamento, atividades do entorno próximo e do espaço privado.

Em 2007, o grupo agregou 5 mulheres do Grupo de Mulheres Vitória, grupo acompanhado pelo Centro das Mulheres do Cabo, e que fica em Serro Azul, Palmares, a dois quilômetros das outras comunidades, o que tem sido muito importante para o grupo, já que as “visitantes” há 3 anos já participam de experiência similar em seu grupo de origem, possibilitando uma troca de experiência e também uma integração maior dessas mulheres de comunidades vizinhas.

Os efeitos desse trabalho de construção coletiva já aparecem no próprio empoderamento do papel das mulheres diante das famílias e da comunidade: nota-se o fortalecimento do lugar de mulher, de produtora, agricultora e administradora. “Elas têm participado nas atividades de horticultura e piscicultura e um dos resultados mais significativos, diz Marli, é a participação organizada na feira agroecológica⁸, mas também o fato de que o dinheiro conseguido pelo seu trabalho é administrado por elas e não mais pelos maridos.”



Rio de Janeiro

O **Curso de Capacitação em Políticas Públicas** é uma experiência que há quase 10 anos vêm contribuindo na

⁸ A feira agroecológica é uma parceria de várias instituições (Centro das Mulheres do Cabo, Centro Sabiá, FASE, Cáritas NE II, Comissão Pastoral da Terra, Ação Social Paróquia de Palmares, CEAS Rural, Pastoral da Criança) e conta com algum apoio da Prefeitura dos Palmares quanto à infraestrutura do local, começou em março de 2005. A partir da preparação para o 2º Encontro Nacional de Agroecologia, no Encontro regional da Mata Sul, foi criada a Comissão Agroecológica da Mata Sul, formada em sua maior parte, por mulheres agricultoras.

formação de agentes sociais nos temas das políticas públicas e gestão local. Ele começa, em 1999, a partir de uma avaliação da necessidade de instrumentalizar conselheiros e conselheiras municipais para uma intervenção mais qualificada nos conselhos de gestão de políticas públicas setoriais, seguindo uma lógica de promoção da integração dessas políticas. Com um capital já acumulado em desenvolvimento de metodologias de formação e capacitação, como a realização de oficinas, cursos, seminários e outros processos de formação política, e apostando numa intervenção social que tivesse alguma continuidade e impacto no território, a Fase Rio começou a desenvolver, numa parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, esse curso que acabou se multiplicando e inspirando outros processos de formação.

Instrumento do Programa Nacional Direito à Cidade da FASE, o curso acontece hoje em quatro capitais (Rio de Janeiro, Recife, Belém do Pará e Belo Horizonte) numa parceria com a Rede Observatório das Metrópoles⁹, com uma metodologia de educação sociopolítica que trabalha na perspectiva da democracia participativa. Por isso, hoje, além de conselheiros e conselheiras e lideranças comunitárias, atende também gestores municipais de prefeituras. O foco do curso não é o gestor, mas as lideranças que já atuam ou que pretendem atuar nos conselhos ou que estão em lutas nos seus municípios, na sua região, e necessitam de mais informação para qualificar sua ação. Mas, segundo Regina Ferreira, assessora da FASE no Programa Direito à Cidade, o gestor não deixa de ser importante, “eles também acabam se tornando aliados nas lutas em que as lideranças locais participam nos seus municípios”, diz ela.

Somente em Belo Horizonte o curso é oferecido pela ONG Ação Urbana em parceria com a universidade, nas outras três cidades, o curso é dado pelas equipes regionais da Fase e as universidades parceiras, articuladas na Rede Observatório das Metrópoles. Além de permitir uma discussão mais qualificada dentro dos movimentos, com a colaboração das pesquisas e dos pesquisadores da universidade, esse curso também traz a realidade pra dentro da universidade: “muitas pesquisas se originam desses cursos de formação, no contato com essas lideranças que estão nas regiões metropolitanas onde a gente atua”, diz a assessora. E ainda ajuda na auto-estima das lideranças que saem do curso com um certificado de extensão dado pela universidade parceira.

O Curso trabalha desde noções gerais de história e políticas públicas até uma discussão sobre instrumentos de exigibilidade de determinadas políticas e possibilita a discussão sobre políticas setoriais na área de direito à cidade. Para a técnica em educação não formal do Programa Rio de Janeiro da FASE, Tatiana Dahmer, “o

interessante é que o curso sempre trouxe a possibilidade de trabalhar as intervenções setoriais num único lugar”. Mesmo que a pessoa seja conselheira, ou faça parte de uma organização com acúmulo em determinada área, ela participa de todo o curso e dos mais diversos debates: plano diretor, saneamento ambiental, recorte de gênero, de etnia nas políticas públicas, educação, saúde etc. “O programa leva a pessoa a ter uma visão sobre gestão de políticas públicas de forma mais integrada”, conclui.

Tatiana aponta para o potencial paradigmático do curso, segundo ela, “ele gera filhotes de investimento em formação de lideranças de movimentos sociais” e acaba ampliando os espaços participativos para o movimento social. Uma das consequências dessa experiência foi, por exemplo, a criação, a quatro anos, do Fórum de Conselheiros na Baixada Fluminense. A partir das federações de associações de moradores se articulou um fórum da sociedade civil que não se sobrepõe aos já existentes, mas que tenta construir agendas comuns para intervenção nos conselhos, no sentido de assegurar a exigibilidade de direitos.

Essa experiência participativa proposta pelo curso e levada a cabo por lideranças e conselheiros também gerou outros momentos de mobilização e participação importantes, não apenas no Rio de Janeiro. Em 2006, por exemplo, a mobilização para a elaboração dos Planos Diretores¹⁰ dos municípios brasileiros envolveu os Programas Regionais da Fase que trabalham com as questões urbanas. Duas experiências foram exemplares: os municípios de Mesquita, no Rio de Janeiro e de Belterra, no Pará, Amazônia.

⁹ Um grupo de pesquisa e formação funcionando como um instituto virtual, reunindo mais de 200 pesquisadores de 51 instituições dos campos universitário (programas de pós-graduação), governamental (fundações estaduais e prefeitura) e não-governamental, sob a coordenação conjunta do IPPUR - Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da FASE - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional. Conforme site da Rede: <http://www.observatorio.tk/>

¹⁰ De acordo com o Estatuto da Cidade o Plano Diretor (PD) é um instrumento básico da política de desenvolvimento e expansão urbana e é obrigatório em municípios com mais de 20 mil habitantes ou que faça parte de outros critérios. Ele determina as diretrizes para o uso e trata do sistema municipal de planejamento e gestão que está relacionado ao compartilhamento do processo de decisão das políticas públicas municipais, entre governo e população, por meio das entidades representativas e do acesso democrático à informação. Belterra atende a um dos critérios no qual a cidade “inserida na área de influência de empreendimentos ou atividades com significativo impacto ambiental de âmbito regional ou nacional” fica obrigada a elaborar e aprovar seu Plano Diretor.



