

Revista de
**Estudos
Culturais**
EDIÇÃO 5 (2020)

EACH USP - São Paulo/ SP

A Revista Estudos Culturais é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP). A revista incentiva a submissão de artigos originais e resenhas em todas as vertentes dos Estudos Culturais.

Edição 5 (2020.1) - Primeiro semestre de 2020

ISSN: 2446-7693

Rua Arlindo Bértio, 1000

Ermelino Matarazzo

São Paulo - SP - Brasil

CEP 03828-000

E-mail: revistaestudosculturais@gmail.com

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistaec>



Reitor

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-reitor

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez



EACH | campus capital
Escola de Artes, Ciências e Humanidades
Universidade de São Paulo

Diretora EACH-USP

Profª Drª Mônica Sanches Yassuda

Vice-Diretor EACH-USP

Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha

**Programa de Pós-Graduação
em Estudos Culturais**

Coordenador

Prof. Dr. Luís Paulo de Carvalho Piassi

Suplente

Profa. Dra. Cynthia Harumy Watanabe Correa

Editores

Jefferson Agostini Mello

Luiz Menna-Barreto

Eunice Almeida da Silva

Salvador Andres Schavelzon

Iván David Sanabria González

Lennon Oliveira Mattos

Conselho Editorial

Ana Carolina D Escosteguy (PUC-RS)

Alfredo Veiga Neto (UFRG)

Aristóteles de Paula Berino (UFRRJ)

Luís Paulo de Carvalho Piassi (USP)

Maria Elisa Cevasco (USP)

Rachel Esteves Lima (UFBA)

Nicholas Brown (Universidade de Illinois)

Revisão

Cláudia Espírito-Santo

Projeto Gráfico e Diagramação

Anna Karolyne Souza Miranda

Maria Eduarda Andreazzi Borges

EDITORIAL

Por Luiz Menna-Barreto e Jefferson Agostini Mello 01 - 02

ARTIGOS

Políticas atuais, transformações sociais e a perseguição a Paulo Freire 03 - 23
por Lisete Regina Gomes Arelaro e Camila Gomes Arelaro Caetano

Interminados, criadores e sonhadores: o problema 24 - 38
da estética em Paulo Freire por Aristóteles Berino

Atualidade/necessidade do pensamento de Paulo Freire: 39 - 62
a experiência da prática docente em um cursinho popular
por Angélica de Luca e María Elena Infante-Malachias

Do clássico às ideias pedagógicas: uma leitura da pedagogia da 63 - 82
autonomia, de Paulo Freire por A. C. Champoudry

Tempo e democracia: uma proposta de aproximação do 83 - 101
pensamento de Paulo Freire com a Cronobiologia
por Luiz Menna Barreto e Cláudia Espírito-Santo

Cidade Amiga do Idoso como Cidade Educativa : reflexões 102-115
a partir da noção de Educação Permanente de Paulo Freire
por Bibiana Graeff e Ricardo Gioia

PAULO FREIRE E OS ESTUDOS CULTURAIS

POR LUIZ MENNA-BARRETO ¹
JEFFERSON AGOSTINI MELLO ²

O Dossiê Paulo Freire, publicado nesta edição da Revista de Estudos Culturais, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, reúne seis artigos com propostas de diálogo entre áreas distintas do conhecimento e a obra do pedagogo Paulo Freire, ressaltando-se a sua abrangência, interdisciplinaridade e diálogo com o campo da cultura.

Nosso objetivo com esta edição é sinalizar, sem sombra de dúvida, tanto a amplitude como a atualidade do pensamento freireano, nos debates atuais e, mais especificamente, nas áreas de atuação do conjunto de autores.

Assim, no texto inicial, de autoria da professora Lisete Arelaro (FEUSP) e Camila Gomes Arelaro Caetano (PUCSP), são debatidos aspectos políticos e as motivações subjacentes das críticas que vêm sendo difundidas por diversos membros do atual governo brasileiro, notadamente, por aqueles que desde 2019 fazem parte do primeiro escalão do ministério da Educação, entre eles o próprio ministro. O segundo texto, de Aristóteles Berino (UFRRJ), é um convite para explorar os aspectos estéticos, especialmente do ponto de vista dos processos de emancipação, na obra e atuação de Freire. Angélica de Luca (Mestranda FEUSP) e Maria Elena Infante-Malachias (EACH/USP) propõem uma leitura atualizada da prática pedagógica freireana no caso concreto de curso preparatório para o vestibular. No texto seguinte, Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva (FEUSP) nos convida a pensar no porquê de o pensamento de Paulo Freire se constituir em um “clássico” da pedagogia. Luiz Menna-Barreto e Cláudia Espírito-Santo (EACH/USP) exploram possíveis e desejáveis

¹ Mestre e doutor em Ciências (Fisiologia Humana) pela Universidade de São Paulo em 1981, com Pós-Doutorado na Université de Franche-Comté, França em 1987. Livre-Docente pela Universidade de São Paulo em novembro de 2008 e Titular em 2009. Foi professor do departamento de Fisiologia e Biofísica do Instituto de Ciências Biomédicas da USP entre 1980 e 2005 e, desde 2005 é docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP.

² Graduado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1999), doutor em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2004) e Livre-Docente na área de Artes, Cultura e Lazer - especialidade Estudos Culturais e Literatura Brasileira. É professor associado da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo.

conexões das propostas de Paulo Freire no entendimento mais profundo dos fatores em jogo na construção dos tempos escolares. Finalmente, fechamos o dossiê com uma reflexão de Bibiana Graeff e Ricardo Gioia (EACH/USP) sobre a incorporação do pensamento freireano em um programa de educação permanente para idosos.

Por meio desse conjunto de textos, o leitor perceberá que as críticas públicas a Freire, advindas de ideólogos do atual governo federal, não são apenas infundadas, como, também, representam um estado de indigência intelectual que Paulo Freire, dada a sua grandeza e ambição transformadora, jamais poderia prever.

POLÍTICAS ATUAIS, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E A PERSEGUIÇÃO A PAULO FREIRE

POR LISETE REGINA GOMES ARELARO ¹
CAMILA GOMES ARELARO CAETANO ²

RESUMO

Desde o golpe jurídico-midiático-legislativo que se implantou no Brasil, o movimento conservador que vem atuando no país tem se empenhado em impor a desmobilização da população na luta pelos seus direitos sociais. No processo de conscientização freireana, o compromisso com a transformação social se efetiva quando os contextos sociais das pessoas são considerados no processo de formação e onde uma nova visão de mundo é estimulada a partir dos parâmetros da educação crítico-emancipatória. Este artigo trata das razões pelas quais as políticas atuais pretendem calar os movimentos sociais. No entanto, as pessoas, onde quer que atuem, são sujeitos históricos e podem se organizar e se rebelar propondo diferentes caminhos para a vida, o trabalho e a escola. Essa é a razão pela qual esse movimento reacionário vem tentando macular as teorias de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire; Políticas atuais; Transformação social

ABSTRACT

Since the legal-media-legislative coup that has been implemented in Brazil, the conservative movement that has been acting in the country has been working to impose demobilization of the population in the struggle for their social rights. In the process of Paulo Freire's conscientization, the commitment to social transformation takes effect when people's social contexts are considered in the formation process and where a new worldview is stimulated from the parameters of critical-emancipatory education. This article addresses the reasons why current policies aim to silence social movements. However, people, wherever they operate, are historical subjects and can organize and rebel by proposing different paths to life, work and school. This is the reason why this reactionary movement has been trying to tarnish Paulo Freire's theories.

KEYWORDS

Paulo Freire; Current policies; Social transformation.

¹ Lisete Regina Gomes Arelaro é Pedagoga e Doutora em Educação. Foi professora e diretora de escola nos ensinos fundamental e médio. Fez parte da equipe do Prof. Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989/1992) e foi Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer em Diadema/SP (1993/1996 e 2001/2002), Diretora da Faculdade de Educação da USP (2010/2014), Presidente do Fórum Nacional de Faculdades e Centros de Educação Públicos (FORUMDIR - 2012/2014) e presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA - 2015/2017). Atualmente é Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da USP, e pesquisadora na área de Política Educacional, Planejamento e Avaliação Educacional, Financiamento da Educação Básica e Educação Popular. Contato = liselaro@usp.br

² Camila Gomes Arelaro Caetano Doutoranda no Programa Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela PUC-SP (2015). Graduada em Comunicação Social: Publicidade, Propaganda e Marketing pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) e em Artes Cênicas (2004 - TECH). Tem experiência na área de Educação e Arte, com ênfase em formação de professores, coordenadores pedagógicos e gestão escolar. Consultora e formadora na área de educação infantil e arte educação. Bolsista CNPq.

Considerações iniciais

Desde o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o grupo que assumiu o governo tem se pautado por um programa de retirada de direitos sociais da população, bem como por um processo de despolitização das informações, utilizando-se inclusive de *fake news* para defender que os interesses do mercado sejam os que devam ser preservados e implantados no país, mesmo contra o desenvolvimento nacional. Da “Ponte para o futuro” a “Deus acima de todos”, os discursos e objetivos são os mesmos: destituir os pálidos, mas básicos, direitos previstos na Constituição Federal de 1988, quando a suposta vitória sobre a ditadura empresarial-militar provocaria, pela primeira vez, a implantação de um *welfare state* no Brasil.

Mas a elite reacionária não deixou. Assim que as exigências populares foram se robustecendo, a partir dos anos 2013/2014, movimentos democráticos, desconsiderados pelo governo da época, foram subjugados por organizações nacionais e internacionais com interesses estranhos ao desenvolvimento do país e da possibilidade de um novo padrão de distribuição de renda.

Lembremos que o Brasil não é um país pobre, mas um país extremamente desigual, cujas consequências em termos de políticas sociais são desastrosas. Somos a 8ª economia do mundo e o décimo pior país do mundo em termos de desigualdade de renda, conforme o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/2016).

Apesar dessa realidade, o governo Temer, assim que tomou o poder – setembro/2016 a dezembro/2018 –, propôs e conseguiu aprovar uma dramática alteração da Constituição Federal, a atual Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um novo sistema fiscal, congelando por 20 anos os investimentos nas políticas sociais, em especial os das áreas da educação e da saúde. Qualquer economista sabe que essa decisão expressa um retrocesso no desenvolvimento nacional, pois investimentos nas políticas básicas também significam novas opções de atividades produtivas, bem como melhoria da qualidade geral de vida da população.

Mas, como se não bastasse esse equívoco político, em nome de uma pseudo

grave crise econômica, nova legislação trabalhista foi imposta retirando artigos previstos há mais de 80 anos na Consolidação das Leis do Trabalho e estabelecidos por força da luta dos e das trabalhadoras, desde os anos de 1930. Em um dia de votação na Câmara dos Deputados, 100 artigos que estabeleciam algum direito trabalhista foram substituídos por formas escravagistas de trabalho, um verdadeiro processo de “uberização” do regime transformando o registro em Carteira de Trabalho, uma condição excepcional e, não direito de todos. Em 2017 passou a ser “legal”, inclusive, o trabalho de mulheres grávidas em locais insalubres de trabalho, proposta que chegou a ser aprovada e, pela gravidade de suas consequências para as mulheres, retirada em seguida. Lembrando que essa já era uma reivindicação vitoriosa das mulheres no final do século XIX.

Com o extravagante governo Bolsonaro/Mourão, eleito em 2018, o que estava ruim piorou. Vale a pena refletir sobre como, numa democracia, o povo escolheu, pelo voto, um capitão e um general como seus governantes. Nos novos tempos, a intervenção exacerbada de grupos religiosos – que estavam presentes, nas questões de gênero, mas não com a atual sede de poder – agora se faz presente também nas questões que envolvem a diversidade étnica, educacional, religiosa, política e cultural.

A composição dos ministérios e as medidas já tomadas explicitam um projeto de privatização total dos serviços e estatais públicas e subalternização do país aos interesses do mercado, particularmente de forma subordinada com os dos EUA, que depois de 30 anos de democracia haviam se tornado mais equilibrados. Da defesa a tortura à concessão da base de Alcântara/MA, aos incêndios na Amazônia, à venda da EMBRAER, da Petrobrás, do pré-sal, da excessiva boa-vontade com o agronegócio - que tudo pode - e da prisão e matança autorizada de lideranças sociais do campo, em especial dos indígenas, para que não haja reação à autorização de mineração nas suas áreas sagradas, as medidas são todas para prejudicar a população brasileira e inviabilizar o Brasil como nação autônoma. Coroando essas ações, todos e todas que os contrariarem são chamados de “marxistas culturais” e devem ser “eliminados”.

O controle ideológico e sua intenção “pacificadora”

Falar, [...] em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

(FREIRE, 2005, p. 94)

Atualmente, há um movimento que se fortalece no Brasil e na América Latina e que se apresenta com o codinome de “Escola sem Partido”, um grupo conservador, racista, homofóbico e elitista e que escolheu Paulo Freire como inimigo principal para seus ataques. Por meio de *site* criado na mídia eletrônica, ataca Paulo Freire e o desqualifica como educador do mundo, uma vez que considera Paulo Freire marxista, superficial, equivocado e comprometido com ideologias sinistras. Esse grupo pretende, inclusive com mudanças na legislação maior da educação – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) –, introduzir seus princípios reacionários e conservadores. Há, inclusive, Projeto de Lei, no momento arquivado, mas sistematicamente reativado, que propõe:

(...) Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: *I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;* (...) [grifos nossos]

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação, no ano de 2014, esse grupo conseguiu mobilizar setores religiosos, em especial os neopentecostais e católicos tradicionais, contra a inclusão das questões de gênero e diversidade sexual previstos nos planos educacionais e nos projetos das escolas. Apelidado de “Lei da Mordada”, vem interferindo nas escolas solicitando que professores sejam punidos – e até demitidos – caso discutam esses temas em salas de aula. Apesar de a Procuradoria Geral da União já ter aprovado Parecer considerando inconstitucionais as medidas propostas, o movimento de intervenção e controle das escolas vem se mantendo e conseguindo estabelecer o medo entre os docentes que temem ser despedidos, num momento em que o país já possui 13 milhões de desempregados e 51% da sua força de trabalho em condição de informalidade, e que conta com um poder judiciário que tem feito interpretações esdrúxulas das leis vigentes, desestimu-

lando inclusive que trabalhadores defendam judicialmente seus direitos. Sabemos que o medo é uma mola propulsora da paralisia social gerando reações amorfas da população, mesmo de grupos sociais atuantes diretamente atingidos por medidas de redução de seus direitos.

Por que Paulo Freire foi o escolhido para ser atacado?

Certamente por sua defesa permanente de que não há educação neutra e que o ato pedagógico é por natureza político e não técnico. É por isso que toda educação expressa o conceito de cidadania que temos e praticamos. Não há crença política e pedagógica sem prática coerente. Para isso, o discurso e a prática devem andar juntos. E esta é outra razão pela qual Paulo Freire incomoda esses grupos: ele era um educador militante, que repetia à exaustão que, “não basta denunciar, tem que anunciar” e isso exige de todo educador e educadora a incorporação da coerência na sua práxis, no seu fazer pedagógico, como condição não só da qualidade de ensino oferecida, mas de transformação social.

Não por acaso, Paulo Freire defendia que “se o aluno não aprendeu, o professor não ensinou”. O que choca também muitos professores, mas isso não significa apontar o educador como culpado da não aprendizagem ou que o insucesso de sua ação seja expressão da sua não dedicação profissional, mas aponta a necessidade permanente da observação e reflexão de sua práxis educacional. Confirma a necessidade de buscar/ pesquisar outras estratégias pedagógicas que permitam a todos os alunos e alunas a aprendizagem e levem sua curiosidade inicial a outro patamar de interesse científico, artístico ou literário.

E como se consegue êxito nisso?

Primeiro, em razão do caráter problematizador e dialógico de sua proposta pedagógica que nos obriga, por coerência, a ouvir/conversar, sistematicamente, com os educandos e trabalhar com eles a sua curiosidade e interesse. Não é outra a razão por que Paulo Freire gostava de chamar a esse processo de “dodiscência”, para enfatizar que não há ação educativa sem a participação ativa do docente e do discente, e é nessa relação que um sempre aprende com o outro, numa relação

de confiança que se constrói por meio do diálogo. É ele que gera a conscientização que transforma. E a razão por que Paulo Freire afirmava que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (2005, p. 78).

E, em segundo lugar, mas não menos importante, o (re)conhecimento da experiência dos educandos, educadores e seus contextos, o que faz com que todos sejam sujeitos desse processo e suas experiências de vida e trabalho, pontos de partida necessários da prática educativa transformadora. A reflexão coletiva e a problematização do mundo e de seus contextos estimulam a curiosidade epistemológica que provoca cada vez mais a participação e um processo de conscientização.

Essa prática exige do educador e da educadora uma reflexão necessária entre os conteúdos selecionados para o trabalho educativo e a abordagem metodológica utilizada, que não podem ser despidos de sua politicidade nem de sua dimensão pedagógica. Paulo Freire é enfático e incomoda quando afirma:

Estamos convencidos de que o diálogo com as massas populares é uma experiência radical de toda revolução autêntica. Ela é revolução por isto. Dos golpes, seria uma ingenuidade esperar que estabelecessem diálogo com as massas oprimidas. Deles, o que se pode esperar é o engodo para legitimar-se ou a força que reprime. (FREIRE, 2005, p. 145)

Apesar de o ensino fundamental estar praticamente universalizado, temos cerca de 70 milhões de brasileiros que não o concluíram na idade adequada. Daí a importância histórica do professor Paulo Freire em relação à alfabetização de jovens e adultos e a luta para sua priorização nas políticas públicas. Na educação básica, a maioria dos estudantes (mais de 80%) está matriculada em escola pública estatal, mas, no ensino superior, a situação é diferente, pois 75% dos alunos frequentam escolas privadas, contra 25% de atendimento público. Pode-se afirmar que as escolas públicas de nível superior têm melhor qualidade de ensino, em especial em função da existência de jornadas dignas de trabalho que pressupõem atividades de pesquisa, docência e extensão universitária.

Atualmente, o Brasil sofre a invasão de conglomerados educacionais, que têm comprado inúmeras faculdades privadas e escolas de ensino médio, o que fez

da fusão de uma delas, a Kroton-Anhanguera, com ações bastante valorizadas na Bolsa de Valores, não só a maior empresa de educação do Brasil, mas a maior do mundo. Destaque-se que o governo federal subsidiou, em parte, esse crescimento vertiginoso do ensino superior privado por meio de dois programas: o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES), com o objetivo de financiar as mensalidades de cursos de graduação para estudantes que estivessem regularmente matriculados em instituições privadas de Educação Superior, e o Programa Universidade para Todos (ProUNI), que oferece bolsas de estudos, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

Também vem sendo incentivado à exaustão a formação superior a distância, com pouco ou nenhum critério de avaliação acadêmica, sendo que a formação de professores para a educação básica já atinge cerca de 50% dos estudantes, dos quais 90% em instituições privadas de ensino (Sinopses/MEC, 2016). O governo atual, além de revelar seus interesses na privatização do ensino público, suspendeu todos os programas de bolsas de estudo em vigor no país nos últimos 30 anos. Além de contingenciar as verbas da educação e da pesquisa científica e reduzi-las em cerca de 40%, o Ministério da Educação propôs um programa, de nome Future-se, que pretende nada mais nada menos que a adesão integral das universidades públicas ao mercado, limitando a pesquisa científica – que receberá fundos para isso – exclusivamente aos interesses deste, e o grupo atual no governo tem o cinismo de argumentar que tal programa visa à “ampliação da relação entre universidade e sociedade”.

Na área educacional, os desmandos têm sido sistemáticos: o ensino médio, apesar das manifestações estudantis de 2014 e 2015 contra as mudanças propostas pelo Governo, quando estudantes secundaristas ocuparam escolas e reivindicaram o não fechamento de suas escolas e a não transferência de alunos e professores, o Governo Federal aprovou, por Medida Provisória, uma legislação (Lei nº 13.415/2017) que impôs um “novo ensino médio”, sem consulta às entidades científicas ou sindicatos, nem debates com as comunidades escolares. A nova proposta acaba com a concepção de formação geral comum do ensino médio como últi-

ma etapa da educação básica, reduzindo sua formação pela metade em disciplinas humanistas como filosofia, sociologia e artes – e até educação física – e propondo “opções” de aprofundamento de estudos e de formação profissional, experiência já realizada no Brasil nos anos 1970 e comprovadamente mal sucedida, pois nem formava o “técnico” de nível médio competente para o mercado, nem permitia uma boa formação geral. Na prática, como as escolas não têm condições de oferecê-las, porque mais de dois mil municípios não possuem o ensino médio, ou neles existe somente uma escola, esse “aprofundamento” poderá ser realizado por empresas privadas, sem experiência na área.