O Programa Amazônia/Pará, assessorou a elaboração do **Plano Diretor Participativo de Belterra, (PDP)** uma experiência de educação popular bastante exitosa. Graças a um convênio entre a Fase e a Prefeitura Municipal e à parceria com a Universidade Federal do Pará, no Observatório de Políticas Públicas, Conhecimento e Movimentos Sociais na Amazônia (COMOVA), o acompanhamento sistemático de todo processo se deu através da assessoria na capacitação das lideranças e gestores, na construção coletiva do anteprojeto, e através da contribuição na construção do sistema municipal de planejamento e na organização e instalação do conselho municipal.

Esse processo de participação das organizações da sociedade civil no desenho e estrutura do planejamento regional do município contou com a colaboração de aproximadamente 5000 pessoas, quase um terço da população da cidade. Participaram representantes de grupos de mulheres, população urbana, juventude, indígenas, trabalhadores e trabalhadoras rurais, estudantes, parlamentares, servidores e servidoras públicos, empresários, instituições acadêmicas e de pesquisa e ONGs, o que envolveu 127 organizações sociais locais.

Partindo da premissa que a concepção de educação popular no Brasil continua viva, a Fase aposta no desenvolvimento dessa experiência que não se esgotou com a aprovação do Plano Diretor, em outubro do ano passado. Uma série de eventos, reuniões e materiais preparados para capacitação e sensibilização tanto da sociedade civil organizada em sindicatos, associações etc, como dos próprios técnicos gestores permitiram que os agentes capacitados servissem como multiplicadores na sensibilização da população. A resposta foi tão positiva que não só propiciou a elaboração e aprovação do anteprojeto e da lei municipal, como possibilitou a constituição do Conselho da Cidadania de Belterra, espaço de compartilhamento de decisões entre governo e sociedade civil para a implementação e monitoramento

do Plano Diretor.

Desde dezembro de 2006, os técnicos e técnicas do Programa Amazônia/COMOVA, junto com um conjunto de atores, vêm desenvolvendo ações que visam a construção de uma metodologia para garantir o cumprimento do Plano Diretor. Reuniões com a prefeitura e o Fórum de secretários (municipais) e atividades diversas com o Conselho da Cidadania, além da produção de material didático (cartilhas, vídeos, textos, programas de rádios, dinâmicas participativas), são utilizados na continuidade do processo educativo e participativo. Atualmente, está em andamento a implementação de outros processos complementares como parte da metodologia de acompanhamento do PDP. Um deles é a efetivação de um processo participativo em torno do orçamento público que envolve a discussão do planejamento municipal e a democratização do orçamento através de programas de capacitação de lideranças e gestores, reuniões com as comunidades urbanas e rurais, atividades de mobilização social e produção de materiais didáticos.

A implementação do Sistema Municipal de Planejamento e Gestão (SIMPLAGE), um conjunto de estruturas e processos democráticos participativos que tem o objetivo de “assegurar a elaboração, a revisão, a operacionalização do planejamento e gestão municipal, de forma integrada, contínua, dinâmica e participativa”¹¹ é outra estratégia prevista no próprio Plano Diretor que precisa ser implementada ainda este ano. Para isso, toda informação organizada e produzida durante o processo de construção do PDP passou a compor o Sistema de Informações Municipais (SIM) e foi ou será divulgada através de cartilhas, jornais e/ou relatórios digitalizados ou impressos, visando a socialização das informações. Além disso, está em curso o levantamento de informações para a atualização do banco de dados por meio do Cadastro Técnico Multifinalitário (CTM) que fará parte do SIM. O Cadastro compreende as medições (parte cartográfica), a avaliação socioeconômica da população, a legislação (verifica se as leis vigentes são coerentes com a realidade regional e local) e a parte econômica, em que se deve considerar a forma mais racional de ocupação do espaço (desde a ocupação do solo de áreas rurais até o zoneamento urbano). O CTM agilizará o atendimento e disponibilização de informações para a população, além do fornecimento de materiais para auxílio no planejamento do município e ampliação de dados descritivos do Cadastro para diversos setores da administração pública. Além disso, pode potencializar o controle social por parte da população ao permitir

¹¹ PREFEITURA MUNICIPAL DE BELTERRA. Plano Diretor Participativo. 2006. p.60

discussões mais embasadas sobre os rumos do município a partir de dados reais.

Outra estratégia importante é o incentivo ao protagonismo dos segmentos de mulheres, indígenas e juventude do município. A Fase vem desenvolvendo este ano um acompanhamento específico às mulheres de Belterra com a perspectiva de promoção de seus direitos e de melhoria da qualidade de vida, sua e de suas comunidades. Como resultado desse trabalho de acompanhamento e formação política algumas mulheres já se organizaram para participar dos espaços de discussão de políticas públicas para a mulher, como o Conselho Municipal de Direitos da Mulher e a Conferência das Mulheres. “Algumas já até saíram delegadas para a Conferência estadual”, conta, orgulhosa, Graça Costa, técnica da Fase Amazônia e coordenadora do GT de gênero da Fase que trabalha com este e outros grupos de mulheres da região.



PBSD

O **Projeto Brasil Sustentável e Democrático** é uma referência no debate socioambiental que se trava hoje no país. Suas publicações e sua participação em uma variedade de fóruns, redes e outros espaços públicos tornaram conhecidos os pontos de vista que o caracterizam. Hoje, identifica-se um material formativo do PBSD por sua capacidade de integrar temáticas que em geral são tratadas separadamente. Hoje, todos percebem as relações entre, por exemplo, disponibilidade de recursos hídricos e geração de energia, ou entre monoculturas e deslocamentos populacionais, entre, enfim, desenvolvimento e meio ambiente. Contudo, quando surgiu, em meados dos anos 90, o Brasil Sustentável e Democrático tinha a preocupação de, exatamente, construir este novo e complexo conhecimento. Um processo de ampla reflexão coletiva foi o meio pelo qual esta visão mais integrada da realidade se produziu.

Para Jean Pierre Leroy, coordenador do projeto, esta opção foi uma resposta à tendência de setorializar o debate sobre desenvolvimento e meio ambiente. “Nós queríamos

mostrar que seria interessante refletir sobre essas dimensões meio ambiente e desenvolvimento de um modo que ultrapassasse o debate setorial. Queríamos educar uma visão mais sistêmica da realidade, que envolvesse suas várias dimensões. Nossa primeira condição era que devíamos aprender, e ajudar outros a aprender, que podemos, a partir da realidade de cada um, construir uma visão de conjunto, mais sistêmica e de certo modo mais holística da realidade. Para nós, a educação começava aí”.