Inclusive está sendo realizado “acordo” com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para implementação dessa reforma nos estados, por meio de empréstimo realizado com o Banco Mundial, de 250 milhões de dólares. Entre as principais ações previstas estão: a formação de técnicos educacionais para adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos e o repasse de recursos para reprodução de material de apoio e para incentivar a implementação dos novos currículos. Além disso, os recursos servirão para capacitação de gestores e técnicos para o planejamento das mudanças; e a assistência técnica, apoiada pelo Banco, deverá oferecer serviços de consultoria especializados, “de alto nível”, para apoiar o Ministério da Educação e as secretarias estaduais. Ou seja, viabilizar a entrada de grupos privados na organização e implantação das mudanças que interessam a grupos externos do país.

Outra providência que o governo federal tomou foi a de autorizar, sem nenhum controle de qualidade, a possibilidade de instituições ministrarem os aprofundamentos de estudos sob a forma de ensino a distância. Ou seja, a introdução do ensino a distância, de baixa qualidade e improvisado, como solução para o não atendimento histórico da juventude e, agora, para jovens (pobres, naturalmente) desde os 15 anos de idade.

Além disso, a entrada de empresas privadas nas escolas públicas, vem se dando muitas vezes sem a empresa possuir experiência educacional significativa, mas mesmo assim ela pode atuar definindo currículos e formas de gestão empresarial “eficientes”. Isso tem estimulado que Organizações Sociais (OS) – forma elegante

de organização de empresas privadas para assumir políticas sociais com recursos públicos – se responsabilizem pelo comando das escolas públicas. Já há, inclusive, Projetos de Lei nos quais se propõe acabar com a garantia de estabilidade dos professores concursados, por meio de legislação que estimule a avaliação semestral destes e que, após algumas avaliações negativas (cerca de três) se possa dispensar o professor ou a professora de seu cargo ou função.

No Brasil e na América Latina, a influência das teses da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a educação, em especial a das avaliações unificadas em nível nacional, vem ganhando espaço, com propaganda, na grande mídia, da importância e da oportunidade dos testes do PISA (Programme for International Student Assessment) como avaliador e referência externa do desempenho de estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

No mês de maio de 2017, o Brasil oficializou seu pedido para fazer parte da OCDE, uma organização que afirma ter como objetivo “promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo” (conforme seu *site*), mas que tem como condição de ingresso, em especial, mudanças em leis que regulam impostos e práticas de administração, que tenham a ver com o livre mercado.

Essa estratégia também tem servido para avaliar a atuação profissional dos professores, a partir dos resultados obtidos pelos alunos nas diferentes – e cada vez mais numerosas – avaliações unificadas, mesmo que não haja prova científica de relação direta entre os resultados obtidos pelos alunos nos testes nacionais e o desempenho dos professores. No Brasil, 11 dos 27 estados já possuem legislação estabelecendo gratificações salariais aos professores em função dos resultados positivos de seus alunos nos testes nacionais e internacionais. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) pelo governo federal e estabelecidas metas quantitativas a serem atingidas por todos os municípios e estados, o que gerou, na prática, não a melhoria de ensino, mas a acusação na mídia da incompetência da escola pública, ratificando mais uma vez a importância da participação direta dos empresários nas escolas.

Para onde levam estas políticas?

Sem dúvida para a homogeneização cada vez maior de currículos e programas das escolas, deixando em segundo plano o estímulo à elaboração de projetos pedagógicos, pelas escolas, envolvendo a comunidade escolar. Na medida em que se colocam metas quantitativas predefinidas, é evidente que as comunidades e as escolas têm de dirigir todos os esforços para atingi-las, pois isso significa a possibilidade de conseguir recursos financeiros extra dos fundos públicos.

E como se consegue chegar à meta? Com o contrato de serviços por empresas privadas que se apresentam como capazes de garantir bons resultados nos testes nacionais ou estaduais, que homogeneizam os conteúdos e os materiais pedagógicos, que, porque são similares, permitem o “controle de qualidade” mais facilmente. No Brasil se conhece como compra de “sistemas de ensino”, a situação em que praticamente toda a orientação pedagógica e educacional das secretarias de educação são substituídas pelas orientações de empresas, que podem inclusive assumir o gerenciamento das escolas. Os professores que forem rebeldes e não seguirem os programas propostos, serão constrangidos pelos próprios colegas, porque as escolas também ganham – de forma coletiva – uma gratificação financeira pelo cumprimento da meta. Quem não obedecer, portanto, não é solidário, responsável ou competente.

Isto significa, em toda a América Latina, a revisão do conceito de gestão democrática como condição para a melhoria da qualidade do ensino. Para Paulo Freire, é a gestão democrática que gera a escola de qualidade social. Na nova concepção, gestão democrática deixa de considerar prioridade e prática democrática, o envolvimento criativo da comunidade escolar interna e externa discutindo seus problemas e buscando a elaboração de projetos coletivos para sua solução. O que interessa, agora, é o envolvimento que possibilite a contribuição financeira da comunidade e dos pais/mães para as necessidades das escolas, que contam com recursos cada vez menores, bem como a participação das famílias nos processos de controle da ação dos professores e das escolas, e não a participação da comunidade ajudando a construir o projeto educacional.

No Brasil foi elaborada, com o apoio de especialistas oriundos do Movimento Todos pela Educação – movimento originado por ação de grandes empresas, tais

como: Instituto Unibanco, Gerdau, Itaú Social, Fundação Bradesco, DPaschoal, Fundação Lemann, Instituto Votorantim, Instituto Natura, Fundação Telefônica/Vivo, dentre outras – perfeitamente entrosados com os (novos) interesses governamentais, uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte do documento já divulgado especifica os conteúdos a serem ensinados por todas as escolas do país, baseados na Pedagogia das Competências – com definição de habilidades e competências para cada ano de estudo da educação infantil e do ensino fundamental, mesmo o Brasil sendo um país continente, com grande e rica diversidade regional, com histórias, experiências e projetos pedagógicos bastante diferenciados, inovadores e com bons resultados.

Paulo Freire – referência mundial para uma educação emancipatória

Paulo Freire foi um educador que se destacou, dentre outras razões, por sua teoria epistemológica sobre o diálogo enquanto processo de ensino-aprendizagem. Ele não o propôs como uma técnica de ensino motivacional para que os alunos falassem ou manifestassem suas dúvidas, uma vez que, para ele, era o diálogo que definia o verdadeiro processo de mediação e (re)construção do conhecimento.

No entanto, para que o diálogo possa se concretizar, há pressupostos que devem ser cumpridos. O primeiro deles é admitir que todos somos aprendizes. E que todos temos condições de ensinar e aprender. Isso implica, necessariamente, em humildade, amorosidade, respeito e interesse pelo outro.

Paulo Freire defendia que o direito de todos à educação, enquanto um direito de cidadania, só poderia ser realizado se, de fato, acreditarmos – e essa é uma opção política – que todos podem e têm o direito de aprender. Por isso a educação é um ato político, pois ela traduz e explicita sempre nossa opção de projeto social, de busca de igualdade e de solidariedade social. Ou não: pode traduzir individualismo, opressão e segmentação social. Por isso a formação teórica e prática de educadores é política. Não basta o professor/educador ser competente e ter uma sólida formação teórica – ainda que isso seja essencial – se ele não “amar” os seus alunos no sentido de humanização. Enquanto o preconceito de classe, racial, étnico,

de gênero perpassar as relações entre homens e mulheres, a educação não será libertadora.

Esta é a razão por que a obra de Freire é relacional, pois, para falar de diálogo, é preciso refletir sobre o processo de humanização, que implica a consciência da desumanização, gestada na violência, na injustiça, na exploração, na opressão. Homens e mulheres que percebem sua condição no mundo não como uma fatalidade, mas como fruto do processo histórico e que, a partir do processo de conscientização, tecido pelas relações dialógicas, passam a questionar o mundo, questionar as injustiças e a se perceberem inconclusos, passam a admitir que é possível reconstruir-se, refazer-se e conscientizar-se de sua vocação ontológica em “ser mais”. Sempre e cada dia mais!

O diálogo é a ferramenta propulsora para a construção do pensamento crítico. Freire dizia que este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta [a realidade] em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação” (2009, p. 95). É o diálogo que nos faz questionar o mundo, problematizar o *status quo* e “desvelar a realidade”, e isso significa passar de uma percepção ingênua, para uma percepção crítica. Quando adquirimos essa clareza, passamos a atuar no mundo para transformá-lo

“O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48)

Freire é também conhecido por ser um “educador da esperança”, uma vez que, por não acreditar em destino inexorável, propõe o diálogo; e o diálogo adquire a condição de gerar o movimento para a ação transformadora.

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano. (FREIRE, 2005, p. 44)

A dialogicidade é o início da libertação dos oprimidos, e é por isso que as escolas, e as escolas públicas em especial, instituições que devem ter o diálogo como prática do seu cotidiano, sofrem cada vez mais o ataque de setores conservadores pretendendo silenciá-las, (re)estabelecer a hierarquia tradicional entre professor e aluno, estabelecer um controle dos conteúdos curriculares, esvaziar a função de órgãos de participação da comunidade, calar alunos e professores, impondo a obediência e a submissão como sinônimos do fazer competente. Pretendem, na verdade, despolitizar a educação.

O que pensaria Paulo Freire das políticas atuais?

Freire era radicalmente contra as propostas autoritárias e reguladoras, que estão sendo implantadas pelo governo brasileiro. Ele queria ver a escola pública cada vez mais autônoma, e não “amarrada” ao controle de gestores/administradores. Professores livres e criativos em suas práticas, comprometidos com os rumos e desafios da comunidade em que a escola está inserida e próximos aos seus alunos. E alunos, funcionários e comunidade propondo e experimentando os desejos e desafios coletivos da escola. A boniteza das escolas, como Paulo Freire chamava, envolvia esse clima de trabalho e de satisfação.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à VIDA. (FREIRE, 1996, p. 54)

Os projetos político-pedagógicos elaborados pelas escolas e defendidos por Freire como exercício democrático e fruto de diálogo coletivo, são “documentos-guia” para a ação das escolas, e devem traduzir o diagnóstico das dificuldades que cada escola enfrenta, nas suas condições de trabalho e nas condições de vida dos grupos sociais dos alunos que atende. É verdade que, em muitos casos, esses planos têm sido propostos em função de exigência dos órgãos de controle das secretarias de educação e esquecidos nas gavetas.

A burocratização das escolas tem dificultado que a criação humana faça parte do processo escolar, que a criatividade dos professores e dos alunos se manifestem nas suas práticas, de maneira mais explícita. Qualquer inovação ou mudança na rotina precisa ser autorizada antes que aconteça. Daí a necessidade da rebeldia, pois a criatividade coletiva precisa ser estimulada sempre, quando professores ou alunos descobrem algo sobre eles próprios e compartilham em sala de aula, onde as diferenças estão presentes e tornam professores e alunos diferentes entre si, com seus repertórios de vida, “misturados” às suas propostas e experiências educativas.

Se esse processo é impedido, o professor fica engessado a um único modo de fazer. E esse engessamento proposital pode se dar também porque o volume de “documentos” e relatórios que os professores devem preencher ocupa o tempo que ele teria para se dedicar a sua formação, a sua parcela de pesquisador. Freire considerava que todo professor e professora é por definição pesquisador, e isso constitui parte de seu processo de formação permanente, uma vez que “estudar” e cultivar a curiosidade epistemológica fazem parte de seu planejamento e reflexão. E é essa condição que permite ao professor e à professora recusar os materiais pré-fabricados e iguais para todas as turmas de alunos.

Para Freire, o processo de formação permanente tem importância singular na trajetória do professor-pesquisador. É ele que faz de seu processo formativo práxis social. Refletir, debater, dialogar com os colegas e a comunidade, voltar à sua prática, conhecer outros modos de atuação pedagógica, divergir, concordar, observar, manifestar-se, construir um espaço de confiança e de estudo com seus colegas e seus alunos precisam ser parte da dinâmica de sua ação pedagógica e do coletivo.

Falar de formação permanente não é simples. Para Freire, precisam ser dadas as condições administrativas e financeiras para que essa oportunidade aconteça, o que exige, dentre outras coisas, a adoção de uma jornada de trabalho que viabilize dedicação, na qual estejam previstas horas remuneradas para formação e para reflexão coletivas com o grupo escolar, para além das atividades em sala de aula, para que esses encontros sigam acontecendo permanentemente.

O que se observa, em geral, são formações burocráticas e descoladas do cotidiano do professor. Por conta desse distanciamento, há pouca participação, não gerando efeito de renovação e de aprimoramento dos professores, pois até as escolhas de horários e dos profissionais que as conduzem, são bastante inadequados. Isso faz com que os professores acabem entendendo ser este espaço de formação um “desperdício” de tempo, já que, feito dessa forma, não tem nenhuma utilidade na sua prática profissional, nem responde às suas dúvidas e inseguranças do trabalho cotidiano. Assim, sua parcela “pesquisador”, vai se estacionando, e o professor vai ficando isolado, contando e confiando apenas em si e na sua experiência, muitas vezes enrijecendo seu “que fazer”.

Além disso, a profissão de professor e de professora precisa ser valorizada, por meio de salários dignos, e não é isso o que acontece no Brasil, onde os salários são muito baixos e, em geral, professores ganham menos que qualquer outro profissional, com a mesma formação acadêmica. Isso tem obrigado que esses profissionais tenham dois ou três empregos, prejudicando, em consequência, a sua dedicação às atividades educacionais e incentivando, inclusive, que ele aceite as aulas “prontas” de apostilas que vêm sendo oferecidas em diferentes sistemas de ensino. A adesão a esses métodos não se dá por convicção, mas é fruto do cansaço físico e da exploração de seu trabalho.

Paulo Freire defendia condições dignas de trabalho para impedir essa cooptação dos professores contra seus alunos e contra a tarefa de ensinar-aprender. Por sua vez, os educandos precisam apoiar seus professores na luta pela possibilidade anunciada de um ensino de qualidade, como condição de cidadania e transformação social.

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 1996, p. 74).

A teimosia de professores e professoras de seguir educador, de contribuir para

novos tempos, com toda nova geração, de ser parte importante da formação humana de seus alunos, muitas vezes é o que faz com que não desistam da profissão. Uma das profissões menos valorizadas de nosso país, que pior remunera seus profissionais e menos investe em suas formações. É surpreendente que essa classe trabalhadora ainda resista e lute incansavelmente pela educação pública e de qualidade.

O legado de Freire está nesses educadores, e mais atual do que nunca, suas frases e seus livros são referências para esses profissionais, que se organizam em debates, que decidem e realizam greves, que questionam governos e que seguem coletivamente construindo alternativas humanizadoras. E ensinam, com sua coerência, a luta política.

O momento que o Brasil e a América Latina vivem é bastante grave, e se trata de disputas políticas que exigem clara posição ideológica, comprometida com um ou outro projeto de educação. A grande questão, portanto, é “a qual projeto de educação você serve?”

Se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2005, p. 77)

Nessa disputa política, nem sempre a escola apresenta com clareza a qual projeto educativo ela serve. Um projeto de resistência, para sobreviver, precisa de defensores que invistam em diferentes estratégias que lhe sejam possíveis para existir. Muitos gestores estimulam a repetição e o “cumprimento das medidas” nas suas escolas por medo, por não terem tido, na sua formação, nenhuma informação e discussão sobre o caráter político da disputa na construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva. Mesmo quando ele está tentando fazer diferente na sua escola. Freire sabia que a formação e o compromisso político eram o caminho que faria a diferença e que mais incomodaria os opressores. Por isso, ele investe tanto no debate sobre a qualidade da formação de professores, antevendo com preocupação a despolitização crescente dessa formação.

Neste momento dramático da educação pública brasileira, em que os desmandos se sucedem cotidianamente e o medo de não ser considerado competente quando seus alunos não atingem os resultados esperados coloca em pânico os professores, Freire se mobilizaria por saber da frágil formação teórica e prática dos professores, que tem permitido que estes aceitem se tornar apenas reprodutores de conteúdos e percam de seu horizonte a intencionalidade da tarefa do educador e da educadora para a humanização.

O processo de privatização da educação pressupõe e precisa da desqualificação do aligeiramento da formação dos professores para que eles se sintam inseguros, incompetentes, e assim gerar a falsa necessidade de consultorias especializadas, que lhes vão convencer de que o importante não é desenvolver o pensamento crítico, mas o “saber fazer” que lhes será ensinado por meio de um método rápido e simples de trabalho: a adoção dos sistemas apostilados de ensino, que engessam e inibem a atuação dos educadores, transformando-os em meros coadjuvantes no processo ensino-aprendizagem.

Esses sistemas apostilados de ensino são “pacotes” fechados, para serem reproduzidos nas salas de aula e que constituem uma esperta forma de controle da atuação cotidiana do professor e da professoras, permitindo, inclusive, por parte dos supervisores externos – os consultores privados –, uma intervenção localizada e imediata toda vez que um professor deixar de cumprir ou atrasar o “programa” estabelecido. Todos têm de fazer igual e seguir o mesmo modelo todos os dias, o que acaba gerando – se não houver reação coletiva – aceitação/alienação dessas situações-limite vividas pelos estudantes, professores e comunidades escolares. Essas estratégias de ensino, aos poucos, vão convencendo os diferentes grupos sociais envolvidos da sua eficiência – todos fazem iguais, e isso é “democrático” – e da inevitabilidade do *status quo* social de exploração das pessoas, e não de questionamento dessa realidade para poder se dispor a transformá-la.

O que Paulo Freire nos recomendaria?

Mesmo com todas as disputas políticas e lutas sociais que vêm sendo feitas,

neste momento temos de admitir que o programa do governo está avançando, seja pelo desestímulo à participação popular, pela suspensão de financiamentos para os movimentos culturais populares, pela perda de recursos para a pesquisa científica, para programas de saúde das mulheres, de LGBTQI+ e de pessoas com deficiências, seja pela imposição da censura em atividades culturais, e até de filmes e exposições.

Enquanto isso, grupos empresariais negociam seus lucros com os governos, nas diferentes possibilidades que os direitos sociais e a educação e as escolas oferecem: cursos, consultorias, materiais pedagógicos, livros e apostilas. Não mais as escolas produzindo, criando seu próprio material, mas vindo prontos para serem seguidos, independentes da diversidade de interesses e histórias dos diferentes grupos de alunos presentes no país. Até em relação à merenda dos estudantes a ação desses grupos se faz sentir – direito garantido até agora e necessidade dos mais pobres, que comem, muitas vezes, exclusivamente na escola, uma vez que já há casos de cidades brasileiras que, para reduzir custos operacionais, estão mudando os horários das aulas para diminuir o número de alunos nos horários do lanche e das refeições. Isso é chamado de medida de “racionalidade funcional”. Outra proposta extravagante e que está em curso é que, com o suposto propósito de contribuir para o “fortalecimento de valores fundamentais para a formação da cidadania e o desenvolvimento dos alunos” de uma rede pública, foi estabelecido, no governo Temer, Termo de Cooperação entre o Exército e o governo para desenvolver o projeto “O Exército nas Escolas”, que vai levar atividades das Forças Armadas para estudantes de ensino médio. E até transferências sumárias de gerenciamento para o exército, com a militarização de escolas, uma vez que um dos programas do atual governo era criar 256 escolas militares, o que vem se dando pela transformação de escolas das redes estaduais em escolas sob a gerência dos militares.

Essas iniciativas são graves e expressam os retrocessos e o conservadorismo que vêm se instalando no Brasil e também na América Latina, mas, para além de perplexidade, não há só apatia. Os grupos e movimentos sociais vêm se reunindo, participando de debates, construindo alternativas de ação coletiva, resistindo, buscando consensos para um projeto de Nação, com a convicção freireana de que

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (FREIRE 1996, p. 103)

O que Paulo Freire nos propõe é que sem luta não há mudança. E que a mudança desejada só se constituirá no inédito viável se nos dispusermos a enfrentar as situações que estão impedindo que ele se constitua. E esse processo não é individual. É coletivo. Só o coletivo construirá a sociedade democrática do amanhã. É povo na rua: contestando, protestando, conversando. Lembrando sempre que “ninguém luta contra forças que desconhece” e por isso tendo paciência histórica para conversar com cada um e cada uma que ainda não sabem que a exploração e a perda de direitos podem ser enfrentadas e superadas. Quem ainda não sabe que um novo amanhã é possível. Que ser diferente cada dia é possível.

Não há governo que resista a um povo que acredita no seu poder de luta, de transformação social e de resistência. Que acredita que a educação e a vida, podem ser construídas com respeito e alegria, mas também com muitas lutas, fazendo-se nas diferenças, alimentando-se das histórias dos homens e das mulheres que as vivenciam. Estamos juntos nesta luta de resistência humanista: negros, mulheres, crianças, idosos, indígenas, sem-terra, sem-teto, homossexuais, pobres, na luta por direitos iguais, por dignidade, a luta pelo fim da opressão dos povos oprimidos. A luta pela democracia ameaçada, mas também a esperança de um futuro menos injusto e mais solidário, que anima nossos sonhos e alimenta a utopia. E nada irrita mais os poderosos que homens e mulheres que sonham.