Jean Pierre se referencia numa das primeiras publicações do projeto, o livro *Tudo ao Mesmo Tempo Agora*, para exemplificar seu ponto de vista. O livro foi feito sob a perspectiva matricial, segundo a qual os colaboradores poderiam abordar temas diferentes, mas respondendo a um mesmo elenco de perguntas. “Era um modo de dizer que se pode refletir sobre tal temática (mineração, agricultura, água, energia, floresta etc.), mas cada um ajudou a ultrapassar o tema específico. O método de construção e compreensão da realidade é, portanto, um método de educação”.

Sem dúvida, o esforço dos primeiros anos do Projeto Brasil Sustentável e Democrático contribuiu para consolidar uma visão que hoje é bastante comum, a ponto de ser mal apropriada por setores do capital com intenções de propaganda e marketing: a visão do sócio-ambiental. Era preciso afirmar que a realidade era uma só, e que atividades produtivas afetam o meio ambiente tanto quanto as populações mais pobres, para que o Brasil superasse a etapa do debate fragmentado. Hoje, estão claros os problemas sócio-ambientais surgidos de ciclos econômicos intensivos como as monoculturas de eucalipto e soja, a mineração, a pesca industrial, a grande hotelaria costeira, a agropecuária desflorestadora e outros tantos. Seus impactos estão além daquilo que afetam mais diretamente, a exemplo das alterações no regime de chuvas, no clima, na reprodução de espécies etc.

“Teve gente que achou o livro um horror, especialmente no plano acadêmico. Mas foi de propósito, para tentarmos ultrapassar a visão do especialista que discute apenas uma coisa, e com isso pôr à disposição de pessoas e organizações um material que servisse para abordar de outra maneira as políticas públicas, para questioná-las”, diz o coordenador do PBSD. De lá para cá, outros materiais surgiram, e tiveram tão boa repercussão entre movimentos sociais que, hoje, os integrantes do projeto são chamados a participar de encontros e oficinas para debater os impactos sócio-ambientais do modelo de desenvolvimento, sempre enxergando mais sobre a realidade brasileira, com a disposição de processar toda a informação nova que lhes chega para retornar à

sociedade na forma de novos conhecimentos construídos coletivamente.



SAAP

Desde 1985, o **Serviço de Análise e Apoio a Projetos** da FASE, o SAAP, contribui para a organização e consolidação de sujeitos sociais coletivos. Sua atividade específica consiste em apoiar grupos populares com recursos financeiros e acompanhá-los em sua prática política e organizativa. Mas, numa visão mais ampla, o trabalho do SAAP é mobilizar conceitos de educação popular no diálogo cotidiano com expressões políticas diretas na sociedade.

A equipe do SAAP recebe entre 400 e 500 projetos por ano. Por meio das variadas propostas que aparecem ali, compõe-se um retrato do que a parte menos favorecida da sociedade está formulando como interpretação e resposta aos problemas de sua realidade. Os projetos selecionados recebem mais do que um pequeno apoio financeiro. Com a aprovação, inicia-se uma relação de troca, na qual os grupos apresentam suas leituras da realidade, e o SAAP traz suas metodologias organizativas para a emancipação dos sujeitos sociais.

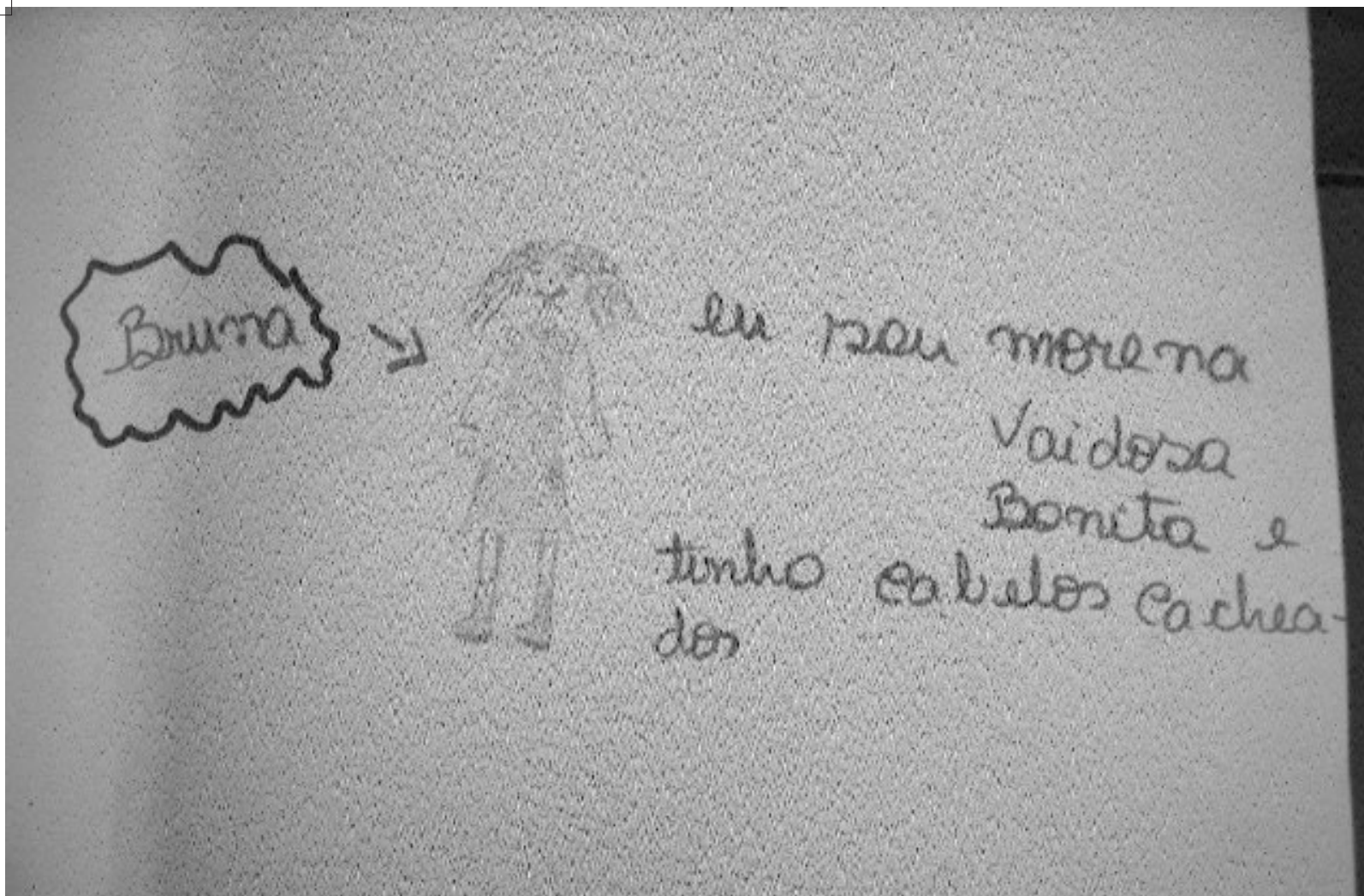
Segundo Cleia Silveira, que coordena o SAAP desde 2004, este processo de diálogo transforma o fundo num instrumento de educação para ambos os lados. “O elemento de diálogo entre o SAAP e o grupo popular é o projeto que ele nos traz. Muitas vezes levantamos questões para as quais os grupos têm as respostas, embora possam ter tido dificuldade em sistematizá-las no projeto. Mas muitas vezes nós levantamos questões que eles levam um, dois meses para responder, porque são pontos que eles passam a refletir a partir da relação conosco”, diz ela. Contudo, ela afirma que o SAAP atua sob um sentido amplo de educação. “É um viés de educação ampla, em que os lugares de educador e educando são móveis. Nós aprendemos com os grupos populares, e eles também aprendem com nosso trabalho”. Isso se dá porque, segundo a coordenadora, uma das principais tarefas do