Por isso podemos afirmar, com Paulo Freire: A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. (2005, p.145).

À luta, pois! Viva Paulo Freire, patrono da educação brasileira!

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sinopse estatística do ensino superior – 2015. Brasília/DF. Disponível em: portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n. 95/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.%20. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jul. 2017.

CROSSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.17-33, jan.-mar., 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma Introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação. Brasília/DF; 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Relatório de Desenvolvimento Humano 2016 – Desenvolvimento para todos. 2017. Disponível em: www.br.undp.org/.../2017/.../pnud-lanca-relatorio-com-atualizacao-do-idh-brasil. Acesso em: 25 jul. 2017.

INTERMINADOS, CRIADORES E SONHADORES: O PROBLEMA DA ESTÉTICA EM PAULO FREIRE

POR ARISTÓTELES BERINO ¹

RESUMO

Apesar de não ter despertado a devida atenção entre os principais intérpretes da sua obra, o problema da estética em Paulo Freire constitui um núcleo importante do seu pensamento. Entre os seus escritos, nas suas conversações e práticas pedagógicas, o tema da estética sempre esteve presente, desde o início da sua trajetória intelectual e de educador até seus últimos trabalhos publicados. Neste artigo, procuro mostrar algumas dessas referências e proponho um caminho analítico que passa pelo conceito de criação para entendermos como especialmente o tema da estética está relacionado a sua concepção de educação. Diante do avanço do neoliberalismo, o conceito de sonho encontra na sua obra uma articulação política que também associa ao significado que atribuía à criação como possibilidade emancipatória e promotora de outros sentidos à existência.

PALAVRAS-CHAVE

Paulo Freire; Criação; Sonhos.

ABSTRACT

Despite not having called the attention of the main interpreters of his work, Paulo Freire's problem of aesthetics constitutes an important nucleus of his thought. Among his writings, in his conversations and pedagogical practices, the theme of aesthetics has always been present, since the beginning of his intellectual and educator career until his last published works. In this article I try to show some of these references and propose an analytical path that goes through the concept of creation in order to understand how the theme of aesthetics is especially related to his conception of education. Faced with the advance of neoliberalism, the concept of dream finds in his work a political articulation that I also associate to the meaning that he attributed to creation as an emancipatory possibility and promoter of other meanings to existence.

KEYWORDS

Paulo Freire; Creation; Dream.

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) Curso de Pedagogia do campus Nova Iguaçu da UFRRJ e Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas populares (PPGEduc/UFRRJ)

Suas atividades noturnas, seus bailes, sua música, o uso do corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir, suas crenças, sua ironia, seu humor, sua forma de “desperta-se” de situações difíceis, sua semântica, sua sintaxe...

Paulo Freire (1982, p. 57))

O pretendido com este artigo é prosseguir em uma discussão que tenho me detido mais recentemente a respeito do problema da estética no pensamento de Paulo Freire. Em outro momento (BERINO, 2017), procurei sinalizar para a possibilidade mesmo de vermos Paulo Freire aproximativamente como um esteta. No caso, alguém que valorava a beleza e se utilizava também dos sentidos da arte para pensar a própria educação. Então, buscando progredir com a minha pesquisa sobre a estética no pensamento de Paulo Freire, espero caminhar um pouco mais aqui, destacando particularmente as noções de criação e sonho na sua obra, como atividades constitutivas da experiência educativa tal como ele a concebia, uma atividade geradora de mundos genuinamente humanos – vale dizer, sempre social e culturalmente referidos.

Não foram poucas as vezes que Paulo Freire referiu-se explicitamente ao campo da estética entre os seus escritos e nas suas conversações como parte da sua concepção de educação. Curiosamente, trata-se de uma observação que não costuma ser destacada pelos intérpretes da sua obra. Paulo Freire é frequentemente lembrado pelo sentido político que atribuiu à educação e pela possibilidade emancipatória que via aí. O que gostaria de lembrar neste artigo é que política e estética são elementos indissociáveis da sua concepção de educação. Agora, no primeiro quarto do século XXI, quando discutimos o legado de Paulo Freire e a sua atualidade, mais do que nunca, é preciso situar adequadamente o lugar da estética na sua obra.

No seu último livro publicado ainda em vida, *Pedagogia da autonomia*, de 1997, Paulo Freire (2015, p. 34) incluiu no primeiro capítulo, dedicado à prática

docente, em destaque, a observação de que “ensinar exige estética e ética”. Trata-se de um rápido subcapítulo em que vai qualificar o caráter formador da prática educativa em oposição à concepção que reconhece nela apenas um treinamento técnico. Caráter formador em que ética e estética caminham juntas, ele diz. Há uma ordem de grandeza na formação da qual a estética faz parte. A palavra estética é utilizada por ele em outras passagens do texto (p. 26, 46 e 58, por exemplo). No entanto, não encontramos, apesar das várias referências, uma discussão mais elaborada sobre o tema. Apesar de provocados para a questão, não ficamos sabendo o que é exatamente a estética na educação para Paulo Freire neste livro. Em outra dessas passagens, a estética é associada à “boniteza” (p. 34). Mais adiante, refere-se ao “gosto estético” do aluno como uma dimensão da autonomia do ser do educando (p. 48). São algumas pistas, mas um tanto dispersas, sobre o que representam para a sua concepção de estética na educação.

Na medida em que vamos percorrendo outras das suas obras, a presença do tema da estética vai se amplificando. Já na sua primeira publicação, *Atualidade e educação brasileira*, de 1959, Paulo Freire (2002, p. 102) emprega a expressão “currículo plástico” para referir-se à necessidade de romper com o rígido currículo que caracterizava a estrutura das escolas de formação de professores. Criticava um aspecto “verboso” presente no ensino que precisava dar lugar a um aumento de trabalhos de ordem prática. Um currículo que se identificasse com a nossa atualidade, concluía. Para indicar uma concepção curricular que acreditava renovada, instituinte, Paulo Freire usa um adjetivo – “plástico” – frequentemente utilizado no meio artístico (ex.: artista plástico, obra plástica). Não se trata de uma escolha fortuita, casual, vamos ver.

Se olharmos para a trajetória de Paulo Freire como educador, vamos encontrar algumas referências profissionais que são significativas também para a minha discussão aqui. Nos anos 1950, foi colaborador da Escolinha de Arte de Recife (FREIRE, 2017, p. 84). Ana Mae Barbosa (1996, p. 637), em razão dessa ligação, considera que “Paulo Freire esteve ligado à Arte-Educação desde os inícios de sua ação educacional”. Ela conta ainda que Paulo Freire manteve contato com a Escolinha de Arte de São Paulo, entre os anos de 1968 e 1971. E mais: conta que lecionaram

juntos, na Universidade de São Paulo (USP), em 1987, o curso “Arte-Educação e Ação Cultural”.

Tampouco podemos deixar de considerar que Paulo Freire foi nomeado professor catedrático interino de História e Filosofia da Educação, em 1952, na Escola de Belas Artes da Universidade de Recife (hoje, Universidade Federal de Pernambuco). Precisamos lembrar também sua atividade no Setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi), a partir de 1947, e sua participação, já no começo dos anos 1960, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife e no Movimento de Cultura Popular (MCP). Inclusive, foi aí, no MCP, que ocorreram as práticas iniciais de alfabetização pelo chamado “Método Paulo Freire” (FREIRE, 2017, p. 104). A propósito do Método, o encontro entre educandos e educadores não acontecia em salas de aula, mas nos assim chamados “círculos de cultura”. Arte e cultura estavam constantemente integradas no seu itinerário de educador, está claro. Certamente, trata-se de uma experiência que proporcionou a ele uma determinada singularização na sua concepção de educação.

Portanto, não é sem perspectiva que, nos anos 1970, quando publica no livro *Cartas à Guiné-Bissau* sobre a sua colaboração com o Comissariado da Educação de Guiné-Bissau, Paulo Freire (2011, p. 45) dirá, de modo breve, mas seguro: “O educador é um político e um artista”. Não se trata de uma mera imagem ou metáfora senão de uma compreensão coerentemente fundada na sua concepção sobre o trabalho do educador. A mesma afirmação será feita, idêntica, também nos anos 1970, em uma entrevista de Paulo Freire (1978, on-line) publicada no periódico espanhol *El País*: “El educador es un político y un artista”. Na década seguinte, Paulo Freire voltará ao tema estimulado pelo educador estadunidense Ira Shor (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509), que lhe pergunta sobre o papel da arte no ensino transformador. Paulo Freire responderá a seu interlocutor chamando atenção para a “natureza estética do ato de conhecer”. Diz ainda que a educação é “um ato político e estético”, condição que, se reconhecida, tornará o professor “um político melhor e um artista melhor”.

Em um vídeo postado na Internet no Canal Leanderson S. do YouTube, e nomeado Paulo Freire falando de Arte e Educação (2013, on-line), uma colagem de dois

fragmentos de entrevistas concedidas em espanhol, encontramos Paulo Freire abordando o sentido da estética na educação de forma bastante enfática também. No primeiro segmento do brevíssimo material², ele diz: "El educador tiene que ser sensible, el educador tiene que ser esteta, tiene que ter gusto. La educación es una obra de arte". No segundo momento da montagem, Paulo Freire diz: "El educador es también artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo". Merecedora de atenção é a corporeidade de Paulo Freire nos dois momentos selecionados. Voz e mãos trabalham para imprimir gravidade e emoção ao que diz. É notável. Há uma importância superior que gostaria de atribuir ao que estava dizendo sobre a propriedade da arte na educação.

Por certo, não poderia deixar de lembrar também um elemento estético que compõe propriamente o chamado Método Paulo Freire que são as chamadas fichas de cultura. Após a pesquisa das palavras geradoras, os encontros nos círculos de cultura começam com a projeção de imagens que representam "situações existenciais" dos educandos. É um procedimento importante do Método porque a projeção de imagens serve, desafiadoramente, para que os educandos se reconheçam como criadores de cultura. Trata-se de uma conscientização a propósito da sua condição social e histórica. Mobilizadora, portanto, entende Paulo Freire (2018a, p. 61). Só assim se sentirão suficientemente implicados com o motivo da própria alfabetização. A alfabetização como um caminho para se estar presente no mundo consciente e criticamente. As referidas imagens das fichas de cultura podem ser produzidas através de técnicas e recursos variados. Inclusive, fotografias (BERINO, 2017, p. 186 e 187)

No livro Educação como prática da liberdade, publicado em 1967, Paulo Freire (1994, p. 117 e 131) chama atenção para o trabalho de dois artistas que fizeram para ele versões das fichas de cultura: Francisco Brennand e Vicente de Abreu (este, especialmente para reprodução no livro, depois que os originais de Francisco Bren-

² Tratam-se de dois pequenos extratos de gravações mais extensas. Não consegui localizar o conteúdo na íntegra desse material em tempo para a escrita desse artigo. Gostaria de dar crédito a minha orientanda Tatiana Oliveira Melo, que está escrevendo sua monografia de graduação e, na pesquisa que está realizando sobre Paulo Freire e Augusto Boal, encontrou o referido vídeo no YouTube. Orientação que desenvolvo no GRPESQ Estudos Culturais em Educação e Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

nand foram tomados com o golpe civil-militar de 1964). “Uma perfeita integração entre educação e arte”, Paulo Freire irá se referir assim à pintura inicialmente feita por Francisco Brennand. O fato é que, se percorrermos amplamente a obra de Paulo Freire, é axiomático que a experiência estética sempre esteve presente na sua concepção da educação. No entanto, esse é o “outro lado da moeda”, nunca constituiu um motivo demoradamente debatido por ele entre os seus escritos. A questão, portanto, é a seguinte. Se nos fixarmos simplesmente nas muitas passagens em que Paulo Freire enreda a estética em seu pensamento e prática educacional, não nos faltarão referências. Elas realmente são muitas. O problema é que parecem apontar para diferentes caminhos de apreensão sem nos garantir uma direção mais certificada, reveladora de um sentido mais significativo para a sua obra – o que acontece na falta de uma indicação mais eloquente dada pelo próprio Paulo Freire.

O que vou fazer a seguir é propor um caminho para uma compreensão do problema da estética em Paulo Freire atentando para o que vejo como mais correspondente com o seu sistema de pensamento. Em outras palavras, apontar para uma tessitura da questão da estética na sua obra de acordo com aqueles princípios que condizem de modo mais claramente identificável com a sua concepção de educação. Quando Paulo Freire diz que o educador é um político e um artista ou que a educação é uma obra de arte, estes são fragmentos das suas ideias estéticas, na verdade. Precisamos encontrar o núcleo dessas ideias. É o que pretendo apresentar aqui, então. No entanto, uma ressalva precisa ser feita. Trata-se, como já afirmei, de uma pesquisa em curso, com resultados ainda parciais. O artigo é parte de um trabalho que demanda mais elaborações que só serão alcançadas um pouco mais adiante.

Paulo Freire começou a pensar a educação diante dos impasses históricos da sociedade brasileira. Isso já aparece em *Educação e atualidade brasileira*, obra citada anteriormente. Desde o início da sua abordagem sobre a educação brasileira, Paulo Freire é um intelectual incomodado com as carências do país. Via na educação uma oportunidade de desenvolvimento da sociedade brasileira. Ao longo da década de 1960, sua análise vai deixando de ser puramente desenvolvimentista e ganha uma acepção mais dirigida às contradições sociais, tornando-se política-

mente emancipatória. Até um Paulo Freire mais marxista poderá ser reconhecido em diferentes passagens posteriores da sua obra. De todo modo, o fato é que, para Paulo Freire, desde o início, a educação está relacionada às possibilidades de mudança. Mudança, transformação e, ainda que de forma bem datada, revolução incluem-se entre os temas políticos claramente identificáveis se percorremos toda a sua obra.

Para Paulo Freire, sem dúvida, a educação é uma prática para uma alternativa social diante das condições opressoras socialmente encontradas. Educa-se para a busca de outros destinos, mais associados às liberdades e à autonomia do ser social. Educa-se sempre de forma rebelde, essa é indiscutivelmente uma marca da educação freireana. Em Educação como prática da liberdade, Paulo Freire utilizará alternadamente as expressões “ato de criação”, “esforço criador”, “ímpeto de criação” e “criação humana” para enfatizar o caráter transformador da existência humana. Em uma concepção lapidar: “Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores” (FREIRE, 1994, p. 112). Posso dizer, Paulo Freire via na educação uma ontologia. O homem humaniza-se porque é um criador, e a educação é a condição geradora desse processo.

É através da educação, portanto, que Paulo Freire via a experiência humana radical da criação. A educação como raiz de toda mudança. O que chamamos de mundo, humanamente referenciado, só adquire pleno sentido a partir da educação. É desde a sua prática que acontece a passagem da vida pura e simples em existência no mundo. Com a educação nos situamos melhor diante das coisas e podemos reelaborar a nossa constituição vivente atuando como criadores da nossa própria realidade. Já em Pedagogia do oprimido, escrito em 1968, Paulo Freire (2005, p. 83) introduz o conceito de “ser mais” como uma condição permanente do humano. A “pedagogia do oprimido” é a pedagogia que se opõe à “pedagogia bancária”, que Paulo Freire criticava, de transferência e não de criação de conhecimento com o educando. A pedagogia bancária é retrógrada, não expansiva da existência. Sem poder se comprometer autenticamente com um caráter emancipatório para a educação, ela é caracteristicamente imobilista e castradora da

transformação como liberdade.

Com o conceito de “ser mais” Paulo Freire aprofunda sua antropologia da educação afirmando o caráter inconcluso da existência humana, permanentemente criador, que ele vai chamar também de “devenir da realidade” (FREIRE, 20015, p. 84). Educa-se para devir, consciente do inacabamento e insubmisso ao presente, desperto das condições existentes e desejadamente transformáveis. Essa é a pedagogia do oprimido, que não aceita o fatalismo da opressão e pretende a emancipação como um ato criador. O conceito de “ser mais” atravessará toda a obra posterior de Paulo Freire, marcando sua concepção da educação com uma visão de mundo que assinala a impermanência dos estados da existência e a busca sucessiva de novas realidades. Importante dizer que não se trata de uma visão de mundo metafísica, mas socialmente condicionada. Paulo Freire não nos fala da transformação como mudanças sucessivas das formas de existência sem interesses sociais e historicamente verificáveis. Para Paulo Freire, a humanização do oprimido é libertar-se. A educação é política, ele nunca deixará de dizer.

O que gostaria de propor sobre o problema da estética na obra de Paulo Freire, portanto, é que a abordagem mais consistente para discutir essa importância para Paulo Freire, é entender que ele via educação como criação. É a partir daí, dos conceitos que criou para fundamentar essa sua compreensão, que é possível reconhecer o sentido que atribuía à estética na sua relação com a educação, que ele afirma ao longo de toda a sua obra. O princípio de que somos incompletos, inacabados ou inconclusos, expressões que utilizará recorrentemente, e de que a educação se realiza através dessas “janelas” existenciais, como criação, é o núcleo do pensamento estético de Paulo Freire.

Em 1996, um ano antes de nos deixar, dando um seminário na Argentina, Paulo Freire (2018b, p. 26) utiliza ainda uma outra expressão: “somos interminados”. A adoção dessa palavra já constitui a oportunidade de um refinamento analítico na pesquisa sobre a estética na sua concepção da educação. Entendo que a ideia de que somos intermináveis cria um certo atrito com as categorias incompletos, inacabados ou inconclusos, que me parecem mais articuláveis a uma concepção de falta constitutiva. “Interminável” sugere um movimento para fora, livre de qualquer

sentido de insuficiência e de destituição. É uma possibilidade que pretendo explorar na sequência da minha pesquisa, apresentada aqui ainda em estado de desenvolvimento, como já assinalei.

Passo agora às palavras de Paulo Freire que estão na epígrafe deste artigo. Trata-se de uma passagem do texto *Ação cultural para a libertação*, publicado em 1969, no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paulo Freire (1987, p. 57) prossegue o fragmento que citei assim: "Tudo isto constitui sua linguagem, como 'linguagem total', e são valores que compõem aquela muralha e que, mesmo tocados pela ideologia dominante, não se entregam totalmente a ela". Por que as palavras de Paulo Freire parecem conter aí uma imediata atualidade, mesmo após meio século? O que reproduzi na epígrafe constitui uma percepção estética das classes populares que agora, incontestavelmente, seria compreendida como um reconhecimento cultural. São palavras de Paulo Freire que poderiam ser dirigidas ao funk (sua música), a corporeidade e a linguagem dos funkeiros. São palavras apropriadas para o que significam como cultura das populações "periferizadas", sua resistência e luta: "mesmo tocados pela ideologia dominante, não se entregam totalmente a ela".

A experiência estética de muitos jovens das favelas está, já nas últimas décadas, entre as mais expressivas da cultura popular, pelo que representam como desafio à ideologia do preconceito na sociedade brasileira. São criações que se impõem e buscam consolidar a presença das classes populares na vida das cidades, território da legitimidade social, contra o poder. A estética, muitas vezes, é a visibilidade dos pobres. "O uso do corpo, seus gestos, sua maneira de andar, de vestir" constituem "presentificações" dos "favelados", população a que se refere Paulo Freire no texto. Indivíduos que criam uma "linguagem total" para que possam (re)existir. Recuperar o pensamento estético de Paulo Freire é um movimento de atualização do seu legado para o desafio da educação popular no século XXI. Existe também, importante notar, um capitalismo cada vez mais fascinante, em razão dos seus processos de aprisionamento através da estética. Uma "estetização do mundo", como disseram Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015). Muito do que existe de criação na cultura popular na contemporaneidade é porque, como disse Paulo Freire há cinquenta

anos, “não se entregam totalmente a ela”, à estetização do mundo como uma obra do capitalismo, produzindo outras estéticas, diante das compressões que encontram como população marginalizada.

Identifico ainda outra categoria utilizada por Paulo Freire que gostaria de associar como pertinente ao que concebia como criação, principalmente em razão do seu significado mais atual: Sonho. Inicialmente pode parecer sem propósito misturar a experiência imaginativa e desejante do sonho com uma chamada à criação como uma ação referida ao fato social da educação. No entanto, como assinalou Ana Lúcia Souza de Freitas (2008, p. 390), “o sonho, na visão de Paulo Freire, tem forte conotação política e está associado à visão de história como possibilidade”. Ela observa também que trata-se de um tema que ficou mais explícito na obra de Paulo Freire a partir da década de 1980 (FREITAS, 2008, p. 391). Seguindo Ana Lúcia Souza de Freitas nesta observação, vejo que a recorrência mais tardia de Paulo Freire a uma “política do sonho” está estreitamente ligada ao contexto devastador no neoliberalismo diante das utopias, a partir do período identificado.