setor é manter uma leitura atualizada e atenta sobre a realidade da organização popular brasileira. “Não podemos nos afastar da realidade, mas ela também não pode nos chegar só através de papéis. Temos que estar nos territórios e na relação direta com os grupos; é isso que nos alimenta”, diz ela.

Para realizar essa dinâmica, o SAAP está, constantemente, envolvido com o dia a dia dos grupos que apóia. E também se envolve com os que não apóia. “Muitos projetos são negados porque adquiriram o vício do chamado 'projetês'. Em vez de deixar estes grupos órfãos, nós fazemos oficinas para resgatar o sentido da palavra projetar. Projeto não é um instrumento de captação de recursos. Precisa-se de recursos para realizar um projeto, mas o projeto é aquilo que se quer mudar na sociedade, ou seja, aquilo que se projeta em termos de mudança social”, define Cleia.

O passo seguinte na assessoria aos grupos é o estímulo a sua organização em rede e o natural incremento de sua inserção política nos espaços de participação. “Trabalhamos com formação de redes. A maioria dos grupos populares que apoiamos estão em fase inicial de construção e consolidação. Normalmente, eles têm um certo grau de isolamento. Então, promovemos espaços de encontro para grupos de perfil semelhante, para que eles se conheçam e se aglutinem. Assim, o que nós fazemos é a organização desse sujeito coletivo em rede”, afirma.

Um exemplo atual é a Rede Circo do Mundo, que articula grupos de todo o Brasil que usam as técnicas e artes do circo na perspectiva educadora e integradora. “Eles eram grupos totalmente isolados e hoje são um ator político de expressão nacional”. Cleia Silveira conta que o SAAP realizou um levantamento sobre a participação dos grupos desta rede nos espaços de construção de políticas públicas (conselhos, câmaras setoriais etc.). “Nossa linha de formação de redes é também um espaço onde somos educadores e educandos, porque pelos grupos nós conseguimos não nos afastar da construção de políticas públicas”.



Produto de dinâmica de afirmação de identidades em oficina realizada pela FASE-PE com mulheres da Zona da Mata

A atualidade do pensamento de Paulo Freire

Pedro Pontual*

* Educador, membro da coordenação do Instituto Pólis e presidente do CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina.

Neste ano realizam-se em todos os países da América Latina e também em outras partes do mundo seminários e eventos em homenagem a Paulo Freire (celebra-se 10 anos de sua morte ocorrida em 2 de maio de 1997) e de discussão da atualidade do seu pensamento. A grande participação nestas iniciativas de educadores e educadoras das mais diversas gerações demonstra que a sua ausência do nosso convívio não diminui a força da presença de suas idéias e do testemunho de coerência que marcou sua prática como educador e ser humano.

Na vida e obra de Paulo Freire há uma profunda paixão pela liberdade humana e, ao mesmo tempo, uma rigorosa e sempre renovada busca de uma pedagogia emancipatória. Assim sendo creio que para além de recuperar seu pensamento trata-se de recriá-lo à luz dos novos desafios históricos deste século XXI e em diálogo com outras correntes de pensamento e com novos paradigmas.

Acredito que a marcante presença de Paulo Freire ainda hoje em muitas partes deste mundo está ligada a uma característica fundamental que marcou toda sua vida e obra que foi sua incessante busca de coerência entre discurso e prática. Coerência que não se traduziu em dogmatismo, mas numa busca permanente de renovar seu pensamento e prática à luz dos novos desafios de cada contexto histórico vivido.

Este texto busca extrair alguns eixos temáticos de sua vida e obra que, a meu ver, dialogam com desafios do nosso tempo histórico:

Mais que um método de alfabetização, uma filosofia da educação

Talvez Paulo Freire seja mais conhecido por haver criado um método de alfabetização de jovens e adultos que foi amplamente utilizado em diversos países. No entanto, a

contribuição de Paulo Freire foi muito além, tendo criado uma filosofia de educação com um corpo teórico consistente com uma pedagogia voltada à prática, voltada à ação transformadora. Dizia Freire: “a melhor maneira de pensar é pensar a prática”.

A sua sempre foi uma pedagogia posicionada, que rechaça qualquer idéia de neutralidade. Freire sempre nos recordava com muita insistência de que a neutralidade é impossível no ato educativo. “Meu ponto de vista é o dos excluídos, o dos condenados da Terra”. Sua afirmação constante deste princípio foi um contraponto necessário à tentativa da ideologia neoliberal, sobretudo nos anos 90, de despolitizar a sociedade e o debate de idéias. Ao contrário, para Freire existe uma politicidade inerente à prática educativa.

Uma proposta de educação para a mudança

Sua pedagogia sempre esteve comprometida com a idéia de mudança histórica que se expressou através de categorias que deram título em distintos momentos históricos às suas mais importantes obras. No final dos anos 50 escreveu “Educação como prática da Liberdade”. Nos anos 60, exilado no Chile, escreveu “Pedagogia do Oprimido” e, em 1992, sua releitura daquela obra na “Pedagogia da Esperança”. Em 1996, escreveu a “Pedagogia da Autonomia” e após sua morte, seus últimos escritos foram reunidos em “Pedagogia da Indignação” (2000) e “Pedagogia dos Sonhos Possíveis” (2001). Liberdade, visão dos oprimidos, esperança, autonomia, indignação, sonhos possíveis, são eixos fundamentais de sua obra, sempre posicionada a favor de uma educação voltada à mudança histórica e à ação transformadora. Trata-se de categorias que vão contextualizando historicamente os desafios à uma

educação comprometida com a mudança e apontando na direção de utopias possíveis e necessárias. Por isto Freire se contrapôs firmemente ao raciocínio fatalista dos que apregoavam o “fim da história” e reafirmou enfaticamente a história como “tempo de possibilidades”, seu compromisso com uma pós-modernidade progressista e a necessidade de construção de proposições que concretizassem o “inédito viável”.

Em seus últimos escritos, Freire expressou com muita radicalidade, que ele sempre pedia que não se confundisse com sectarismo, sua indignação com o que denominava de cinismo de uma ideologia fatalista que propugna que a realidade é assim mesmo, que os excluídos têm que continuar existindo e que a história está em seu fim. Freire opunha-se à hegemonia de tal discurso enfatizando a necessidade de uma pedagogia da esperança e da construção de utopias transformadoras e possíveis de se realizarem. Talvez a proposta do Fórum Social Mundial e o seu lema de que um “Outro Mundo é Possível” seja uma das expressões mais importantes do legado de Paulo Freire neste início do século XXI.

Alargando o âmbito do educativo

Uma das contribuições mais importantes de Paulo Freire e da corrente da educação popular, que nele teve suas inspirações fundamentais, foi a de desenvolver uma visão do fenômeno educativo num espaço mais abrangente que o da escola sem nunca recusar sua importância como instituição educativa. As reflexões de Freire sobre as práticas educativas no interior dos movimentos sociais, das diversas formas de sociabilidade e convivência dos grupos populares, na ação dos partidos políticos, nas práticas dos governos, nas distintas manifestações da cultura popular têm dado inegável consistência à necessidade de pensar o educativo num âmbito mais abrangente que o da escola.

Vale observar, no entanto, que Paulo Freire não atribuía nenhum juízo de valor ou peso hierárquico de maior relevância àquelas práticas educativas que ocorrem para além da escola. Ao contrário, há uma forte preocupação em seus escritos em não cindir a prática educativa na reflexão sobre a educação popular e, assim, não cair nas armadilhas daquelas definições que identificaram educação popular com o “não formal”, ou como prática “para-escolar” ou como propositora de uma “sociedade sem escolas”. O discurso de Freire sempre dirigido aos educadores e educadoras que atuam tanto na escola como em outros âmbitos da prática social, colocam-nos frente à necessidade de compreender a educação popular como um conjunto de práticas e formulações que permeiam diferentes âmbitos das relações sociais, sem deixar de

reconhecer a especificidade das diversas práticas e dos distintos espaços onde elas se desenvolvem. O movimento das Cidades Educadoras ao reivindicar que todos os espaços e equipamentos urbanos tornem-se espaços educativos é, hoje, uma das expressões desta compreensão alargada da prática educativa.

Alfabetização para a construção da cidadania ativa

Paulo Freire propugnou desde o momento em que construiu seu método de alfabetização, que o domínio da palavra, o saber escrever, o saber ler, somente adquirem sentido se traduzem uma melhor capacidade de leitura do mundo, uma melhor leitura do contexto do ser humano. Dizia que em certo sentido, a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Neste momento em que diversos governos na América Latina voltam a colocar o tema da alfabetização entre suas prioridades, é importante recuperar as proposições de Freire sobre o tema no sentido de analisarmos criticamente os modos de concretização de tais esforços. Para Freire, as iniciativas na área de alfabetização deveriam fazer parte de um conjunto de ações voltadas à construção de um novo modelo de desenvolvimento integral, inclusivo e sustentável. Do ponto de vista das políticas educativas, as ações de alfabetização requerem continuidade no sentido de assegurar o direito à escolarização básica e, numa perspectiva mais global, o direito à educação ao longo de toda a vida. Isto significa situar alfabetização no terreno das políticas públicas ao invés de limitá-la ao âmbito de campanhas que, de forma muitas vezes aligeiradas, propõem-se a “erradicar o analfabetismo” ou, na sua versão mais recente, poder declarar “territórios livres do analfabetismo”. Foi por esta razão que no período em que Freire esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) as ações na área de alfabetização eram parte da política de educação de jovens e adultos e o programa que envolveu parceria com movimentos e organizações populares (MOVA-SP) denominou-se movimento e não campanha e estava articulado imediatamente com outros programas que assegurassem a continuidade da escolarização de jovens e adultos. A denominação de movimento vinha também para expressar a compreensão de uma ação alfabetizadora que deveria contribuir para que educandos, educadores e todos os demais atores envolvidos pudessem exercer sua cidadania ativa na luta pelo direito à educação completa e ao longo de toda a vida.

Vale lembrar também, no raciocínio dialético que sempre caracterizou as proposições em Freire, sua afirmação de que se por um lado a cidadania ativa não

depende somente da educação, por outro, sem ela a cidadania ativa não se constrói. Sem superestimar o papel da educação, mas também sem deixar de destacar sua enorme relevância, Paulo Freire (1995a) assim sintetiza sua visão sobre a relação dialética entre educação e cidadania:

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem a educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com uma presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (p.74)

Com esta afirmação, ele colocava com clareza o alcance e os limites das políticas educativas para enfatizar a necessidade de serem articuladas as ações econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento fundado na justiça social, na equidade e na sustentabilidade.

O diálogo e o conflito na construção democrática

A necessidade de uma pedagogia democrática para transformar as relações e as formas de exercício do poder funda-se no reconhecimento de que o elitismo e o autoritarismo historicamente operados pelas classes dominantes enraizaram-se profundamente nas sociedades latino-americanas. Portanto, ao afirmar-se a necessidade de construir-se uma democracia integral e uma cidadania ativa para superarmos as múltiplas formas de opressão, está-se referindo a novas formas de exercício do poder, ancoradas a uma cultura política radicalmente democrática. Para Freire, tanto o diálogo como o conflito são fatores constitutivos de um processo de construção democrática. Este processo só se consolida em uma prática substantivamente democrática a partir de um intenso e criativo trabalho pedagógico. Como afirma: *“Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisão de natureza dialógica”* (FREIRE, 1995b, p.45).

Em sua passagem como secretário municipal de educação da cidade de São Paulo na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), tendo enfrentado situações cotidianas de conflito na implementação da sua proposta de gestão democrática da política educativa, sempre advertiu que o conflito era inerente àquele processo e que a tarefa fundamental estava em “pedagogizar o conflito”, ou seja, construir espaços de reconhecimento

recíproco de interesses distintos, mas também de negociação dos mesmos a partir de regras democráticas pactuadas entre os diversos atores. Como atitude fundamental, destaca-se a capacidade de escuta e de conversa entre os atores no estabelecimento de diálogo que seja capaz de enfrentar e propor soluções aos problemas em questão.