Em um depoimento registrado em sua casa, no seu último ano de vida, em 1997, posteriormente publicado como um texto na Austrália, diz Paulo Freire (2001, p. 35 e 36): “Para mim, é impossível existir sem sonhos. Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos?” O discurso neoliberal é visceralmente contemporizado e paralisante. Seu sentido é antagônico à ideia de mudança e transformação, mesmo no plano reformista. A respeito das utopias e dos sonhos revolucionários que atravessaram de modo agudo a década 1960 até os anos de 1970, a narrativa neoliberal imobiliza o pensamento social, inclusive educacional, rejeitando frontalmente qualquer pedagogia que pretenda contrapor e emancipar, como propunha Paulo Freire.

Contra toda política de (re)existência, geradora de outras condições sociais, mais soberanas e autônomas, o pensamento neoliberal é depressivo com a sua invocação de uma realidade fixada que se impõe acima de qualquer ideação de liberdade. A repetição do tema do sonho em Paulo Freire, a partir dos riscos de uma hegemonia neoliberal, é parte da sua luta contra a concepção de desaparecimen-

to da história como processo vivo, sucessivamente articulado pelas pessoas, notadamente as “de baixo”. “Impossível viver sem sonhos” – o que equivale dizer, para a minha discussão aqui: Impossível viver sem ser virtualmente um criador. “Penso que seja de nosso dever lutar contra essas formas fatalistas e mecânicas de compreender a história”, diz Paulo Freire (FREIRE, 2001, p. 36), apontando para a amalgama que existe entre história e sonho, entre vida humana e criação. O lado da estética em Paulo Freire é o lado do encetamento sem cessar que é a existência humana.

Em *Pedagogia da esperança*, livro de 1992, há uma passagem do texto dedicada às críticas, segundo Paulo Freire (2011, p. 123), “que se diziam marxistas”, na década de 1970, feitas a ele. Uma negativa seria a suposta ausência das “classes sociais” na obra *Pedagogia do oprimido*. Depois de recusar tal crítica, Paulo Freire (2001, p. 125) apresenta sua compreensão sobre como operar com o conceito de luta de classes: “Não é o motor da história, mas certamente é um deles”. Consideração que precede e me parece importante para avaliar sua abordagem, a seguir, a respeito do “sonho”. Reagindo ao discurso pragmático e conformado que, então, buscava se consolidar como dominante, diz Paulo Freire (2001, p. 126): “Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens”. Mais adiante, prossegue; “Virando seres da inserção no mundo e não pura adaptação ao mundo terminaram por ter no sonho também um motor da história”.

Portanto, recusando uma visão mais determinista de luta de classes, Paulo Freire vê no sonhar um protagonismo correlato também ao “motor da história”. Como já anotei, a categoria sonho aqui não adquire o sentido abstrato do devaneio. Paulo Freire fala do sonho como uma tessitura política, um elemento da própria atividade criadora, transformadora da realidade social. No livro *Cartas pedagógicas*, que estava escrevendo, mas permaneceu incompleto quando nos deixou, publicado postumamente como *Pedagogia da indignação*, afirma Paulo Freire (2000a, p. 54): “Os sonhos são projetos pelos quais se luta.” Apesar do refluxo das ideias de mudança social provocado pelo avanço do neoliberalismo, Paulo Freire seguia perseguindo a ideia de que a existência humana implica a possibilidade de alternativas à vida e a capacidade de sonhar é uma propriedade da nossa vitalidade.

Em outro texto, publicado de modo complementar em *Pedagogia da indignação*, Paulo Freire lembra uma conhecida passagem de Marx (2013, p. 255 e 256) em *O capital* para dimensionar o sentido antropológico que atribuía ao sonho. Trata-se da comparação que Marx faz entre as operações da aranha e da abelha com o trabalho do tecelão e do arquiteto, cujo resultado, ele diz, “já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um trabalho que já existia idealmente”. Paulo Freire (2000b, p. 132 e 133) recorda Marx para afirmar também, a propósito da “atividade criativa” humana: “temos também na cabeça, mais ou menos, o desenho do mundo em que gostaríamos de viver. Isto é a utopia e o sonho que nos instiga a lutar.” A ênfase com que Paulo Freire referiu-se ao sonho em período da história em que os projetos de transformação social já apareciam mais retraídos comparativamente com as décadas anteriores visava revalidar sua concepção criadora da educação – essencialmente causadora de outros sentidos para a existência humana.

Paulo Freire, em momentos diferentes da sua obra, usou diretamente a palavra *estética* e ainda outras palavras e ideias com um sentido correspondente para caracterizar a sua concepção de educação. Além da indicação explícita de que é decididamente uma categoria do seu pensamento pedagógico, encontramos na sua obra uma extensa análise dos processos educativos em que a questão da “criação” é o que nos dará o sentido mais significativo sobre o que Paulo Freire atribuía à *estética*. Para o propósito deste artigo, consideramos uma representação significativa da sua obra, de seus primeiros escritos divulgados até as suas últimas publicações, identificando as recorrências com as quais abordou a questão da *estética/criação* e os seus sentidos para a educação. O procedimento foi considerar o modo como tal problemática aparece na sua concepção pedagógica mais ampla e visão do próprio “homem”, tendo em vista que para Paulo Freire, a educação crítica aclara sobre a nossa condição no mundo, sempre histórica e inacabada/interminada – o “ser mais” que aparece na sua formulação antropológica e filosófica da educação.

Paulo Freire permanece atual e, por isso, tem sido tão perseguido por inúmeros detratores. O próprio presidente Bolsonaro e seu ministro da educação Weintra-

ub, já se manifestaram inúmeras vezes de forma odiosa contra ele. Há também o movimento Escola Sem Partido, entre outras articulações, combatendo o legado de Paulo Freire. Não vamos esquecer que já no ambiente político que antecedeu ao golpe civil-militar de 1964 e no curso dos acontecimentos ele foi estigmatizado e logo perseguido. No último encontro da campanha de alfabetização na cidade Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, sua experiência pedagógica mais reportada, entre os convidados estava o comandante do IV Exército, o general Humberto de Alencar Castello Branco, que teria confidenciado a um interlocutor sua preocupação com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, pois serviria “para engordar cascavéis nesses sertões” (HADDAD, 2019, p. 72). Castello Branco virou o primeiro presidente militar da ditadura e Paulo Freire precisou ir para o exílio.

Em 1980, Paulo Freire retorna definitivamente ao Brasil. Somos nós, no entanto, que sucessivamente retornamos à Paulo Freire, pesquisando sua obra, descobrindo novas perspectivas analíticas para abordá-la e criando novos objetos de atenção. Paulo Freire foi um personagem do século XX, mas a sua existência nos alcança através de uma obra que ainda está sendo consolidada com a publicação de originais. Uma leitura viva de Paulo Freire é aquela que é capaz de procurar no seu pensamento e na sua prática algo que nos interessa agora, na contemporaneidade. Quem sabe uma fenda na sua obra já tantas vezes apresentada e explicada pela qual poderíamos adentrar e alcançar o que precisamos dele para lidar com os “temas geradores” da nossa época. Acredito que o tema da estética é uma dessas oportunidades.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. Paulo Freire e a arte-educação. In: GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 637-639.
- BERINO, Aristóteles. Paulo Freire esteta: arte, fotografia e cinema. E-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 182-192, 2017.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. 2. ed. rev. atualizada. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação. In: Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 42-85.
- FREIRE, Paulo. A confrontação não é histórica e sim política. Entrevista In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018a. p. 55-63.
- FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000a. p. 117-134.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 22. reimp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira. 2. ed. São Paulo: Cortez/IFP – Instituto Paulo Freire, 2002.
- FREIRE, Paulo. La educación es siempre un quehacer político. Entrevista concedida a Karmentxu Marín. El País, Madrid, 20 maio 1978. Disponível em <https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html> Acesso em: 5 set. 2017.
- FREIRE, Paulo. Impossível existir sem sonhos. In: Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. p. 35-40.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Prática da pedagogia crítica*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b. p. 25-34.

FREIRE, Paulo. *Segunda carta – do direito e do dever de mudar o mundo*. In: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000b. p. 53-63.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. *Sonho Possível*. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 390-392.

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.
LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

PAULO FREIRE falando de Arte e Educação. 2013?. Vídeo (48s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u5Fdt4TDtRY&fbclid=IwAR0FooWizRvCvR9ResiV_Lx_hhnlxDMLmBikNRvJu2g9nLipRVo_7yMQ9Wo. Acesso em: 26 ago. 2019.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *O professor como artista*. In: GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996. p. 509.

ATUALIDADE/NECESSIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE EM UM CURSINHO POPULAR

POR ANGÉLICA DE LUCA¹
MARÍA ELENA INFANTE-MALACHIAS²

RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma interpretação à luz do pensamento de Paulo Freire sobre a prática de um cursinho popular localizado na cidade de Itapevi, região periférica da grande São Paulo. As práticas desses cursinhos podem reatualizar o pensamento de Paulo Freire e preservá-lo do esquecimento ou da ruína de leituras distorcidas e equivocadas. O estudo realizado a partir de um grupo focal com quatro professores voluntários revelou que estes professores, embaçados em uma concepção de educação para além do que é "possível", propõem e oferecem uma formação humana crítica aos seus estudantes, questionam a própria prática educativa e o vestibular. A educação popular desenvolvida nos cursinhos populares, além de atualizar a relevância político-pedagógica do pensamento de Paulo Freire, torna-se cada vez mais urgente e necessária para que se consolide uma verdadeira cultura democrática.

PALAVRAS-CHAVE

Cursinho Popular, Pedagogia Freireana, Conscientização.

ABSTRACT

College Preparatory popular courses are being created in Brazil's peripheries in order to help poor young people to have a chance to compete for higher education positions. In this article we present an interpretation in the light of the thought of Paulo Freire on the practice of a popular course located in Itapevi, a city located at the peripheral region of the great São Paulo. The question that moves us is: could the practices of these courses rescue Freire's thinking for the present and preserve it from the oblivion of the ruin of distorted readings? The speeches obtained at the focus group meeting with four volunteer teachers revealed that these teachers, based on a conception of education beyond what is "possible", offer a critical human formation to their students, these teachers question their own educational practices and their own entrance exam. Popular education developed in the popular curriculum updates the pedagogical and political relevance of Paulo Freire's proposals.

KEYWORDS

Accessible Preparatory Courses, Freire's Pedagogy, Awareness.

¹ Angélica de Luca é licenciada em Ciências da Natureza pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP) e mestranda do programa de Pós Graduação da FEUSP. Atualmente trabalha como professora na rede municipal de ensino de São Paulo.

² María Elena Infante-Malachias é professora livre docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP) e orientadora pelos programas de Pós Graduação: Interunidades em Ensino de Ciências e de Educação da FEUSP.

Introdução

A inquietação que move esse caminho de pesquisa é dada pela indignação e revolta diante da miséria e exploração que assola o mundo através da reprodução de mecanismos de exclusão e segregação. Estamos certos de que reconhecer os valores e convicções que nos orientam em nossos caminhos de pesquisa é, sem dúvida, o que garante a objetividade da pesquisa social.

Vivemos na era da desconfiguração do Estado como assegurador mínimo do acesso aos direitos sociais, na era do esvaziamento da política, do governo dos tecnocratas gestores do bem comum a serviço da irracionalidade do sistema econômico, era em que o aprofundamento da miséria de muitos é condição para a concentração da riqueza de poucos. A perversidade do fato de que o 1% mais rico detenha mais riqueza que o resto do mundo é angustiante. Soma-se a isso a fragilidade de nosso planeta, constatada por diversas pesquisas que nos alertam sobre os impactos ambientais irreparáveis inerentes ao modo de vida irresponsável e vazio de sentido que se funda na exploração irrestrita (DOWBOR, 2017).

Tal irracionalização do sistema de organização social a que nos submetemos gera problemas gravíssimos cujas responsabilização e reparação não são possíveis, posto que, muito mais do que um grupo de seres humanos malévolos praticando crueldade, trata-se de sistema sem rosto e sem controle que se redesenha e nos condiciona, alastra-se e se reproduz através de mecanismos intrincados entre si, com o propósito de nos incutir valores que, quando assimilados e interiorizados em nosso fazer cotidiano, garantem a perpetuação da ordem social vigente.

Sendo um sistema que nos transpassa, só pode se realizar penetrando nossa cultura e nossa educação. Não haveria como se manter, se sustentar e se reproduzir se não houvesse, através do Estado, um mecanismo de transmissão dos valores e princípios, um mecanismo que controle nossa orientação no mundo, velando a realidade, os conflitos, as contradições e, sobretudo, silenciando qualquer discurso que possa despertar uma prática social solidária e autônoma, reprimindo os exemplos novos e apagando a memória dos exemplos do passado.

O nosso país, lamentavelmente, ocupa lugar de destaque mundial no

que se refere à concentração de renda. Nosso duradouro passado escravocrata nos deixou profundamente marcados pela desigualdade e pela lógica da exploração. Jessé Souza (2012) defende que as sociedades modernas periféricas, como o Brasil, se diferenciam das sociedades modernas centrais porque seu processo histórico de formação assegurou que um grandioso número de pessoas permanecesse completamente apartado de direitos. Muito embora essas pessoas possam estar economicamente ativas, sobretudo no mercado informal, elas não têm acesso sequer aos direitos básicos e, na condição de exploradas, conseguem somente a manutenção da própria existência. A essa massa, Jessé Souza (2012) provocativamente chama de ralé, evidenciando que ela corresponde a um terço da população brasileira. (SOUZA, 2012)

Todos esses brasileiros e brasileiras que fazem parte desse um terço da população chamado de ralé estão inseridos numa lógica de exploração que os adocece, que os distancia do convívio familiar, da cidade onde residem, da convivência na comunidade, posto que a lógica do mercado consome a força e o tempo dessas pessoas e os converte em poder de consumo para uns poucos privilegiados. A pergunta que fazemos é: Como é possível para essa parcela gigantesca da população escapar desse ciclo perpétuo de consumo da vida? Como é possível escapar da exploração e ter experiências na ação coletiva?

Para nós, a escola pública é um dos espaços em que se tornam possíveis a experiência e a ação, justamente porque nela meninos e meninas são resgatados da lógica da exploração e podem ter alguns anos da vida dedicados à leitura e à compreensão do mundo – apesar de sabermos que a educação é também um mecanismo de introjeção de valores legitimadores da ordem social vigente (MESZÁROS, 2008) e que, assumindo um caráter institucional, reflete em si a forma que tem o Estado e sustenta os interesses deste.

Paulo Freire nos apresentou uma proposta de educação que leva em consideração a estrutura de dominação característica das sociedades dependentes, com o objetivo de enfrentar essa realidade. Segundo ele, uma transformação das estruturas, apenas, não é possível nem válida, se não for acompanhada nem precedida de uma verdadeira liberação das consciências (GARCÍA-HUIDOBRO,

2005). Sua proposta educacional é fundada na busca da consciência crítica de cada ser humano no sentido de sua libertação da condição de explorado. Portanto, a educação, para Paulo Freire, está inserida em um cenário de profunda desigualdade e neste cenário a educação deve promover a transformação dessa realidade desigual em oportunidade para todos os sujeitos. Ainda que reconheça que essa transformação não se daria apenas pela educação, Paulo Freire assume que ela tem papel fundamental na sociedade, sobretudo porque possibilita aos jovens que enxerguem outros horizontes de possibilidades para além de reproduzir o papel que lhe foi herdado na reprodução do sistema social.

Sobre a consciência das condições de desigualdade, Jessé Souza (2012) afirma:

A meus olhos, é a circunstância da "naturalização" da desigualdade periférica que não chega à consciência de suas vítimas, precisamente porque construída segundo as formas impessoais e peculiarmente opacas e intransparentes, devido à ação, também no âmbito do capitalismo periférico, de uma "ideologia espontânea do capitalismo" que traveste de universal e neutro o que é contingente e particular. (SOUZA, 2012, p.180)

Os projetos de expansão do ensino superior no Brasil a partir de 2002 contribuíram significativamente para que os jovens das periferias ousassem sonhar com a ampliação dos estudos. Ainda que os programas tenham privilegiado essa expansão pela via privada, trata-se, sem dúvidas, de um passo importante na democratização da educação no país. De acordo com o que Bourdieu conceitua como habitus (SETTON, 2002), esse público que chega às universidades a partir do processo de democratização da educação no Brasil se difere do que se costuma revelar dentro dessas instituições elitizadas, sobretudo nas universidades públicas. Com o discurso pretense da defesa da qualidade, muitos se opõem aos processos de democratização, justamente pela inquietação social que provoca nas classes mais abastadas o fato de o filho da patroa dividir a sala de aula com a filha da empregada. A manutenção da ordem econômica depende também de mecanismos opacos, que nos condicionem a reproduzir as segregações nas pequenas atitudes do cotidiano, na maior parte das vezes de maneira inconsciente.

Na atualidade, há um conjunto de jovens que, criados por creches, vizinhos, tias, avós – distantes de suas mães, que acariciavam os filhos de suas patroas – tiveram acesso a uma educação diferente da de seus pais; uma geração de filhos da ralé que superaram as dificuldades e sobreviveram aos percalços de uma educação pública democratizada sem qualidade e puderam avançar nos estudos. Para Freire, no entanto, esse acesso, por si só, não garante que haja um despertar da consciência crítica desses sujeitos. É necessário que essa formação tenha desvelado para eles os mecanismos de opressão. Há de se questionar o que se entende como natural e compreender as razões histórica e cultural das estruturas sociais. Nosso cenário evidencia que uma pequena elite suprime as forças de resistência de uma enorme camada da população que, por sua vez, aposta seus esforços de superação em seus filhos; estes, quando reunidas as condições necessárias, conseguem suplantar imensas barreiras e escapar da reprodução da condição de existência de seus antepassados explorados.

A eficiência das escolas particulares em “preparar” para o vestibular pode ter falhas, e é onde identificamos o papel dos cursinhos pré-vestibulares, funcionando para treinar os alunos de modo que sejam aprovados no vestibular. Para suprir esse fosso existente entre a escola básica e a universidade pública no Brasil, os cursinhos trabalham com uma enorme quantidade de conteúdos sendo apresentados de maneira estratégica, fazendo uso de técnicas de memorização, para que sejam úteis ao menos no dia do exame, o que possibilita ao aluno ultrapassar uma barreira social importantíssima para a manutenção da ordem social atual.

A eficiência de cada cursinho pré-vestibular em promover mais aprovações reflete-se no valor de sua mensalidade, e isso também reafirma o círculo vicioso de reprodução das desigualdades sociais: o estudante com maior poder aquisitivo poderá arcar com custos de cursinhos eficientes, que garantirão a ele, em algum tempo, uma vaga no ensino superior público ou em universidade particular de excelência, que conferirá a ele status e uma profissão que possibilitará ainda mais poder aquisitivo.

Apartados desse caminho estão os filhos da ralé. Poucos sequer são informados sobre as possibilidades de ensino superior público e gratuito e, quando são,

poucos acreditam na real possibilidade de pertencer a esse espaço, já que, ao observar com cuidado sua realidade, percebem os enormes desafios como barreiras intransponíveis. Esse modo de enxergar não é só um modo particular psicológico de se ver no mundo, mas a consequência da barreira estrutural material necessária para manutenção do sistema social, que afeta da mesma maneira milhares de jovens no Brasil.

Os alunos pobres que alcançam concluir o ensino médio e conhecem a possibilidade de cursar uma universidade podem recorrer a iniciativas de entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais, igrejas, associações, sindicatos, movimentos sociais ou grupos vinculados às próprias universidades que ofereçam aulas preparatórias para os exames. São cursinhos de diferentes nomeações (comunitários, alternativos, populares) cujo fim pode ser apenas ajudar o aluno pobre a ingressar numa universidade, que estão embasados em uma concepção de educação para além do que é o considerado possível, propondo uma formação que questione o próprio vestibular e oferecendo formação humana crítica. Muitos cursinhos populares cumprem esse papel por carregarem a afirmação da categoria popular e assumem o compromisso ético com os oprimidos.

Por algumas variações da sua trajetória existencial, que apesar de condicionada não está determinada, portanto está na ordem do imprevisível, alguns jovens conseguem chegar ao ensino superior público e gratuito e, com isso, podem ter o desejo de mudança, de levar sua trajetória como exemplo para outros jovens pobres. Essa vontade de estender a conquista pessoal ao coletivo é fruto de uma consciência crítica que permite escapar da lógica individualista da meritocracia e perceber a potencialidade do agir em conjunto.

Com esse desejo de mudança e de potencializar a ação coletiva, cursinhos populares são criados nas periferias do país a fim de colaborar para que jovens pobres tenham alguma chance de concorrer a vagas no ensino superior particular com bolsa ou no ensino superior público. Neste artigo, apresentamos uma interpretação à luz do pensamento de Paulo Freire sobre a prática de um cursinho popular localizado na cidade de Itapevi, região periférica da grande São Paulo. A questão que nos move é: O quanto a prática desses cursinhos pode resgatar o pensamento

de Paulo Freire para a atualidade e preservá-lo da ruína de leituras distorcidas e equivocadas ou do esquecimento?

Paulo Freire, a educação libertadora e o despertar da consciência crítica

Em Freire, encontramos o conceito de história visto como possibilidade, o que nos permite compreender que nosso posicionamento intervém no futuro que não é, de forma alguma, inexorável, mas sim imprevisível e incontrolável. (FREIRE, 1996).

O conceito de libertação que surge com a Teologia da Libertação tem sua conotação relacionada a práticas concretas de libertação de povos oprimidos em situações em que a crueldade do modelo neoliberal tomava proporções ainda desconhecidas. Anseios e expectativas, movidos por um forte sentimento de esperança e de crítica social, tornaram possíveis transformações na própria Igreja Católica, mais especificamente na América Latina, voltando-se para a luta dos movimentos sociais (GUZZO; LACERDA, 2009).

A fé é convidada a voltar-se para os desafios presentes na realidade e colaborar em sua solução [...] percebemos a grande novidade das Igrejas na América Latina e Caribe: a entrada dos cristãos e cristãs na luta de libertação dos pobres e excluídos. (FERRARO apud GUZZO; LACERDA, 2009, p.42)³

Mas, na medida em que o discurso de liberdade e a denúncia dos mecanismos de opressão tomam forma e contornos concretos de interferência no mundo, esse discurso passa a ser perseguido pelos detentores do poder.

Freire aponta, na prática, para uma educação que é a fortaleza dos educadores que acreditam na transformação do mundo, uma maneira crítica de formar e se formar que desvela os mecanismos de exploração e que abre caminhos de luta e de esperança para os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. É evidente sua relação com as organizações coletivas de luta contra o sistema de exploração capitalista. A ideia de “verdade a ser revelada” que permeia a proposta de uma educação conscientizadora parte da compreensão de que vivemos em um mundo

³ FERRARO, B. A Teologia da Libertação: Ligação Fé – Vida e a Opção Pelos Pobres. In: GUZZO, R.; LACERDA F., Psicologia Social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação. Campinas: Alínea, 2009, cap. 1, p.41-47.

de segregação e exploração, que funda essa exploração na mentira, no silenciamento de discursos opostos e na omissão.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) explica que a curiosidade do aluno, que a princípio é ingênua, deve ir aos poucos se transformando em curiosidade epistemológica, pela forma como o aluno se aproxima do objeto de estudo de maneira metódica e rigorosa. Nesse exercício de criticidade, desenvolve-se a consciência para que os alunos possam compreender a complexidade dos fenômenos.

Assim, em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 47).

Freire indica que a educação deve ser corajosa, propondo ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo e sobre as suas responsabilidades. Uma educação que seja capaz de oferecer as possibilidades de refletir sobre o próprio processo de refletir e sobre o que isso significa (FREIRE, 1967). Dessa imersão no processo reflexivo surgiria a capacidade de opção dos sujeitos; assim, nesse sentido, o sujeito inicialmente estaria em uma condição irreflexiva ou denominada de “intransitividade de consciência”, característica da imersão em que o sujeito se encontrava inicialmente (FREIRE, 1959). Essas ideias foram publicadas por Paulo Freire inicialmente em uma tese para a Escola de Belas Artes de Pernambuco (FREIRE, 1959) e, posteriormente, em seu primeiro livro no Brasil, “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967). Freire (1959) indica que, nesse estado de intransitividade, o ser humano se encontra limitado na sua esfera de apreensão da realidade, na qual, segundo Freire (1967), está impermeável a desafios situados fora de sua esfera biológica, vegetativa. Desse estado, o homem pode, através da reflexão, emergir em um novo estado – o da “transitividade ingênua”, no qual se amplia seu poder de captação e de resposta por meio do diálogo. “Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que a simples esfera vital”. (FREIRE, 1967, p. 60). No entanto, essa consciência transitiva é ingênua num primeiro momento; uma vez que ela apresenta simplicidade na interpretação dos problemas, há uma tendên-

cia simplista a julgar que o tempo passado foi melhor, subestimar o homem comum e ainda há uma forte tendência ao gregarismo, característica da massificação. Além disso, as argumentações são frágeis, com um forte teor de emocionalidade, e permanecem explicações mágicas sobre os acontecimentos e sobre o ser humano. Para ilustrar a passagem da intransitividade para a transitividade ingênua, relatamos um encontro de Freire com trabalhadores rurais descrito por Valente (2007):

– Muito bem-disse eu a eles – eu sei – Mas vocês não sabem. Mas por que eu sei e vocês não sabem?

– O senhor sabe por que é doutor. Nós não – exato, eu sou doutor. Vocês não. Mas por que eu sou doutor e vocês não?

– Porque foi à escola, tem leitura, tem estudo e nós, não.

– Por que fui à escola?

– Porque seu pai pôde mandar o senhor à escola. O nosso não.

– E por que os pais de vocês não puderam mandar vocês à escola?

– Porque eram camponeses como nós.

– E o que é ser camponês?

– É não ter educação, posses, trabalhar de sol a sol sem ter direitos, esperança de um dia melhor.

– E por que ao camponês falta tudo isso?

– Porque Deus quer.

– E quem é Deus?

– É o pai de todos nós.

– E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos, de mãos para cima, disseram que o eram. Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe perguntei – Quantos filhos você tem?

– Três.

– Você seria capaz de sacrificar dois deles submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com vida boa no Recife? Você seria capaz de amar assim?

– Não.

Se você – disse eu –, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça destas, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é o fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser prateado. Em seguida: Não, não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão. (VALENTE, 2007, p.17).

A transitividade ingênua que se perpetua leva o ser humano a uma consciência fanatizada, como dito por Freire (1967). Esse é um dos perigos, segundo Freire, ao qual o irracionalismo sectário conduz os indivíduos. Para o autor, o problema não está apenas na intransitividade, mas na transitividade ingênua que se perpetua.

Esta transitividade ingênua deve avançar para a transitividade crítica, que pode ser promovida com a educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social.

A transitividade crítica tem como característica fundamental a profundidade na interpretação dos problemas, a consciência ética dos sujeitos quando se assumem autônomos e se responsabilizam por suas ações e decisões e se negam a transferir responsabilidades, como nas situações de heteronomia. A criticidade exige abrir mão das “certezas” que cegam e geram preconceitos de toda natureza. Para Luckesi (2011), o ideal seria que o todo da compreensão e da conduta dos sujeitos e de cada pessoa ocorresse de modo crítico, coerente e sistematizado através da reflexão filosófica.

Giroux (2016) aponta que tem havido poucos educadores com o rigor teórico, a coragem cívica e o sentido de responsabilidade moral de Paulo Freire. Para ele, o exemplo de Freire é mais importante agora do que nunca: “[...] a linguagem da crítica e a educação da esperança são o seu legado, que está cada vez mais ausente de muitos discursos liberais e conservadores sobre os problemas educacionais atuais e vias adequadas de reforma.” (GIROUX, 2016, p.1). Ainda para Giroux:

Paulo passou a vida guiado pelas crenças de que valia a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, de que a educação crítica é um elemento fundamental para a mudança social progressiva, e de que a forma como pensamos sobre política é inseparável daquela como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral a que aspiramos. Paulo acreditava firmemente que a democracia não pode durar sem a cultura formativa que a torna possível. Numa altura em que as instituições

públicas de educação básica e superior estão sendo associadas à lógica do mercado, à conformidade, à perda de poder e a modos inflexíveis de punição, conhecer as contribuições significativas da obra e o legado de Paulo Freire é mais importante do que nunca. (GIROUX, 2016, p. 1).

Cursinho Popular de Itapevi - Uma experiência de educação popular

Este estudo contou com a generosa participação de um grupo composto de dois professores e duas professoras de um cursinho popular em Itapevi (SP).

O município de Itapevi está localizado na periferia da região metropolitana de São Paulo, bastante distante dos centros laborais e de estudo da maioria de seus moradores. Estes sofrem com a precarização dos recursos para educação, saúde, cultura e lazer. Segundo dados da pesquisa de Mendes (2011), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município é de 0,759, deixando o município em 475º lugar dentre os 645 municípios do estado de São Paulo. Em relação aos dados educacionais, temos que, dentre a população com 25 anos ou mais, 70,19% têm menos de oito anos de estudo.

Oferecer um cursinho de educação popular aos jovens estudantes do ensino médio que não têm possibilidade de fazer um curso pago é um desafio político, ético e social para os educadores envolvidos nesta pesquisa.

A experiência do cursinho popular Chico Mendes surgiu da iniciativa de um grupo de estudantes amigos que, ao saírem do ensino médio na escola pública, se depararam com a muralha simbólica que separa os alunos da escola pública básica dos estudos no ensino superior de qualidade. Dessa forma, tiveram de contar com anos de preparação em cursinho pré-vestibular. Reflexões diversas foram sendo importantes para que surgisse a inquietação a disposição de oferecer, àqueles que ainda não haviam tido contato com o processo seletivo para ingresso na educação superior, um espaço capaz de diminuir a distância entre a escola pública básica e a universidade pública. Assim nasceu o sonho de se unirem para a construção de uma experiência nova de educação: um cursinho popular na cidade.

Quando, aos poucos, esses jovens foram ultrapassando o muro da dis-

criminação social e chegando ao ensino superior de qualidade, eles começaram a se reunir politicamente para a construção coletiva desse espaço destinado a um novo “fazer educacional”. Quando o quadro de professores estava formado, o espaço havia sido negociado e a divulgação estava assegurada, o sonho se fez real e a experiência foi se costurando em meio a muitas dificuldades:

[...] nos reunimos em grupo, a gente fazia diversas reuniões, reuniões que varavam a madrugada, e no trem, espaço de socialização, espaço em que a gente se reunia todo mundo pra ir pra faculdade, um pra USP, outro pra PUC, outro pra Fatec, outros para os cursinhos ainda, e a gente começou a discutir, como que é a educação, que educação que é essa que nós temos, educação, em que nós saímos de escolas públicas e não funcionou, e que nós fomos realmente conhecer, criar prazer em estudar, criar prazer pelo conhecimento, após passar por um cursinho quando a gente começou aprender, e vimos como era o gigantesco da Universidade, com todos os seus problemas também, por ser um espaço meio que restrito e seletivo, e não universalizador, universidade que não se universaliza para a sociedade, e a gente começou a questionar e a gente decidiu, vamos construir um cursinho, porque sabemos da necessidade que sentimos e dos alunos iguais a nós que não tiveram oportunidade terão também e que nós podemos contribuir, e nós então decidimos construir esse cursinho, fizemos há quatro anos um projeto inicial e sempre nos questionando também, mas isso também é paliativo, porque a ideia central é uma educação de qualidade que hoje não funciona, e a gente sempre teve essa característica de questionar a própria existência do cursinho, se questionar quanto a educação de qualidade, quanto a avaliação que é feita de modo restritivo também e não construtivo, que é o vestibular, muito segmentativo que você não valoriza a diversidade, você cria uma espécie de conhecimento central, único ali, hierárquico [...] Professor N.

O crescimento pessoal e coletivo que o projeto proporcionou é imensurável. Ainda não houve um acompanhamento de quantos alunos foram aprovados no vestibular, mas isso é apenas um dos compromissos desse cursinho. Além das aulas que abordam os conteúdos exigidos no vestibular, também foram organizados passeios culturais, palestras, debates, rodas de leitura, saraus. Todos esses eventos com grande participação dos alunos.

Um momento importante na história do cursinho foi quando alguns professores começaram a questionar o vínculo com um movimento social para articulação e organização de cursinhos populares, a Rede Emancipa. A vinculação havia

sido aceita por todos, pois ninguém discordava do fato de a Rede Emancipa ser potencializadora da atuação do cursinho por meio da troca de experiências, da organização, da movimentação em torno da reivindicação à democratização verdadeira do acesso à educação pública e gratuita de qualidade. No entanto, passou a ser questionada quando alguns professores se incomodaram com a significativa atuação de militantes do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) na Rede Emancipa. Esse desconforto tomou maiores proporções quando a coordenação da Rede abriu a discussão acerca do apoio à candidatura de um dos fundadores do PSOL.

O grupo se dividiu. Parte dos professores acreditava na importância da Rede Emancipa para o cursinho, bem como na relevância do papel do cursinho na construção da Rede Emancipa. Entre eles estava um dos fundadores da Rede Emancipa e do Cursinho Popular Chico Mendes, que era militante do PSOL. Outra parte dos professores discordava desde a concepção de educação que se escancarava aos olhos de todos nesse momento: uma concepção segundo a qual o fazer pedagógico é político em si. Esse grupo estava focado em ajudar os alunos a serem aprovados nos vestibulares. Mas havia também os que, mesmo compreendendo a educação como prática política, concordando com a importância da organização e da articulação que a Rede proporcionaria, ainda assim se inquietavam com a ameaça de aparelhamento do cursinho, ou seja, a tomada do controle do cursinho por um grupo partidário. Os dois últimos grupos se uniram em oposição à vinculação do cursinho à Rede Emancipa.

Em decorrência dessa divisão, iniciou-se um período angustiante para professores e alunos, em que a convivência entre os sujeitos que ali atuavam com grande entrega passou a ser desagradável, e o projeto inicial se rompeu em 2010.

O Cursinho Popular Chico Mendes continuou vinculado à Rede Emancipa, e o grupo de professores que se opôs criou um novo cursinho, chamado de Cursinho Popular de Itapevi, que se desfez ao final de um ano por falta de recursos materiais e consequente desmotivação do grupo. Alguns professores que tiveram essa experiência passaram a se envolver em práticas culturais e educativas com a comunidade de maneira independente. E alguns retornaram ao cursinho Chico Mendes para dar aulas, ignorando as pautas partidárias.

A investigação relatada neste artigo foi realizada com os professores que se opuseram à vinculação e que, no entanto, partilhavam os ideais dos seus colegas educadores que permaneceram na Rede Emancipa, pois o que os dividia eram discordâncias acerca dos meios para alcançar os objetivos. Esse grupo sempre apresentou grande insistência em garantir autonomia, fortalecido na carta de princípios norteadores do Cursinho Popular Chico Mendes: "O Cursinho Popular é independente e autônomo a todos partidos e a qualquer organização política"⁴.

Procedimentos metodológicos

Neste trabalho de pesquisa, a perspectiva qualitativa não considera a possibilidade sequer de o pesquisador possa observar os seus "objetos" de pesquisa, em uma concepção epistemológica cientificista e positivista. Para Bicudo (2000; 2011) parece que, para os pesquisadores que assumem essa postura, a qualidade seria do "objeto" e passível de ser observada. Para que este estudo tivesse coerência interna, optamos por declarar os fundamentos que permitem construir a nossa prática de pesquisa, assim assumimos que, do ponto de vista filosófico, este trabalho e a nossa prática educativa seguem a filosofia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty, como a visão fenomenológica do Eu-Tu, de Martin Buber (2010); a concepção epistemológica da Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (MATURANA, 2006), ; e, do ponto de vista educativo, a Pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 1967; 1992; 1996; 2005; 2007).

Nesta concepção filosófica, epistemológica e pedagógica, não é possível olhar para o sujeito fora da sua história, das suas experiências, das suas relações e do seu corpo. Da mesma forma deve ser compreendido o papel do pesquisador. Um e outro provocam perturbações recíprocas, estando juntos presentes no mundo. Assim, pesquisador e pesquisado fazem parte do mundo e não é possível estudar os sujeitos fora do mundo.

⁴ A carta de princípios norteadores do Cursinho Popular Chico Mendes pode ser acessada na página: <https://cpchicomendes.wordpress.com/about/>

Temos, assim, que o mundo está abarcado pela consciência e o que há não está fora dela. Isso significa que o fenômeno investigado não é concebido como um objeto que está dado em um mundo exterior ao do sujeito pesquisador. Isto é, para que o mundo possa ser conhecido, ele está-com-o-sujeito, é efetuado por um sujeito que está situado no "mesmo" mundo do fenômeno. (SEIDEL; ROSA, 2014, p. 408).

A matriz da reflexão e da experiência é o mundo em que os sujeitos vivem (MERLEAU-PONTY, 2018) e, nessa concepção fenomenológica, não é possível apenas estudar as palavras como entes isolados: as palavras são ditas por um corpo, que é um sujeito em um momento histórico, e são ouvidas por outro sujeito. A intersubjetividade e a subjetividade ocorrem com o ser-no-mundo.

Dessa forma, neste trabalho, a escolha da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e Martin Buber para uma reflexão existencialista não prioriza os sujeitos nem os objetos, mas a absoluta indissociabilidade de um aspecto e outro na própria estrutura da vivência da experiência intencional (BRUNS, 2000).

Resultados e discussão da experiência

A orientação inicial para a discussão foi de que os participantes falassem um pouco sobre o que os move em direção à prática educacional. Todos iniciaram suas falas relatando suas trajetórias como estudantes até alcançarem a universidade e se comprometerem com o fazer educacional:

[...] pra mim foi muito, muito difícil, mesmo porque pegava o trem, chegava na faculdade, encontrava com pessoas que iam pra faculdade de motorista, uma coisa totalmente fora da minha realidade, e enxergava essas pessoas com reais possibilidades, elas acreditavam de verdade nas possibilidades que elas tinham, porque a forma de ver até então foi totalmente o inverso da minha, que sempre fui criada sendo embutido na minha cabeça que eu não podia, que eu não podia, que eu não podia, e lá eu vivendo a mesma realidade, [...], que é "você tá aqui, mas a gente não quer você aqui, você tá aqui, mas meio que como intruso. (Professora S).

Daí eu passei, segundo ano do cursinho eu passei, foi uma felicidade total, mas aquela coisa de entrar na faculdade e aquilo não fazer parte da minha realidade, e u sempre tive um problema social dentro da minha casa, sempre fui uma sonhadora, quer dizer, pensar coisas que não existiam para mim [lágrimas e comoção de todos]. Aquela coisa assim: aquele mundo não faz parte do meu e por que que eu quis isso? Tanto que eu estava numa aula de latim clássico e aquilo não entrava na minha cabeça e eu chorei, desabei na aula, numa sala de cem alunos, eu comecei a chorar. (Professora M).

A emoção de uns descortinou a dos outros mais de uma vez, pois suas trajetórias foram comuns no que se refere à resistência aos muitos mecanismos de exclusão simbólicos que atuavam para fazê-los desistir de ocupar esse lugar tão almejado.

O processo de conscientização é doloroso na medida em que escancara o sofrimento de uma sociedade desigual e injusta e exige-se do sujeito experimentar as consequências dessa desigualdade, seja por meio da aproximação com a experiência dos excluídos, seja pela própria experiência de se reconhecer como excluído.

É importante salientar que o processo de conscientização não se encerra no desvelar da realidade, mas deve seguir para a transformação desta, o que exige, por parte do sujeito, uma opção reflexiva e crítica que vai ao encontro da compreensão da vocação ontológica do ser humano para o “ser mais”, vocação esta que não se realiza de forma plena no indivíduo, apenas, mas no ser humano como ser social.

[...] pensando no cursinho e no problema da gente ter essas contradições, que é essa falta de acesso ao ensino público de qualidade, “questão social”, e a característica de tentar quebrar essa barreira e tentar impedir que os lugares sociais sejam sempre determinados por outrem, e volto de novo, de que as pessoas sejam sujeito[s]. (Professor R).

Ou seja, a gente, como sempre dá apoio a isso, do aluno se manifestar, dele conseguir enxergar essas formas de autoritarismo, essas questões que se refletem no micro da escola, mas que se refletem no todo da sociedade, e dele tentar participar para mudar isso. (Professor N).

A conscientização desvela a ação mitificadora que impede os seres humanos de pensar, de questionar as razões de ser das coisas, essa ação típica dos dominadores deve ser denunciada por aqueles sujeitos que fazem a opção pelos excluídos.

O compromisso ético com os oprimidos ocorre no processo de conscientização. Há a perturbação do sujeito, desajustando-o do mundo e conduzindo-o à ação transformadora, caso contrário ele será levado à culpa da qual resultam assistencialismos e filantropia, em busca de uma paz que não existe na ausência de compromisso com a luta pela libertação (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007).

E assim, ninguém vai me dizer que eu não posso! Então essa coisa de eu falar, e isso é uma coisa que eu quero falar para os alunos do cursinho e onde eu tiver que dar aula: É possível! Mas como? Vou te dar alguma teoria, mas mais do que teoria, tem algo dentro de você! Tem algo dentro de você! (Professora M).