Em tempos de grande confusão política sobre a natureza dos espaços participativos em relação às políticas públicas vale recordar a ênfase presente nas formulações de Freire sobre a prática de decisão como um elemento básico da autonomia de tais espaços. Diante de argumentos de matriz conservadora sobre as dificuldades para deliberação em tais espaços, costumava lembrar Freire de que é decidindo que se aprende a decidir.

Em Paulo Freire, podemos encontrar, como uma das exigências éticas para a construção de uma nova cultura política, a necessária coerência entre o discurso e a prática. Nesta perspectiva, vale lembrar na obra de Freire (1992) a importância que ele atribui à ação pedagógica de um governo radicalmente democrático:

Tudo deve ser visível. Tudo deve ser explicado. O caráter pedagógico do ato de governar, sua missão formadora, exemplar, que demanda por isso mesmo dos governantes, seriedade irrecusável. Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé, se seu discurso não é confirmado por sua prática, se apadrinha e favorece amigos, se bem duro apenas com os oposicionistas e, suave e ameno com os correligionários. (p.174).

Também o desafio educativo da coerência deve nos auxiliar nas análises sobre as práticas dos movimentos sociais. Doses de ingenuidade e idealização presentes em algumas análises sobre os mesmos serviram, muitas vezes, para esconder a distância entre valores e propostas anunciadas no discurso e a prática cotidiana de algumas de suas organizações e lideranças. Vale aqui destacar, por exemplo, a distância muitas vezes presente entre o anúncio da necessidade da democracia e a presença de práticas ainda fortemente carregadas de autoritarismo no interior dos próprios movimentos. Aqui vale a advertência sempre presente no discurso de Freire de que não se trata de idealizar organizações como se fossem constituídas por “anjos”, mas de buscar incessantemente o maior grau de coerência possível entre o discurso professado e a prática efetivamente desenvolvida.

Ainda como elementos da coerência que devem caracterizar as atitudes nos espaços de conflito e diálogo estão os valores da humildade e tolerância nas relações com o outro e no reconhecimento à diferença como

aspecto central de uma cultura democrática. Freire (1995b) assim explicita esta questão:

Tolerância e humildade são virtudes fundamentais. Na humildade eu trabalho com a hipótese de que existem outras verdades, mesmo aquelas contra as quais eu luto. Não tem nada a ver com humilhação. E sim com a tolerância não no sentido da conviência, mas no sentido de aceitar a diferença e reconhecer que só podemos crescer na diferença. (p.73).

A falta de uma compreensão processual e histórica desta construção democrática tem levado, em alguns casos, a que lideranças políticas se desencantem diante das dificuldades e contradições, necessariamente presentes nas práticas que estimulam a participação cidadã, e retornem ao pragmatismo conservador das soluções tecnocráticas em nome dos votos obtidos nas eleições e da presunção de que isto lhes dá conhecimento pleno do que o povo precisa. Daí a importância da advertência de Freire de que uma pedagogia da construção democrática requer uma atitude básica de perseverança por parte daqueles que estão à frente de iniciativas de estímulo à participação cidadã. Aqui, a historicidade sempre presente nas formulações de Freire nos ajuda a compreender tal desafio:

O aprendizado de outra virtude se impõe: a perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. (idem, p.47)

E mais à frente, na obra citada, conclui Freire:

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes, nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja. (id., p.48)

Como se pode observar há uma profunda convicção na vida e obra de Freire sobre a importância da participação cidadã na construção das políticas públicas. No momento em que, no Brasil, o governo federal lança um amplo conjunto de medidas sob o nome de Programa de Desenvolvimento da Educação, espera-se que ocorra um processo mais amplo e sistemático de participação dos

atores sociais envolvidos na sua discussão e que se desenvolvam mecanismos efetivos de gestão democrática na sua implementação. O desafio de melhorar a qualidade da educação requer uma diretriz clara e investimentos permanentes no sentido de assegurar uma gestão democrática em todos os níveis do sistema educacional.

Paulo Freire e a construção de novos paradigmas da educação popular

O CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), rede de cerca de 200 ONGs situadas em 21 países da América Latina, criada em 1982 e que teve Paulo Freire como seu primeiro e hoje presidente honorário, vem desde 2000 impulsionando um debate latino-americano sobre novos paradigmas da educação popular face aos novos desafios do século XXI.

Há um consenso amplamente estabelecido entre os participantes deste debate de que vários fundamentos da educação popular, dentre os quais as propostas de Freire seguem com lugar de destaque, continuam vigentes. No entanto, várias outras proposições teóricas que orientaram vários discursos e práticas da Educação Popular em décadas passadas tornaram-se insuficientes e, em alguns casos até inadequados, diante dos novos desafios trazidos pelas profundas transformações ocorridas neste início de século. Colocado em outros termos, vivemos em um momento em que a realidade vem arrebatando alguns dos nossos referenciais teóricos de interpretação. Temos a grande tarefa de reconstruí-los a partir do exercício de novas leituras do real que procurem dar conta da sua complexidade e diversidade. Dentre diversas iniciativas nesta direção, destacamos a realização, em março de 2001, em Guadalajara, no México, de evento que buscou avaliar as aproximações entre as proposições de Paulo Freire e Edgar Morin. Por iniciativa do educador Carlos Nunez Hurtado, reuniram-se analistas das obras de ambos os autores em evento intitulado "Diálogos Freire-Morin". Em suas palavras de inauguração do evento assim se pronunciou Carlos Nunez sobre o significado mais geral deste esforço:

A contribuição das idéias, o fortalecimento de compromissos e a geração de propostas constituem ingredientes insubstituíveis na busca de um novo modelo civilizatório e de um renovado paradigma educativo que ajude a humanidade a adequar o conhecimento e a ética aos anseios de uma sociedade que é sim irremediavelmente planetária, globalizada, mas a partir de outro signo. Não mais centrada no mercado e sua ética individualista, competitiva e excludente, mas sim, nos melhores

valores de uma ética da vida que contribua com o sino da humanização que foi perdendo-se no transcurso do tempo. (CREFAL, 2007, p.16)

Em sua reafirmada oposição à ética do mercado que anula o indivíduo e propõe a homogeneização de tudo, Freire propõe uma necessária revalorização de uma ética universal do ser humano. Neste sentido, dá muito destaque aos valores da solidariedade, da autonomia, do respeito à diversidade, da humildade, da tolerância, da amorosidade e da perseverança.