[...] como funciona esse discurso que diz “vamos atender a comunidade, vamos servir a escola, vamos abrir a escola para que todo mundo tenha acesso”? Não está aberta! A gente está com um projeto político, público, social, aqui e não está aberta para a gente. E a gente vai sempre com a questão de exigir o direito, queremos usar o espaço da escola, nada mais, dentro da secretaria e eles transferem essa questão do direito como se fosse algo como um benefício particular, 'eu sendo uma pessoa influente, eu sendo um vereador, eu sendo prefeito, eu sendo isso, eu consigo lhe garantir esse direito, ou melhor, eu consigo lhe garantir esse benefício, eu faço essa caridade pra vocês', mas isso colocando o meu lado pessoal como se partisse de mim, o que é um direito, você transforma como se fosse uma vontade particular, e não é isso que a gente quer, a gente quer que se valha a questão dos direitos. (Professor N).

O comprometimento dos educadores com uma sociedade mais justa e solidária exige uma prática que, ao mesmo tempo que denuncia a lógica exploratória do capital, anuncia a esperança. A prática denunciadora da opressão e anunciadora da esperança na transformação é a própria prática da educação libertadora que propôs Freire, na qual educador e educando podem ousar inventar um jeito novo de conviver.

Mas além de trazer os alunos, irem a campo, conhecerem escolas que eles nunca tinham conhecido, por exemplo, ocupar o espaço público, ao mesmo tempo a comunidade fica conhecendo [...], o cursinho tem alguma visibilidade, então, quando propus, eu pensei em aliar essas duas coisas, a gente ao mesmo tempo fazer uma prática que promova uma conscientização, uma ingerência e participação, mas não só por parte dos alunos, por parte também da comunidade, que vendo o cursinho pode ocupar aquele espaço e querer que ele esteja lá, por exemplo, seria até uma forma de gerar uma demanda, gerar não, tornar visível essa demanda. (Professor R).

Fundamental para o trabalho do educador em busca da liberdade é a reflexão crítica sobre a própria prática. O senso crítico deve ser útil para que o educador se autoavalie, buscando renovar sua prática, visto que é a formação permanente do educador, por meio da reflexão crítica, que possibilita sempre poder melhorar. Como diz Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996): “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Eu acho que esse foi um dos pontos que a gente mais pecou até hoje em relação aos alunos, na nossa proposta de ensino... não sei se vocês concordam comigo, porque, por exemplo, as reuniões, geralmente, não sei se convocavam, mas não tinha aluno, os alunos não participavam das reuniões do cursinho, só que na prática, por esse lado numa questão mais prática deles, propor coisas que eles fizessem. (Professor R).

É, não tanto na prática, mas de certa forma, assim, só para tentar não ser injusto, a gente fez uma prática pelo discurso, pelo menos, é que às vezes tem essa discussão de discurso como prática, e prática como discurso, a gente fez a nossa prática na sala de aula. E eu acho que a gente já pode visualizar que algum efeito teve, eu não sei mensurar nem se isso foi efeito do cursinho, mas, por exemplo, no Paulo de Abreu [escola pública onde funcionou o cursinho por um tempo], foram alunas que foram falar com a direção, então essas alunas tomaram a iniciativa e conseguiram um espaço para todo um coletivo, ajudaram a conseguir esse espaço. (Professor R).

No grupo de professores participantes, percebe-se uma grande preocupação em guiar os alunos rumo à autonomia. Trata-se de um trabalho de educadores que, em sua prática, estimulam o senso crítico dos alunos, de modo que passem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, através da reflexão sobre as “certezas” que lhes são apresentadas no processo educacional tradicional. O respeito à autonomia dos alunos como sujeitos é imperativo ético de forte presença nas falas desses educadores:

Uma das nossas maiores angústias é a gente tentar construir com os alunos uma autonomia deles, um hábito assim, para eles buscarem o conhecimento, estudarem, uma reflexão por parte deles mesmo, deles serem autônomos... Porque muitas vezes quando os alunos saem da escola, eles não têm essa cultura, eles têm uma cultura de passividade total, ele espera por conta de que as aulas vão resolver o problema dele, que ele vai pegar tudo pelas aulas, todo o conhecimento que ele pode adquirir [...], e a participação dele... E nós, sempre, tentamos colocar isso pra eles: 'O que vocês têm aqui no cursinho é muito pouco, vocês têm que buscar muito por fora, estar ligado com o que acontece no seu entorno, e buscar participar, começar a enxergar a realidade que os cerca para vocês poderem atuar! (Professor N).

A busca por recuperar nos seres humanos sua vocação em ser sujeito da ruptura, da opção, seres que julgam, estabelecem objetivos, imprimem ação e refletem criticamente sobre ela é uma busca daqueles que têm esperança, que sonham e cujo sonho é situado na práxis.

[...] o nosso interesse é que o aluno passe no vestibular, mas muito mais do que isso, é que o aluno tenha um senso crítico, não é só a questão do vestibular em si, mas muito mais do que isso: a gente quer que ele tenha esse senso crítico nele, é aquela coisa, do sujeito se constituir através do olhar do outro, então eu acredito que aqui no cursinho eles se constituem, porque eles começam a perceber, olha a M., subindo na cadeira com o Velho do Restelo [da obra Os Lusíadas de Luís Vaz de Camões] tinha uma voz, ainda que ninguém estivesse dando razão a ele é uma voz profética, na literatura você vê ali que é uma voz profética, então, ela começa a ver que se um velho que ninguém estava dando atenção conseguiu fazer, então trabalhando as questões sociais, fatos históricos, enfim, todas as disciplinas, eu

acho que o que eu mais vejo no cursinho é isso, os alunos estão se constituindo como sujeitos, eles estão vendo que eles são agentes, eles estão vendo que eles têm um papel dentro da sociedade muito mais do que estão prontos para fazer uma prova de vestibular. (Professora M).

É mediante a valorização do diálogo e da narração da própria experiência que esse grupo de educadores consegue ensinar os alunos com amor e prazer. A identificação dos alunos com os educadores, como exemplos da prática que desejam assumir para si, permite o aprendizado com sentido. Essa identificação pode se dar por diversos motivos, entretanto a origem e a trajetória desses educadores – que dão o próprio testemunho do impossível que historicamente se faz possível, tornando o futuro problematizável – certamente são essenciais para a disposição dos alunos em aprender.

[...] impressionante como isso tem impacto a nossa vida, assim, porque [...] o curso que eu faço e as pessoas que eu encontro, e com quem eu convivo, melhorou bastante a minha forma de enxergar o mundo e de atuar nele e de me entender como pessoa e cidadão, e não é só para mim. (Professor R).

Eu mesmo assisti [às] aulas do N, [...] eu ficava maravilhado, aulas dele falar sobre..., e ele problematizar na aula, aquela aula sobre distribuição de terras no Brasil, aquela aula que a J. que foi boia-fria, deu o depoimento dela [...]. Eu achei fantástico, fantástico, porque por mais que seja algo passado, mas trouxe a vivência, uma experiência, alheia a alguns alunos. (Professor R).

Para um fazer educacional novo, é necessário ousadia e criatividade. É preciso superar o senso comum pedagógico, ultrapassar os limites impostos pelo velho modo de pensar educação e assumir os riscos de ir além, com uma prática renovada, uma experiência que rompa com a lógica da exploração. Essas diferentes experiências educacionais preparam os jovens e tornam o ambiente escolar mais fecundo a novidades que orientem a ação política em busca de uma nova forma de se organizar socialmente.

[...] que a gente sempre quis questionar a própria existência, questionar o vestibular e lutar por uma educação de qualidade é esse nosso ideal assim, nosso potencial de fazer educação de qualidade. (Professor N).

E eu acho que assim, citando até um pouco o Freire, é lógico que tem todas as discussões e eu acho que tem que se fazer uma crítica mesmo, mas até pensando a Educação de Jovens e Adultos como ele parte do TI-JO-LO, não é só para jovens e adultos, não é, sabe? Porque, se você não faz essa ligação com a vida com o cotidiano, fica muito abstrato, muito longe... porque uma coisa que a Hannah Arendt fala é que, se não você

perde o mundo comum, sem o mundo comum você só está reforçando anframentação que a gente vive hoje, então, se você não combater a fragmentação, além das relações sociais entre as pessoas, não tem como fazer educação, não tem como educar, nem aprender fragmentado. (Professor R).

Esses professores comprometidos com um cursinho popular de periferia questionam a existência e as finalidades do próprio cursinho e constroem uma luta por democratização da educação de qualidade. Esses jovens educadores de maneira alguma deixam de ensinar, ensinar aquilo que é preciso saber para alcançar o conhecimento através do ensino superior, mas isso não é feito na superficialidade, e sim no debate da essência do problema do acesso. O diálogo intenso durante o grupo focal mostrou novas possibilidades que foram sendo vislumbradas por esses educadores. Nesse sentido, formar professores na perspectiva freireana significa contribuir para a formação de sujeitos com compromisso político.

Muitos cursinhos populares cumprem esse papel de ação política, bem como o papel de manter a atualidade político-pedagógica do pensamento de Paulo Freire. Ao carregarem a afirmação da categoria popular, assumem o compromisso ético com os oprimidos e mantêm acesa e atual a chama da pedagogia freireana.

Considerações inacabadas

A situação de intervenção na realidade vivenciada pelos professores que participaram do grupo focal evidencia que a formação pedagógica de professores, através das licenciaturas não deveria deixar de lado a formação política dos seus alunos. O debate e a problematização devem chegar à essência, desvelar as verdadeiras razões de ser dos problemas, e não “psicologizá-los”, isolá-los, particularizá-los, como é de costume em discussões em que se pretende a neutralidade, a imparcialidade, cujo caráter é sempre de reafirmar o discurso dominante. É nesse sentido que a licenciatura deveria ser responsável também pelo conteúdo político da formação do educador, além de fortalecer suas reflexões sobre ética, políticas educacionais, economia, filosofia, debater a essência dos problemas da escola, favorecendo a atuação do professor como construtor de um projeto de educação que é essencialmente político.

Concordamos com SANTOS e BARRETO (2011) quando afirmam que, diante do processo histórico de repressão, com a ditadura militar no Brasil, é compreensível que se enfatizasse com intensidade a formação política de professores através do partidário; no entanto, é fundamental a noção de que a política não se pode estar centralizada apenas no processo de militância partidária, posto que a ação pedagógica, em si, nas salas de aula formais ou não formais, também se constitui numa ação política no sentido mais amplo.

É evidente que o esvaziamento da política é um problema que é fruto da própria condição humana no mundo moderno. A busca pela neutralidade e a repulsa à vida pública e política têm resultado no absurdo crescimento do poder do mercado sobre nossas vidas.

A escola vista como um projeto político que se afirma como direito de todos pode significar oportunidade para a transformação da condição social dos sujeitos. Ainda que essa transformação esteja restrita à obtenção de um bom emprego e ao acesso ao consumo, não se pode ignorar o impacto disso em uma enorme massa de famílias excluídas, abandonadas pelo Estado, que somente a partir da escolarização é que têm alguma chance de ampliar seu capital cultural.

Não se pode ignorar, sobretudo, que os educadores dos filhos dessa ralé, quando conscientes disso, podem estimular nesses jovens o desejo de superação de barreiras, e provocá-los a refletir, para que caminhem em direção ao despertar da consciência de que as relações de desigualdade não estão dadas pela natureza, mas sendo construídas historicamente – e por isso elas podem ser questionadas e reinventadas. A educação pode, ainda que diante de uma gama enorme de fatores restritivos, promover a segurança que faça um jovem da periferia olhar para si próprio com confiança, despreendendo-se de qualquer culpa que a meritocracia tenha nele implantado, enxergando-se na sua total potencialidade, que só se realiza na ação coletiva.

Muitos professores da educação popular em cursinhos também atuam nas escolas públicas e, por meio desse intercâmbio, a educação popular tem contribuído de maneira fundamental para que a escola pública se reconfigure como um espaço de ação em conjunto, onde surjam novas formas de interação e intervenção no mundo.

Por seus princípios democráticos e dialógicos, os professores comprometidos com a educação dos marginalizados abrem espaço para a fala e para a ação, mas antes apresentam aos seus alunos o mundo, possibilitam que se reconheçam como parte deste e sejam acolhidos por este mundo, de tal modo que queiram lutar por ele.

Referências Bibliográficas

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa fenomenológica à procura de procedimentos rigorosos. In BICUDO, M. A. V. (org.). *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-102.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In BICUDO, M. A. V. (org.). *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28

BRUNS, M. A. T. Reflexões sobre o “fazer” metodológico. In: CASTRO, D. S. P.; ÁZAR, F. P.; PICCINO, J. D.; JOSGRILBERG, R. S. (orgs.) *Fenomenologia e análise do existir*. UMESP, São Paulo, 2000.

BUBER, M. *Eu e tu*. 4. reimp. São Paulo: Centauro, 2010.

DOWBOR, L. *A era do capital improdutivo: por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?* São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

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

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. Tese de concurso para a cadeira de História e Educação. Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1976>. Acesso em: 19 fev. 2020.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. *Política e educação*. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Educación liberadora. In: SALAS, R. *Pensamiento crítico latinoamericano: conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 2005. p. 227-237.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica, Paulo Freire e a coragem para ser político. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 296 – 306 jan./mar.2016 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

GUZZO, R. S. L; LACERDA, Jr. F. (org.). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação*. Campinas: Alínea, 2009

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, H. Biologia do fenômeno social. In MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (org.). *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 196-209.

MENDES, M. T. *Inclusão ou emancipação? Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/Rede Emancipa na Grande São Paulo*. 2011. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MESZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paideia* [versão eletrônica], Ribeirão Preto, v. 17, p. 219-230, 2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a06v17n37.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2008.

SANTOS, C.P.; BARRETO, R.P. Formação de professores como compromisso político. *Metáfora Educacional* [versão Eletrônica], n.10, jun. 2011. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 28 out. 2012.

SEIDEL, D. J.; ROSA, M. Possibilidades da percepção fenomenológica nos procedimentos investigativos da pesquisa qualitativa em educação matemática. *Educ. Matem. Pesq.* São Paulo, v. 16, n. 2, p. 407-428, 2014.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acesso em: 5 jul. 2017.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012.

VALENTE, I. Paulo Freire vive: hoje dez anos depois. Folheto de divulgação. São Paulo: Assessoria do mandato Ivan Valente PSOL, 2007.

DO CLÁSSICO ÀS IDEIAS PEDAGÓGICAS: UMA LEITURA DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, DE PAULO FREIRE

POR CHAMPOUDRY, A. C.¹

RESUMO

O presente texto tem por objetivo analisar as ideias pedagógicas de Freire presentes na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, problematizando-a com base nas seguintes questões: De que maneira a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* pode ser considerada um clássico na formação de professores? Quais ideias pedagógicas presentes na *Pedagogia da autonomia* contribuem para pensar sobre essa questão? Parte-se da relação entre a concepção de clássicos defendida por Calvino (2007) e a apresentação das ideias pedagógicas desenvolvidas por Freire (1996) no livro, descrevendo-o como um clássico a ser lido no contexto atual. Utiliza-se a noção de clássicos elaborada por Calvino na obra *Por que ler os clássicos?*, com base nas definições que contribuem para expor os significados de uma leitura clássica em educação. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica da perspectiva de leitora que, apropriando-se (CHARTIER, 2001b) das ideias do autor, produz elaborações de modo a contribuir para uma análise da obra. Ao entender a definição de clássico como aquele que nunca terminou de dizer o que tinha para dizer, aquele cuja releitura é uma leitura de descoberta como a primeira e aquele que deixa ruídos em tempos e contextos mesmo que estes sejam incompatíveis com as suas ideias, reafirma-se a leitura do autor e da obra em questão como um clássico que se torna imprescindível no contexto educacional atual em que reiteradas ofensas são imputadas ao ato de educar, às instituições educativas e aos sujeitos que nela estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE

Leitura; Autonomia; Formação Docente

ABSTRACT

This text aims to analyze the pedagogical ideas of Freire present in the work *Pedagogy of autonomy: knowledge required for educational practice* problematizing it from the following questions: How does the work of *Pedagogy of autonomy: knowledge required for educational practice* can be considered as a classic in teacher training? Which pedagogical ideas present in the *Pedagogy of autonomy* contribute to thinking about this issue? It starts from the relationship between the conception of classics defended by Calvino (2007) and the presentation of the pedagogical ideas developed by Freire (1996) in the book, describing it as a classic to be read in the current context. The notion of classics used was that elaborated by Calvino in the book *Why read the classics?* from the definitions that contribute to expose the meanings of a classical reading in education. As methodology, the bibliographic research was used from the perspective of reader who, appropriating (CHARTIER, 2001b) of the author's ideas, produces elaborations in order to contribute to an analysis of the work. When understanding the definition of classic as the one who never finished saying what he had to say, the one whose rereading is a discovery reading as the first and the one that leaves noises in times and contexts even if they are incompatible with his ideas, reaffirms the reading of the author and the work in question, as a classic that becomes indispensable in the current educational context in which repeated offenses are imputed to the act of educating, to the educational institutions and to the subjects that are inserted in it.

KEYWORDS

Reading; Autonomy; Teacher training

¹ Departamento de Educação II -UFMA (Universidade Federal do Maranhão)

Introdução

A ideia para este texto surgiu durante as aulas da disciplina de História das Ideias Pedagógicas nas quais foram trabalhados teóricos da educação e suas ideias pedagógicas que, historicamente constituídas, contribuíram para consolidar conhecimentos acerca da história da educação e da própria pedagogia como ciência, a partir do estudo de obras consideradas clássicas para serem estudadas na formação de professores. A escolha pela obra de Freire ocorreu em função dos motivos que seguem: pelo tema da pesquisa que se desenvolve no doutorado em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), acerca da leitura entre a produção de conhecimentos e seu ensino no contexto da formação de professores; pelo período histórico da pesquisa em desenvolvimento, conforme será apresentado.

A investigação de que se trata tem por objetivo observar a produção de conhecimentos sobre leitura no contexto da formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, em universidades maranhenses, no período que vai de 1996 a 2016. A definição por esse momento histórico se justifica pela promulgação da Lei n. 9.394/1996, que se constitui como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e pela definição de um currículo nacional feito com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até o período de uma nova proposição de organização curricular nacional com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2016. Pretende-se, por meio da investigação em relatórios de pesquisas desenvolvidas por professores, pelos trabalhos de conclusão de cursos (TCC) dos estudantes e pelos projetos de cursos de pedagogia, observar de que modo ocorreu a produção de conhecimentos sobre leitura e como esta se relaciona com o ensino da leitura na formação desses professores.

Como fundamento teórico para realização da pesquisa, parte-se da concepção da leitura como prática cultural (CHARTIER, 2001a) que se constitui inerente ao processo de formação humana, seja pelo desenvolvimento de uma educação sistematizada, na escolarização formal, seja pelas trocas sociais e comunitárias das quais os indivíduos participam. Para esta pesquisa, entende-se leitura não somente

como ato por meio do qual se decodificam sinais gráficos, mas como processo de apreensão da realidade (FREIRE, 2003), processos que se desenvolvem no contexto da escolarização, contribuindo para que a leitura seja concebida como prática cultural escolarizada (CHARTER, 2001a). Compreendido como prática escolarizada, o ensino de leitura constitui-se elemento fundamental a ser considerado na formação de professores de modo geral e particularmente na formação destinada aos professores dos anos iniciais de escolarização, objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, considera-se que a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, trabalhada na disciplina, aponta diversos saberes relevantes para a formação de professores, possibilitando, por meio de sua leitura, a apropriação das ideias pedagógicas desenvolvidas por Freire. Assim, o presente texto propõe analisar as ideias pedagógicas de Freire presentes na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, problematizando-a com base nas seguintes questões: *De que maneira a obra Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa pode ser considerada um clássico na formação de professores? Quais ideias pedagógicas presentes na Pedagogia da autonomia contribuem para pensar sobre essa questão?*

A fim de problematizar essas questões, parte-se da relação entre a concepção de clássicos defendida por Calvino e as ideias pedagógicas desenvolvidas por Freire no livro, descrevendo-o como uma obra importante para a formação de professores e como um clássico a ser lido no contexto educacional atual.

O texto será organizado explicitando os argumentos defendidos por Calvino para descrever o que este autor define para a leitura dos clássicos. Em seguida, serão apresentadas as referências sobre Paulo Freire, sua obra e os tópicos e conceitos contidos no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Por fim, apresenta-se uma análise das principais ideias desenvolvidas pelo autor na respectiva obra.

O que é um clássico?

O presente texto tem por objetivo analisar o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* como uma obra que, trazendo as ideias

pedagógicas de Freire, é considerado um clássico a ser lido na formação de professores. De modo a orientar o percurso dessa reflexão, tomou-se por referência a noção de clássico elaborada por Ítalo Calvino na obra *Por que ler os clássicos?* descrevendo, a partir dos argumentos desenvolvidos pelo autor, as definições que contribuem para expor os significados de uma leitura clássica em educação.

Calvino (2007) apresenta as definições do que, em sua concepção, poderiam ser considerados clássicos para a leitura em diversas áreas do conhecimento, partindo do lugar de leitor² para propor diferentes definições do que seria um clássico. Dentre as várias definições, destacam-se, para fundamentar este trabalho, as que aparecem associadas à ideia de leitor, do tempo da obra e a referência que faz à escola e sua influência na formação de leitores.