Ainda nas palavras de inauguração do evento acima referido, assim sintetiza Carlos Nunez esta busca em Freire e Morin:

Superar a miopia e a soberba intelectual implica um rompimento intelectual e um reposicionamento ético; Morin e Freire assinalam, cada um a partir de sua perspectiva, a urgência e a pertinência deste reposicionamento. Daí a importância de assumir a virtude da humildade, que tanto predicava Paulo, para poder reconhecer os limites próprios; de reconhecer o processo de ensino-aprendizagem como uma unidade dialética em que ninguém sabe tudo nem ninguém ignora tudo. A urgência de promover o diálogo de saberes, de assumir a incerteza como motor da busca, para superar as sempre frágeis, temporais, e, portanto, inexistentes certezas; de buscar uma pedagogia da pergunta, de reconhecer o papel do educador democrático que não renuncia a seu papel, mas o assume de maneira diferente, participativa, dialógica democrática. Estes aspectos expressam somente algumas das intersecções das propostas destes extraordinários pensadores. (CREFAL, 2007, p.17)

A atualidade das contribuições de Freire tem que ver com aquilo que ele denominou de capacidade de leitura do mundo que confere significado às palavras, com seu compromisso efetivo com proposições de uma pedagogia crítica e transformadora, com sua busca permanente de coerência entre discurso e prática. Portanto, a melhor forma de recuperar seu pensamento é recriá-lo à luz dos desafios históricos do presente e em diálogo com outras correntes de pensamento.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

(1995a) _____. A construção de uma nova cultura política. In: FÓRUM DE PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ADMINISTRAÇÕES MUNICIPAIS. **Poder local, participação popular e construção da cidadania**. s/l, 1995.

(1995b) _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

NUNEZ HURTADO, Carlos (coord). **Diálogos Freire-Morin**. México: CREFAL, 2007.



CEAAL – Conselho de Educação de Adultos da América Latina*

**Uma associação de 195 organizações civis, criada em 1982,
e que está presente em 21 países da América Latina e Caribe.**

Suas origens datam de 1978, a partir do marco de expansão dos movimentos sociais e das propostas sobre educação a nível internacional, particularmente da educação popular na América Latina. Em 1980, na dinâmica da Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, se considera a necessidade de contar com uma rede latino-americana que fortalecesse a ação educativa a partir da sociedade civil.

Em 1982, se formaliza a criação do CEAAL, que foi fundado por um grupo de educadores e educadoras de diversos países. Entre eles se destacam Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Francisco Vio Grossi, Arlés Caruso, Francisco Gutiérrez, Carlos Rodrigues Brandão, Moema Viezer, entre outros. A criação do Conselho respondeu assim à necessidade de fortalecer a articulação da educação popular na América Latina, à intenção de produzir conhecimentos pertinentes para os movimentos sociais e à necessidade de incidir no debate sobre políticas educativas a nível internacional.

Seus associados desenvolvem ações educativas em diversos campos do desenvolvimento social e com múltiplos sujeitos sociais. Formam parte do que se pode identificar como a corrente de Educação Popular na América Latina e um dos pólos dinâmicos da sociedade civil latino-americana. Reúne uma série de experiências, capacidades e potencialidades que expressam uma riqueza ativa em cada país, que pode ser fortalecida numa dinâmica de colaboração.

Identidade Institucional

O CEAAL, como associação latino-americana de ONGs, pretende fortalecer e projetar o rol de suas ONGs associadas, de outras que, mesmo não fazendo parte do CEAAL formalmente, compartilham suas buscas, e também dos movimentos sociais e políticos da região com sentido emancipador. Por isso, a formação dos membros dessas organizações e movimentos se constitui em uma das linhas centrais de construção da contribuição do CEAAL. Neste sentido, o Conselho tem procurado gerar e difundir reflexões, sistematizações, ensaios, livros, que apontam temas e oferecem orientações na linha de um pensamento crítico, funcional aos processos alternativos no Continente. Por isso o CEAAL, inserido na dinâmica das chamadas sociedades de conhecimento, quer ser um gestor de conhecimentos a favor dos processos da sociedade civil organizada.

A atuação do CEAAL permite que ele seja identificado de três formas: como CONSELHO, desenvolve uma dinâmica viva de intercomunicação e participação dos associados, de tal forma que seja uma instância útil para os mesmos. Como FÓRUM, busca ser um espaço (exigente e atrativo) de debate e de construção de pensamento. E como PLATAFORMA, gera iniciativas e políticas que incidam qualitativamente na realidade.

A missão do CEAAL aponta sua contribuição mais específica: FORTALECER AS CAPACIDADES E A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCADORES E EDUCADORAS POPULARES.

O CEAAL é uma referência para ONGs, governos e partidos, na maioria dos países, como Rede de Organizações Civis identificadas com um projeto de troca e geração de alternativas em função de valores como a justiça, a democracia, a dignidade... a partir de uma identificação ideológica e política com as organizações que vêm sendo criadas pelos setores empobrecidos na sociedade, aspirando a que estas sejam sujeitos protagonistas nos processos sociais e políticos nos nossos países.

* Texto traduzido do site do CEAAL (<http://www.ceaal.org>) e complementado com informações retiradas de um documento em Power Point, produzido pelo Conselho em março de 2007.



SEGUNDA CARTA ABIERTA A LOS GOBIERNOS Y PUEBLOS LATINOAMERICANOS SOBRE LA ALFABETIZACIÓN

EL DESAFÍO DE EDUCAR PARA TODA LA VIDA

En muchos países se batalla intensamente contra el analfabetismo pero todavía queda mucho por hacer. La existencia en pleno siglo XXI de **cuarenta millones de personas** que no saben leer y escribir, el 11% del total de la población adulta latinoamericana y caribeña, y **110 millones de jóvenes** que no han concluido la educación primaria, por lo que son semianalfabetos o analfabetos funcionales, constituyen motivos más que de sobra para decir **basta** ya de desigualdad en la región y demandar a los gobiernos y a la sociedad que respondan con eficacia frente a esta dramática expresión de inequidad y exclusión.

Es bueno recordar que el analfabetismo es la **máxima expresión de vulnerabilidad educativa**. La desigualdad que existe en el acceso al saber está unida a la desigualdad en el acceso al bienestar. También está asociado a la ausencia de oportunidades de acceso a la escuela, y su problemática tiene relación con la baja calidad de la enseñanza escolar y con los fenómenos de repitencia y deserción.

La alfabetización significa el disfrute del **derecho a la educación**, como condición importante de la ciudadanía activa de una gran diversidad de personas aportando sustantivamente tanto a la construcción del desarrollo con equidad, como a la democratización de la democracia. Como afirma Paulo Freire: "Una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado... **la alfabetización es más, mucho más que leer y escribir. Es la habilidad de leer el mundo**, es la habilidad de continuar aprendiendo y es la llave de la puerta del conocimiento".

Eliminar el analfabetismo es una meta pues el objetivo principal es **universalizar la cultura escrita**, construir sociedades que leen y escriben para aprender y para mejorar la calidad de su vida. Por ello, construir una sociedad letrada significa la extensión de la educación básica de calidad para todos los niños y niñas, la alfabetización universal para la población joven y adulta que se encuentra al margen del sistema escolar, promover un ambiente y cultura letrada a nivel local y nacional, y una estrategia consistente de erradicación de la pobreza que azota nuestras sociedades.

Los Gobiernos de nuestros países se han comprometido a destinar recursos importantes en aras de una reducción significativa del analfabetismo, ya sea en el cumplimiento de las metas de Dakar de Educación para Todos; de los objetivos de Desarrollo del Milenio; del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe o en el marco del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización, sin embargo, se constata una lentitud preocupante en los avances que se realizan en materia de alfabetización.

En la pasada XV Cumbre Iberoamericana en Salamanca, España (14-15 octubre 2005) **los Presidentes se comprometieron** a romper este impasse, e impulsar un Plan Iberoamericano de Alfabetización con el objeto de declarar a la región latinoamericana territorio libre del analfabetismo entre los años 2008-2015, encomendando esta tarea a la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y coordinada por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos). El CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), al igual que otras redes, ha participado en los Encuentros Cívicos Iberoamericanos que se realizaron articulados a las Cumbres, y se ha comprometido a incidir en la medida de sus posibilidades en el desarrollo coherente y pertinente de la propuesta del Plan de Alfabetización, al igual que en todos los esfuerzos ciudadanos emancipadores de alfabetización y educación de adultos que se realicen en América Latina.

Denunciamos el hecho que **Haití**, el más pobre de los países del continente y con más mitad de la población analfabeta, está excluido del plan iberoamericano por no ser considerado un país iberoamericano. Por ello, mantenemos una campaña permanente por la inclusión del hermano pueblo caribeño en ésta y otras iniciativas de

desarrollo integral.

Para el **CEAAL** este Plan de Alfabetización debe ser entendido como el primer paso en la dirección de **asegurar el derecho a la educación básica de jóvenes y adultos**. Por esto, el compromiso de los gobiernos debe ir mas allá de la tarea de alfabetizar pues debe **asegurar políticas que garanticen su continuidad**. El tema de los **derechos humanos** debe ser el eje articulador de la iniciativa en el sentido de enfatizar que la alfabetización es entendida como una nueva lectura del mundo y de la palabra, que crea mejores condiciones para el ejercicio de una ciudadanía activa. La iniciativa del Plan debe incluir, donde sea posible y pertinente, una fuerte coalición de los gobiernos nacionales con fuerzas de la sociedad civil que se comprometan con tales metas.

En el marco de una coyuntura latinoamericana astillada de contradicciones, el CEAAL constituye hoy en día, en base a un acumulado de casi 30 años de existencia, la más amplia red continental de ONG y organizaciones sociales relacionada al tema educativo en sus diversas variantes en una perspectiva transformadora. Diversos centros afiliados, colectivos, redes, programas, y amigos del CEAAL han tenido y tienen **experiencias significativas de Educación Popular** con diversos actores sociales y de incidencia en políticas educativas que pueden aportar a incidir en que este Plan de Alfabetización se realice desde una perspectiva metodológica, participativa, crítica, dialógica e intercultural involucrando como sujetos a las 40 millones de personas que no saben leer ni escribir.

Así, CEAAL y CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe) realizaron un importante estudio sobre el **Estado del Arte de la Educación de Jóvenes y Adultos** (educación popular) en 21 países latinoamericanos, que servirá de base para inventariar las capacidades instaladas y potenciales en las diversas sociedades nacionales, y que está pronto a ser difundido ampliamente. También CEAAL - UNESCO - CREFAL convocaron exitosamente el año pasado el Concurso Latinoamericano de Experiencias de Alfabetización. **La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación**, de la que formamos parte, propone debatir en los países de nuestra región los "Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización de Adultos", impulsados por La Campaña Mundial por la Educación y Action Aid Internacional.

No existe justificación alguna para no poner punto final al analfabetismo, e incluso los países de bajo analfabetismo deben considerar suyo el problema tal como lo hace Cuba en Latinoamérica y España en Iberoamérica-, pues mientras existan iletrados/as en Nuestra América la responsabilidad es de todos, por elemental sentido de fraternidad histórica, y porque la **solidaridad mueve montañas**. Hoy existen buenas condiciones y oportunidades para impulsar la formulación, desarrollo y seguimiento de un plan para superar el analfabetismo de jóvenes y adultos a nivel continental, que contribuya efectivamente -en contenidos y metodología- incorporando a la lectoescritura y a una mayor conciencia de sus derechos humanos, a los hombres y mujeres latinoamericanos que no saben leer y escribir por la condición de exclusión de la que han sido víctima.

Hace un año lanzamos la primera Carta Abierta, la que recibió el apoyo entusiasta de muchas personas y entidades que la suscribieron y propagaron. Hoy con esta Segunda Carta Abierta, tanto el **CEAAL**, en conjunto con **ALOP, PIDHDD, y La Liga Iberoamericana, y la Federación Internacional Fe y Alegría**, volvemos a **instar y exigir** a los gobiernos latinoamericanos el cumplimiento del compromiso adquirido en La Cumbre de Salamanca, a ratificarlo a través de acciones concretas y con la inclusión de Haití. A la SEGIB y OEI a desarrollar de forma efectiva e incluyente la tarea a ellos encomendada. Llamamos a las diversas instancias de la sociedad civil, movimientos sociales, ciudadanía activa en cada país latinoamericano y del continente a **articularnos y coaligarnos** para incidir, proponer, **participar coherentemente y críticamente** en las acciones necesarias para que América Latina y el Caribe, sean ¡al fin! **Territorio Libre de Analfabetismo**, y para que la población sea sujeto de su destino con acceso a una plena y efectiva **Educación para toda la Vida**.

América Latina, 8 de septiembre de 2007,
Día Internacional de la Alfabetización



CEAAL - Consejo de
Educación de Adultos
de América Latina
www.ceaal.org info@ceaal.org



ALOP - Asociación
Latinoamericana
de Organismos
de Promoción
www.alop.or.cr



PIDHDD - Plataforma
Interamericana de
Derechos Humanos,
Democracia y Desarrollo
www.pidhdd.org



La Liga Iberoamericana de
Organizaciones de la Sociedad
Civil para la Superación de la
Pobreza y la Exclusión Social
www.ligaiberoamericana.org



Federación Internacional
Fe y Alegría. Movimiento de
Educación Popular Integral
y de Promoción Social
www.feyalegria.org