Ao considerar o leitor, Calvino (2007) afirma que ler os clássicos na juventude seria tão importante quanto ler os clássicos estando o leitor mais maduro, pois, segundo o autor, “[...] a juventude comunica o ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares [...]”. (CALVINO, 2007, p. 10) E ainda,

[...] Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escala de valores, paradigmas de beleza: [...] coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude. Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecidos [...]. (CALVINO, 2007, p. 10)

Essas proposições marcam a posição do leitor, descrevendo as vantagens de ter lido o clássico na juventude, definida como uma experiência que se associa ao momento de descobertas, próprios desse período. Contudo, para o autor, ainda que não o tenha conhecido na juventude, ao conhecer na maturidade encontrará a obra de modo a melhor apreciá-la, pois, nessa idade, com as experiências

² Nesta obra, apresenta-se uma seleção feita por Ester Calvino de ensaios e artigos de Ítalo Calvino na qual está reunida grande parte do que o autor denominou de “seus clássicos”, dentre os quais encontram-se leituras de diversas áreas, como literatura, artes e ciência. Cf. Calvino (2007).

acumuladas de outras vivências e leituras, reúnem-se as melhores condições para conhecer uma obra clássica.

A referência à ideia de leitor, segundo Calvino, sugere que em qualquer tempo a apreciação de uma obra clássica constitui-se como uma leitura necessária, considerando que, se realizada ainda na juventude, a leitura dos clássicos pode ser intensificada em termos quantitativos, pois, como se costuma ter mais tempo para a leitura enquanto se é jovem, é possível que o contato com os clássicos seja maior.

Ao lado da ideia de leitor, outra referência feita por Calvino – da qual se parte para a análise – descreve que uma obra se torna um clássico pelo simples fato de que ela *ainda não terminou de dizer o que tinha para dizer*. Ou seja, para o autor, um clássico é uma obra que a cada nova leitura possibilita o encontro de outros sentidos, trazendo as *marcas de quem precedeu nas leituras* e também deixando marcas nos costumes e na linguagem das culturas por onde passou. Ao realizar a leitura de um clássico, identifica-se, segundo o autor, que há uma certa “hierarquia” entre eles, pois quem lê outros livros antes de ler o clássico reconhece seu lugar histórico.

Desse modo, Calvino destaca a importância de que é preciso definir “de onde” estão sendo lidos os clássicos. Ao apresentar essa definição, o autor destaca a importância do tempo da obra. Tempo que se refere ao momento de sua publicação e seu contexto, mas também ao fato de a obra permanecer ao longo da história sendo lida por várias gerações de leitores em quem ainda deixa marcas. Contudo, ressalta-se, segundo o autor, que um clássico é reconhecido por persistir mesmo onde *predomina a atualidade mais incompatível*, pois, ainda que o clássico possa não dizer nada ao tempo histórico em que é lido, ou sofra críticas de diversas ordens, ele ainda pode se constituir como clássico que diz ao momento da leitura algo que possibilita o distanciamento de seu próprio tempo.

À ideia de leitor e de tempo da obra, Calvino associa a definição de que escolher um clássico é parte de uma leitura individual, de uma escolha pessoal, mas que a escola, com seu caráter de instituição que tem como função socializar conhecimentos, é um dos espaços que propicia a leitura dos primeiros clássicos para muitos leitores. Segundo Calvino (2007),

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhes instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (CALVINO, 2007, p. 13).

Mesmo relacionando a escolha dos clássicos a uma tarefa particular, o autor afirma que essa escolha começa na escola e segue durante a vida dos leitores. A ênfase ao trabalho da escola, descrita por Calvino (2007), reafirma a tarefa imprescindível que ela possui para influenciar a leitura dos clássicos. Assim, entendendo a leitura como prática escolarizada (CHARTIER, 2001a), reconhece-se que o educador que lê os clássicos contribui para incentivar a leitura deles pelos seus educandos, sendo fundamental o desenvolvimento de práticas de leitura entre os educadores no contexto de formação. Nessa perspectiva, considera-se a leitura uma prática fundamental para a formação de professores, possibilitando, a partir do desenvolvimento de uma leitura crítica e de reflexões sobre a sua prática (FREIRE, 2003), que o educador reconheça o papel que ocupa de agente formador de leitores.

Assim, parte-se da leitura de uma obra que apresenta em seu título a proposição de saberes necessários à prática educativa, observando os elementos apontados por Calvino acerca de como se define um clássico, destacados como o leitor que se depara com o clássico, o tempo da obra que traz as marcas históricas e a influência que a escola tem no desenvolvimento da leitura, para explicitar as ideias de Freire e a relevância pedagógica de sua obra para a educação.

Uma leitura da Pedagogia da autonomia

Um clássico é um livro que nunca terminou aquilo que tinha para dizer.
Calvino

Inicia-se pela definição de Calvino para apresentar a *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, partindo-se do lugar de leitora que se assume como tal e que entrou em contato com a obra nos anos iniciais da gradua-

ção em Pedagogia, retomando-a no doutorado em Educação. Considerar esse lugar possibilita a análise da obra com base na vivência de outras leituras.

Para este tópico, propõe-se analisar a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, com base no questionamento: De que maneira a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, pode ser considerada um clássico na formação de professores? Buscando-se na descrição e na explicitação dos capítulos do livro a fundamentação para elucidar a questão proposta. Contudo, antes da descrição dos capítulos do livro, faz-se necessária uma apresentação sobre o autor e sua obra, ressaltando a relevância social e pedagógica de Freire e suas ideias para a educação.

Paulo Freire foi um dos grandes educadores brasileiros cuja obra se situa, segundo Gadotti (1996), entre as mais significativas da história das ideias pedagógicas. Com formação em Direito, Freire foi professor de Língua Portuguesa, de História e Filosofia da Educação, fez da educação seu campo de atuação profissional, assumindo tarefas, nessa área, como professor e em cargos da gestão pública em educação³, sendo mundialmente reconhecido por suas obras, das quais se destacam: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Ação cultural para a liberdade* (1975), *Educação e mudança* (1979), *A importância do ato de ler* (1983), *Prática e educação* (1985), *Pedagogia da esperança* (1992), *Professora, sim. Tia, não: carta a quem ousa ensinar* (1993), *À sombra da mangueira* (1995), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996).

Nessas obras, o autor apresenta as concepções que permearam suas elaborações teóricas e vivências em educação, propondo uma superação do que nomeou como “educação bancária” (FREIRE, 1987), pelo desenvolvimento de uma educação problematizadora. Destaca, no contexto da educação problematizadora, o papel da dialogicidade (FREIRE, 1987) como instrumento educativo aliado à condição de profissionalização dos educadores, enfatizando a importância da leitura de

³ Paulo Freire presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (1963). Foi secretário municipal de educação de São Paulo (1989-1991). Cf. Gadotti (1998).

mundo para aprendizagem da leitura e da escrita (FREIRE, 2003). De maneira geral, essas ideias perpassam ao longo da produção bibliográfica do autor, sendo algumas delas retomadas na obra *Pedagogia da autonomia*.

Optou-se por analisar as ideias da pedagogia freiriana a partir da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, considerando ser esta a última obra do autor publicada em vida. Assim, neste tópico, apresenta-se o livro descrevendo os capítulos que o constituem.

A primeira publicação desse livro ocorreu em meados dos anos de 1990, momento em que os ideais neoliberais se ampliavam no país; em que era sancionada a Lei n. 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e em que se consolidavam os investimentos de grandes grupos financeiros na educação brasileira (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998). Neste contexto, o destaque à autonomia dos educandos e dos educadores poderia ser considerado um risco àqueles que defendiam uma prática progressista em educação; contudo, apostar na autonomia era, de acordo com Freire (2010), uma das alternativas de escapar ao que era apontado no projeto neoliberal para a educação, cujos princípios propunham o esvaziamento dos sentidos educativos.

A obra divide-se em três capítulos. Neles, Freire apresenta, como evidenciado no título, enunciados que trazem saberes essenciais à prática educativa. Ao longo do texto, esses saberes são explicitados tendo como destinatários principais os professores. Essa questão é posta no início do texto, pelo autor, ao afirmar que a formação docente se constitui como tema central do texto em torno do qual giram os outros temas, como a ética, a transformação social pela educação, a potencialidade da reflexão crítica, o diálogo e o respeito à autonomia dos educandos.

Em cada um dos capítulos, Freire apresenta ideias gerais que são explicitadas em forma de saberes identificados como necessários à ação docente. As proposições apresentadas pelo autor referem-se ao reconhecimento de que *não há docência sem discência, que educar não é transferir conhecimentos e que ensinar é uma especificidade humana*. Definindo essas proposições como capítulos da obra, o autor reafirma a necessidade de cuidar da relação pedagógica, de ampliar

os conhecimentos que são aprendidos no processo e de compreender a educação como atividade humana.

Neste tópico, serão explicitadas de modo mais detalhado as proposições apresentadas e os saberes que sustentam cada uma dessas proposições. No primeiro capítulo, Freire descreve a importância da interação dos sujeitos na relação pedagógica. Nessa relação, é necessário que o educando se reconheça como sujeito, pois, segundo Freire, nem mesmo o ensino bancário pode lhe colocar no lugar de “não-sujeito”, porque o próprio ato de aprender contribui para superar o autoritarismo desse ensino. Segundo o autor, a “[...] formação criadora de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a criatividade não facilmente satisfeita, [...] supera os efeitos negativos do falso ensino”. (FREIRE, 1996, p. 25)

A prática educativa defendida por Freire é a prática educativo-crítica ou prática progressista, e o que ele propõe no livro é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais como conteúdos obrigatórios para a formação docente. Nesse processo, é necessário que se alinhe o papel do professor na relação pedagógica, pois, conforme Freire, “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...]”. (FREIRE, 1996, p. 23)

Desse modo, o reconhecimento da relação entre educador e educando requer um conjunto de saberes que contribuem para sustentar essa relação. Dentre os saberes apontados, Freire destaca que uma das atividades primordiais dos educadores é “[...] trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos objetos cognoscíveis [...]” (FREIRE, 1996, p. 26), pois considera que o educador teve e continua tendo experiências na produção de saberes que não podem ser transferidos aos educandos, mas que devem torná-los inquietos e rigorosamente curiosos.

Os saberes descritos por Freire estabelecem relações entre si, por isso o rigor metodológico associa-se à necessidade de pesquisa, que é inerente, conforme o autor, ao ato de ensinar.

[...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo,

educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

A necessidade de busca constante por conhecer, por saberes que precisam ensinar faz com que o educador se reconheça como aprendiz, que demonstre respeito aos saberes que os educandos trazem de suas experiências, considerando que os saberes socialmente construídos na prática comunitária se relacionam ao ensino dos conteúdos difundidos no contexto escolar.

Outros saberes apontados por Freire incluem a busca da *ética e da estética no processo educativo*, sugerindo a demonstração desses saberes por meio do exemplo no contexto de ensino e aprendizagem; e também a *rejeição a qualquer forma de discriminação e a aceitação do novo*, demonstradas pelo autor como atitudes que colocam na relação pedagógica o reconhecimento do educador e dos educandos como sujeitos éticos.

Ainda no primeiro capítulo, o autor destaca a reflexão crítica como um instrumento fundamental para a prática educativa e, por isso, sugere inseri-la na formação de professores. Promover a criticidade é, segundo Freire, uma das finalidades do processo educativo. Assim, “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica [...]”. (FREIRE, 1996, p. 45)

O segundo capítulo traz uma importante proposição: *ensinar não é transferir conhecimento*. Nele, Freire descreve a importância de, na formação docente, o educador reconhecer que, ao ensinar, precisa compreender que este ato não ocorre somente pela transmissão de conteúdos, mas que os conteúdos são o ponto de partida para criar diferentes possibilidades de socialização e problematização no contexto do ensino e da aprendizagem.

Na obra, Freire aponta que a tomada de consciência de ambos (educador e educandos) contribui para reafirmar a conscientização como exigência humana e um dos caminhos para pôr em prática a curiosidade epistemológica.

Dentre os saberes destacados pelo autor neste capítulo estão o *bom-senso, a humildade, a tolerância, a luta pelos direitos dos educadores e a apreensão da realidade*, definindo-a como atividade criadora que, para além da memorização mecânica do objeto, contribui para a reconstrução deste como objeto de conheci-

mento, produzindo-se a partir dele novos significados. Para Freire, esses saberes envolvem um conjunto de informações que articulam fundamentos teóricos e vivências refletidas de maneira crítica.

A *apreensão da realidade* como saber necessário à formação docente articula-se com outro que se refere à curiosidade. Esta, por sua vez, é considerada pelo autor um exercício que importa tanto aos professores como aos alunos.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 86)

O estímulo ao pensamento curioso produz um efeito de apreensão da realidade, pois impulsiona a aprendizagem para o lugar da busca, da descoberta de conhecimentos que, para serem aprendidos, são estudados com rigor, conhecendo-se em profundidade o objeto da aprendizagem. Ao propor o desenvolvimento da curiosidade, Freire trata de uma passagem da *curiosidade espontânea* para a *curiosidade epistemológica*, entendendo que,

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturas, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido, procuro comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (FREIRE, 1996, p. 88)

O caminho proposto pelo autor parte da curiosidade ingênua que, na interação com o objeto, vai produzindo uma abertura a conhecê-lo. Isso se faz, segundo o autor, envolvendo procedimentos que necessitam do rigor metodológico e da condução que o educador dá ao processo.

No terceiro capítulo, Freire discorre sobre o ato de *ensinar como uma especificidade humana* e, por essa especificidade, propõe saberes envolvendo a competência profissional dos educadores que, de acordo com o autor, seria impossível de separar “[...] o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos [...]”

(FREIRE, 1996, p. 95). Saber que exige comprometimento, entendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo, que exige liberdade, autoridade e escuta como processo pedagógico.

Neste último capítulo, Freire reafirma que o compromisso do educador pressupõe o *querer bem* dos educandos, ressaltando a afetividade como o elemento capital para a formação humana, sugerindo que seja respeitada no processo educativo. De acordo com Freire, “[...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...]” (FREIRE, 1996, p. 141), por isso o educador que considera a afetividade um elemento constitutivo do ato educativo respeita o educando, possibilitando que a aproximação entre os sujeitos contribua para o desenvolvimento de ambos.

De maneira geral, nos três capítulos do livro, Freire apresenta concepções em que descreve saberes necessários à formação docente, tendo como interlocutor principal os educadores. Estejam eles em exercício da função, em formação, ou ainda porque educandos podem vir a ser educadores. Nesse sentido, destaca-se que a apropriação das ideias pedagógicas por meio da leitura da obra contribui para a compreensão desses enunciados como elementos importantes para reflexões e vivências na prática educativa.

Retomando a citação apresentada no início deste tópico, “Um clássico é um livro que nunca terminou aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2007, p.11), ressalta-se que a exposição de algumas das ideias contidas no livro e em outras obras do autor contribui para reforçar a noção de clássico trazida nessa definição. Nesse sentido, considera-se importante explicitar as ideias pedagógicas que, apresentadas no livro em análise, contribuem para reiterá-lo como obra clássica na formação de professores.

⁴ O conceito de apropriação é entendido a partir do que defende Chartier (2001a) referindo-se a um processo *criativo e inventivo* que permite uma relação entre quem se apropria e o objeto que foi apropriado, numa troca em que ambos deixam marcas um no outro, considerando que estas dependem da identidade sócio-histórica de cada leitor e da comunidade na qual ele está inserido. Cf. Chartier (2001b).

Apropriações⁴ das ideias pedagógicas na Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa

Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

Calvino

Após uma revisão dos capítulos e das ideias apresentadas pelo autor, neste tópico serão apresentadas as ideias que se destacam como centrais ao longo da obra. Parte-se da questão apresentada no início do texto que interroga acerca das ideias que contribuem para pensar o livro como uma obra clássica na formação de professores. Na tentativa de problematizar o referido questionamento, buscou-se definir as ideias, utilizando-se como critérios: a recorrência ao longo do texto; a retomada em outros trabalhos do autor e ideias que explicitam o contexto de publicação da obra.

A partir dos critérios apresentados, destacam-se, nesta análise, três ideias centrais da *Pedagogia da autonomia*. A primeira refere-se à *educação pelo diálogo*, a segunda descreve a *associação entre o rigor metodológico e a dimensão ética* e a terceira refere-se ao *desenvolvimento da autonomia dos educandos*.

A opção pelas ideias expostas neste tópico tem por base as *apropriações* realizadas durante o estudo da obra e serão apresentadas por meio de enunciados que as explicitam. Assim, inicia-se pela ideia a respeito do *desenvolvimento da autonomia*: primeiro porque ela se constitui como temática central do livro; depois por se apresentar como ideia que reflete o contexto sociopolítico do momento em que o livro foi publicado, fazendo-se necessária uma apresentação desse contexto – uma vez que a obra é analisada, segundo Calvino, na perspectiva do tempo em que foi elaborada.

O desenvolvimento da autonomia dos educandos

O livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* teve sua primeira edição na segunda metade dos anos de 1990. Nesse momento, as

políticas neoliberais ganhavam sustentação no governo brasileiro e, influenciadas pelos investimentos financeiros, atuavam na educação de forma a definir os currículos, as avaliações e o financiamento educacional (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1998). A respeito desse contexto, Freire afirma que “[...] o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente [...]”. (FREIRE, 1996, p. 127)

Presente no discurso neoliberal, a autonomia era defendida como princípio nos *pilares*⁵ da educação, de modo a promover o desenvolvimento da aprendizagem voltando-se para o aluno como sujeito de seu próprio processo.

Em meio a essa perspectiva de autonomia caracterizada pelos ideais neoliberais, Freire aponta para a necessidade de desenvolvimento da autonomia dos educandos como uma importante tarefa a ser realizada em conjunto com o educador. Nesse sentido, a autonomia de que trata o autor se difere da preconizada pelos ideais neoliberais por considerar que “o educando vá sendo artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador [...]”. (FREIRE, 1996, p. 71)

A autonomia proposta no livro em análise a reconhece como um princípio que parte do respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo. Para Freire (1996), promover a autonomia dos educandos significa possibilitar o desenvolvimento do pensar a partir dos sujeitos que se encontram inseridos no processo, ou seja, educadores e educandos. Nessa perspectiva, para promover a autonomia dos educandos, estes contam com o trabalho dos educadores que precisam oferecer conhecimentos, condições e situações, possibilitando aos educandos a reflexão crítica, o desenvolvimento do pensar e o agir a partir de suas próprias decisões.

Segundo o autor, o respeito ao desenvolvimento da autonomia como princípio pedagógico advém da importância que ela tem para a existência

⁵ O relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, publicado pela UNESCO em 1996 apresenta como pilares da educação: *Aprender a ser – Aprender a fazer – Aprender a conhecer – Aprender a conviver*, articulando o ato de aprender ao processo de desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Cf. Delors (1996).

humana. Desse modo, defende que “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]”. (FREIRE, 1996, p. 59)

Compreender o desenvolvimento da autonomia como exercício constante presente no ato educativo contribui para considerar que a autonomia de pensamento do educando possibilita também ao educador pensar sobre sua própria autonomia, pois a prática educativa demanda a existência de *sujeitos que, ensinando, aprendem e que, aprendendo, ensinam*. A autonomia é, nesta obra, compreendida como o propósito da educação, pois se ensina algo a alguém para que este possa realizar a tarefa que lhe foi ensinada e, a partir daí, possa se desenvolver em todas as suas potencialidades.

Entre o rigor metodológico e a dimensão ética

Outra ideia defendida por Freire se refere à associação entre o rigor metodológico e a dimensão ética. Compreende-se o rigor metodológico como uma das principais tarefas dos educadores, pois se destina a apreensão do objeto de conhecimento e sua aproximação dos educandos. Contudo, é importante destacar que, para Freire, o ensino não se esgota na transmissão dos conteúdos, por isso ele aponta que rigorosidade metódica associa-se à dimensão ética.

Ao apresentar o rigor metódico como um saber necessário ao desenvolvimento da prática educativa, Freire propõe a seguinte reflexão: “[...] Como alfabetizar sem conhecimentos precisos sobre a aquisição da linguagem, sobre linguagem e ideologia, sobre técnicas e métodos de ensino de leitura e escrita?”. (FREIRE, 1996, p. 81)

Dessa reflexão, considera-se a importância de o educador propor situações de ensino e aprendizagem que aproximem os educandos do objeto de ensino, levando em conta que este se constitui como parte inerente ao processo de ensino e aprendizagem, pois conhecer o que vai ensinar demonstra o comprometimento do educador com os educandos, e isso corresponde a uma das condições básicas e que constituem a atividade docente.

Pesquisar sobre o objeto de sua área de ensino, organizar e preparar as atividades aos educandos são tarefas que o educador realiza de modo a aproximá-los do objeto cognoscível. Entretanto, para Freire, promover o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos vai além de um ensino que trabalhe somente com a memorização de conteúdos, pois ele reconhece a importância de despertar atitudes de concentração, atenção e decodificação que ampliem a *leitura de mundo* desses sujeitos.

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

O respeito à dignidade do educando e à realidade em que ele vive precisam ser reconhecidos pelos educadores como saberes que contribuem para o desenvolvimento de suas potencialidades e deve ser pensado de modo a superar a condição de que “[...] a realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto [...]”. (FREIRE, 1996, p. 27)

Ao contrário, associar o rigor metodológico à dimensão ética contribui para que o conhecimento produzido seja socializado levando em conta as finalidades éticas, promovendo saberes para que, de posse desses conhecimentos, os sujeitos possam intervir na sociedade. Desse modo, o *rigor do ensino* que gera a *disciplina intelectual* associa-se a partir da proposição de Freire ao desenvolvimento da capacidade dos educandos de reconhecerem-se no mundo e, como seres históricos, intervirem na realidade que estão inseridos, compreendendo que os conhecimentos que são aprendidos devem também ser apreendidos a partir da relação que têm com a realidade.

Educar para o diálogo

Outra ideia pedagógica a ser destacada nesta análise refere-se à *educação para o diálogo* que, descrita ao longo da bibliografia de Freire, é retomada no livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

Na *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) aponta o diálogo como uma exigência da existência humana, “[...] em um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de sujeitos [...]”. (FREIRE, 1987, p. 79) Na obra em análise, o autor situa a *disponibilidade para o diálogo* como saber relevante à formação docente.

O *diálogo* é apresentado no livro como processo metodológico que pode aparecer durante as atividades de ensino e aprendizagem, em momentos explicativos encaminhando o debate sobre conteúdos, saberes e práticas no ato educativo. De acordo com Freire, “[...] a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto [...]” (FREIRE, 1996, p. 86), enfatizando que “[...] o que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos [...]”. (FREIRE, 1996, p. 86) Ao educar pelo diálogo, o professor possibilita a troca de experiências com os educandos, permitindo por meio da escuta do outro a *leitura de mundo* em que o outro vive, a escuta atenciosa que, promovida pelo diálogo, proporciona ao educador conhecer os anseios, as dificuldades e as potencialidades dos educandos.

Colocar-se disponível para o diálogo possibilita a aceitação às diferenças de pensar, o respeito às escolhas que foram feitas pelos sujeitos e a abertura aos costumes, às diferentes realidades das quais advém os educandos. Para Freire, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica [...]”. (FREIRE, 1996, p. 136) Assim, *educar para o diálogo* permite ao educador abrir-se à realidade de seus educandos, partilhando com eles a compreensão de sua realidade, diminuindo as distâncias que impossibilitam o desenvolvimento da relação dialógica.

Considerações

*É clássico aquele que persiste como rumor mesmo onde predomina
a atualidade mais incompatível.*
Calvino

Diante do que foi explicitado ao longo do texto, é importante ressaltar as questões iniciais que contribuíram para orientá-lo. Apresentaram-se dois

questionamentos que foram descritos da seguinte forma: *De que maneira a obra Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa pode ser considerada um clássico na formação de professores? Quais ideias pedagógicas presentes na Pedagogia da autonomia contribuem para pensar sobre essa questão?* A partir dessas questões, buscou-se, sem a pretensão de esgotá-las, explicitar as concepções de clássico defendidas por Calvino e que contribuíram para fundamentar a leitura da *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* como leitura necessária à formação docente.

Reconhecer a importância da leitura das ideias pedagógicas de Freire contribui para a compreensão de que em nenhum outro momento da história política do país a leitura desse autor se fez tão necessária. Retomando as citações sobre os clássicos apresentadas ao longo do texto, descreveu-se como clássico aquele que *nunca terminou de dizer o que tinha para dizer*, aquele cuja *releitura é uma leitura de descoberta* como a primeira e a que inicia este tópico, considerando que uma das tarefas de um clássico é deixar ruídos em tempos e contextos mesmo que estes sejam incompatíveis com as suas ideias.

Considera-se a relevância da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* porque nela se encontram ideias defendidas por Freire ao longo de sua bibliografia, o que contribui para dar sustentação teórica ao pensamento da *pedagogia freiriana*. Ao tratar da *educação pelo diálogo*, da valorização do *pensamento crítico*, do desenvolvimento da *autonomia*, da necessária disciplina *intelectual*, o autor aponta para a concepção de educação que se propõe à transformação social – princípio necessário à prática educativa em todos os tempos, mas de maneira especial no contexto atual da educação nacional, em que reiteradas ofensas são imputadas ao ato de educar, às instituições educativas e aos sujeitos que nelas atuam.

Nesse sentido, a relevância da obra de Freire pode ser demonstrada também pela definição da *educação como ato político*. Segundo o autor, é preciso despertar nos educadores o querer bem aos educandos, a partir da aceitação das diferenças, do respeito aos conhecimentos destes como sujeitos, assumindo o comprometimento com eles. Freire aponta para a seguinte reflexão: “Em favor de

que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?". (FREIRE, 1996, p. 77) Parafraseando o autor, acrescenta-se a estes, outro questionamento: *Em favor de que e de quem pesquiso?* Essas questões precisam ser, constantemente, postas em diálogo entre os educadores, a fim de que seja possível orientá-los para uma *leitura* que os encaminhe numa perspectiva crítica de educação e de sociedade.

Referências Bibliográficas

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos?* Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura/ sob a direção de Roger Chartier: uma iniciativa de Alain Paire*. Tradução: Cristiane Nascimento, 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001a.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlo Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TEMPO E DEMOCRACIA: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE COM A CRONOBIOLOGIA

POR LUIZ MENNA-BARRETO¹
CLÁUDIA ESPÍRITO-SANTO²

RESUMO

Neste artigo, propomos reflexões sobre possíveis implicações da contribuição de Paulo Freire para uma área relativamente recente da Biologia, a Cronobiologia, cujo tema central é a organização temporal dos seres vivos, incluídos os seres humanos. Articulações com outros pensadores são propostas.

PALAVRAS-CHAVE

Temporalidade; Cronobiologia; Ritmos, Ritmanálise; Gestão Democrática; Horários Escolares

ABSTRACT

In this article we invite reflections on possible implications of Paulo Freire's contributions to a relatively recent area of Biology, Chronobiology, where the temporal organization of living beings, including humans, occupies a central space. Articulations with other authors are proposed.

KEYWORDS

Temporality; Chronobiology; Rhythm; Rhythmanalysis; Democratic School Management; School Schedules

¹ Escola de Artes, Ciências e Humanidades, USP.

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais EACH/USP.

Apresentação

As contribuições de Paulo Freire para o conhecimento são reconhecidas internacionalmente, e o reflexo disso é a ampla variedade de pesquisas, trabalhos e textos que manejam seu rico referencial teórico, com abordagens temáticas diversas, em praticamente todas as áreas. Nas licenciaturas, são inúmeros os trabalhos que relacionam o pensamento freireano ao ensino de disciplinas específicas, e há uma vasta pesquisa no campo do ensino de ciências, em geral, e também na Biologia. (KRASILCHIK, 1987) Nossa pretensão aqui é ampliar esse reconhecimento através da associação do pensamento freireano a uma área relativamente recente do conhecimento na Biologia, a Cronobiologia, que tem como foco central a organização temporal dos seres vivos.

Inspirados na leitura da obra de Henri Lefebvre, *Éléments de Ritmanalyse*, publicada na França em 1992 (LEFEBVRE, 1992) e traduzida para o inglês em 2004 (LEFEBVRE, 2004), estabelecemos uma associação entre esses autores a partir da ideia de ritmo. Lefebvre, no segundo capítulo da obra citada, afirma que todas as coisas, vivas ou não vivas, apresentam um ritmo, que pode ser considerado rápido ou lento. Dessa forma, há sempre uma dinâmica (uma ritmicidade) no universo. Na proposta de Lefebvre, a identificação dos ritmos presentes em uma sociedade permite/convida o leitor a uma análise da qual emergem relações de poder nessa sociedade, especialmente no plano da atividade cotidiana vigente. Apoiados nessa leitura, estamos propondo uma convergência entre Lefebvre e Paulo Freire para a reflexão sobre horários escolares, entre outros tempos sociais, até onde sabemos inédita, que constitui nosso objetivo neste artigo.

Processos históricos e identidade temporal

Nossas vivências temporais como humanos acabam se constituindo em parâmetro de comparação com os outros ritmos presentes na natureza, o que leva algumas pessoas a entender uma rocha como algo imutável, que sempre foi e sempre

será igual. Lefebvre (2004) critica essa leitura ingênua, ideológica, argumentando que a rocha tem, sim, história no plano geológico, com passado e futuro que começam a ser desvendados na ciência contemporânea. Quando lemos textos atuais sobre o processo de destruição do meio ambiente, é evidente que estamos diante de constatações de uma dinâmica que autoriza previsões de catástrofes futuras. É com base nessa mesma dinâmica que Humberto Maturana e Francisco Varela (1974) propuseram o conceito de *autopoiese*, levando para o conhecimento no campo biológico a ideia de essência dinâmica dos sistemas vivos, os quais, assim como a rocha, têm passado, presente e futuro. Herbert Gomes da Silva e Maria Elena Infante-Malachias (2017) se apoiam nas reflexões desses pensadores chilenos e, inspirados na abordagem de Paulo Freire para a temporalidade, propõem um ensino de Biologia por eles denominado Biologia da autonomia.

Nesta contribuição, consideramos, igualmente, o pensamento desses autores, com abordagem freireana, acrescentando o conhecimento proveniente da Cronobiologia, os conceitos estabelecidos nesse campo e as contribuições de pesquisas sobre ritmicidade biológica para uma possível leitura crítica dos tempos praticados nas sociedades capitalistas contemporâneas e como esses tempos repercutem nos tempos escolares. Aqui a contribuição de Lefebvre é fundamental, pois esse autor marxista de grande relevância no século XX, mais conhecido por seus trabalhos dedicados à análise do espaço urbano, fez uma inter-relação analítica entre espaço e tempo para compreender a vida cotidiana. Com base nessa proposta, ele observa como as rotinas diárias são estabelecidas no espaço urbano por meio de repetições, com a criação de demanda por hora, a organização dos sistemas de transporte em períodos curtos, entre outras. (LEFEBVRE, 2004)

Paulo Freire entra nesse cenário, a princípio, por dois planos que apresentamos aqui como metáfora de respostas a duas perguntas-chave: 1) Como ocorre a produção do conhecimento no campo da Biologia?; 2) Como o ambiente escolar é organizado para a (re)produção do conhecimento? Esses dois planos são interdependentes e aparecem simultaneamente no ambiente escolar. Trata-se de refletir sobre suas raízes e fundamentações, que, na maioria das vezes, negligenciam a dimensão temporal.

Em geral, somos apresentados à vida nas primeiras aulas de ciências através de um desenho esquemático de uma célula representada em círculos concêntricos. Quase sempre se omitem informações fundamentais para caracterizar tal representação, entre elas a de que a célula deve estar morta e corada para ser vista através do microscópio, e também se omite o fato de que alguém a colocou sob a lente. Omite-se, assim, o processo de criação do conhecimento por meio da intervenção humana, pois não se trata da simples representação da imagem de uma célula, mas da construção dessa imagem. Isso nos permite ler a representação como uma abstração na qual o processo de construção fica oculto, o que contribui para o processo de alienação do corpo e da materialidade da vida, da sua historicidade, pois as raízes das coisas e dos fenômenos foram cortadas.

No plano do conhecimento isso traz implicações importantes, afastando a dinâmica dos processos vitais do foco dos conceitos propostos. Essas limitações abrangem, inclusive, as noções que sustentam atualmente os calendários escolares, justamente por não considerar a temporalidade inscrita nos professores, pais e estudantes. Paulo Freire nos convida a uma revisão dos conceitos e práticas. Exploraremos aqui a dimensão temporal. O tempo está presente na obra de Paulo Freire como uma criação humana em sua concepção, adequação e uso, e ele critica abordagens conceituais que não observam as relações temporais e também aquelas que apresentem o tempo dos acontecimentos históricos apenas de forma linear. Nesse aspecto, sua abordagem converge com a proposta de ritmanálise, de Lefebvre (2004), que será apresentada adiante.

No que se refere à prática pedagógica, Freire acredita no tempo vivido (do sujeito) apresentado como um ritmo próprio e singular, “que se costura na grande ciranda de outros seres semelhantes, cujas temporalidades precisam ser entretecidas numa comunidade de destinos e de lutas coletivas”. (PASSOS, 2018, p. 449) Esse pensamento também se aproxima muito do que Lefebvre (2004) define como polirritmia e eurritmia. Paulo Freire defende ainda o que chama de “paciência história”, que precisa ser cultivada de forma inteligente e inquieta, pelo educador, para não quebrar processos pessoais e sociais de humanização em relação aos seus alunos. (PASSOS, 2018)

Assim como o ser humano parte dos próprios ritmos para compreender o universo e estabelecer critérios marcados por um recorte ideológico (LEFEBVRE, 2004), o ritmo social imposto no ambiente escolar e criticado por Paulo Freire pode criar classificações entre os indivíduos com base em parâmetros estabelecidos nas relações de poder e dominação da sociedade em que esta escola está inserida. A partir de tais parâmetros, as pessoas passam a ser consideradas rápidas ou lentas, habilitadas ou inabilitadas, competentes ou incompetentes e, em última instância, adequadas ou inadequadas ao convívio no ambiente escolar.

O tema diversidade e inclusão escolar, bastante contemplado em pesquisas científicas na Educação, e um mote na obra freireana, tem relação com um dos temas mais visitados na Cronobiologia contemporânea, que é justamente o das diferenças de comportamento entre indivíduos, no caso, as preferências mais matutinas ou mais vespertinas, também conhecidas como cronotipos. Porém, a maioria dos autores na Cronobiologia parte da premissa de que as características temporais de um indivíduo são fixas, marcadas geneticamente.

Ora, essa premissa não se sustenta mais, dadas as demonstrações de que essas preferências mudam ao longo da vida – hoje o que merece ser investigado são a história da construção individual dessas preferências e os fatores que contribuem para a sua transformação. Defendemos que todos apresentam subjetividades na forma como se organizam no tempo com base em características biológicas, sociais, culturais e psicológicas, o que temos chamado de identidade temporal, e entendemos que a abordagem de Paulo Freire engloba também essa identidade, quando ele propõe o respeito à singularidade temporal dos sujeitos no processo educativo no intuito de não interromper processos históricos de sua formação como ser humano.

Ao longo da vida, construímos nossos recortes temporais singulares – o que vale para a espécie é essa capacidade de incorporar experiências em geral, e nunca as experiências singulares. Se ocorresse essa assimilação coletiva, seríamos todos iguais, e justamente no plano individual é que podemos falar de construção singular. Quando mudamos de turno de trabalho ou viajamos para outro fuso horário, por exemplo, somos desafiados a nos adaptar a uma nova temporalidade, e

essa adaptação, que sabidamente não é imediata, acaba ocorrendo. Os problemas surgem quando esses desafios se repetem com frequência, gerando o que temos chamado de atritos temporais, caracterizados por dessincronizações internas e externas e pelas patologias daí decorrentes, como é o caso das depressões.

E no que se constituem os desafios e atritos temporais no ambiente escolar? Acordar cedo para entrar em aula às 7 horas da manhã, nos ensinos fundamental e médio, pode ser um desafio para jovens que estudavam em outros horários escolares e tiveram de mudar para o turno da manhã. O desafio propriamente dito consiste em conseguir dormir o sono suficiente, com a mesma duração que em etapas anteriores da vida. Para aqueles que já vinham acordando cedo, o desafio não é importante, a privação de sono é pequena ou inexistente. Mas, para os que não conseguem ajustar seus horários à nova rotina, o desafio torna-se crônico e com um custo importante: alterações de humor, dificuldades de concentração/atenção e prejuízo na memorização. (CARVALHO-MENDES, 2019) No desajuste que se mantém por muito tempo, podemos falar em atrito temporal.

O padrão de sono e vigília que se instala nos casos em que o atrito é evidente tende a apresentar sono encurtado nos dias de semana e sono estendido no fim de semana. Alguns autores têm chamado esse padrão de “*jet lag social*”, expressão equivocada a nosso ver. O equívoco deve-se à aparente coincidência de sintomas entre o que acontece com os estudantes e o que acontece com viajantes que atravessam fusos horários (origem da expressão). Em ambos ocorre um desconforto de duração variável – nos viajantes que permanecem no local de destino, a adaptação acaba ocorrendo, sobretudo quando há imersão profunda nas rotinas desse novo local. Já nos estudantes cujos hábitos não são modificados – e o uso de eletrônicos à noite é muito comum entre adolescentes, dificultando adiantar o horário de início do sono noturno – o desajuste temporal permanece. A diferença entre os dois casos reside justamente no entorno social e na história temporal, a cronicidade ou não desses desajustes se constituindo, assim, em explicação e diferenciação do fenômeno que, embora se manifeste de modo similar, se diferencia justamente no tempo.

Horários escolares e gestão democrática

Uma discussão atual sobre o horário de início das aulas para adolescentes, com o atraso, em geral de uma hora, proposto e adotado em alguns países e eventualmente contemplada no Brasil, foi publicada na página eletrônica da National Sleep Foundation³. A proposta de atraso está apoiada em dados sobre privação de sono em uma população de adolescentes e visa atenuar os efeitos da privação no desempenho escolar. Constatações mais recentes mostram que o atraso no início das aulas acaba acompanhado também por um atraso equivalente nos horários de início do sono, ou seja, mantém-se a privação, além de acarretar em problemas nas rotinas familiares (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007).

A definição do horário de início das aulas e do calendário de aulas e férias deve ser objeto de negociação entre todas as partes envolvidas, alunos pais e professores, seja diretamente, seja através de seus representantes. Devemos assumir esse processo em sua complexidade, nunca redutível a aspectos pontuais. Evoque-mos aqui a proposta de ritmanálise de Lefebvre (2004, p. 21-22) com a sua análise triádica do cotidiano.

Para esse autor, a análise clássica isola um elemento ou um aspecto do objeto, por isso é reducionista por definição; as análises estruturais lançam luzes sobre termos opostos, dois a dois, a fim de estudar suas relações e interações; a análise dialética separa dois termos em interação para uma síntese (que seria o terceiro termo); já a análise triádica vincula três termos, mas os mantém distintos, ou seja, sem fundi-los em uma síntese. Segundo Lefebvre, isso fornece a estrutura para a análise de casos particulares, portanto, reais, como história e vida de indivíduos ou grupos de indivíduos.

Já a noção de ritmo, segundo Lefebvre (2004), requer considerações complementares: polirritmia, eurritmia e arritmia. Para ele, para a verificação da polirritmia, basta consultar o corpo de um indivíduo e nele o cotidiano será revelado

³ Disponível em: <https://www.sleepfoundation.org/articles/school-start-time-and-sleep>. Acesso em 10 set. 2019.

como um espírito. No caso da euritmia, os ritmos se unem no estado de saúde, em condições normais (ou seja, normatizadas) na vida cotidiana; e quando os ritmos são discordantes existe sofrimento, quer dizer, um estado patológico do qual a arritmia, em geral, é ao mesmo tempo sintoma, causa e efeito. (LEFEBVRE, 2004, p. 25)

Na gestão da vida escolar, devemos ter sempre presentes as recomendações de Paulo Freire de gestão democrática, que inclui – ao invés de afastar – todos os envolvidos no processo. Na época em que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, participando de uma mesa de debates em abril de 1992, Paulo Freire tomou conhecimento de conceitos científicos sobre ritmicidade biológica em crianças e a maior probabilidade de desajuste com alguns turnos escolares. A esse respeito, Paulo Freire disse que “O problema de nossa sociedade é uma dessincronização com a democracia.”⁴Freire compreende que os mais afetados pela imposição de horários sociais são as massas populares, que não podem escolher nem negociar as suas rotinas da mesma forma que as classes privilegiadas. Pensar em uma democracia temporal exige, segundo Freire, uma reeducação social, com consciência histórica, de modo que a organização do tempo seja discutida e as pessoas afetadas sejam ouvidas.

Dominação temporal

Aprendemos com Edward Palmer Thompson (1967) que o processo de imposição de horários à atividade humana se consolidou no século XIX associado ao processo de afirmação do capitalismo industrial. Na descrição desse autor, desde o século XVI os relógios passaram a sincronizar progressivamente a vida humana, rompendo com as relações temporais presentes na vida rural – a temporização tornou-se, assim, abstrata, descolada das necessidades concretas do trabalho rural associ-

⁴ FREIRE, P. Vídeo particular de evento com diretores e diretoras de escolas de educação infantil e creches do município de São Paulo, ocorrido em 10 abr. 1992, no qual compunham a mesa Paulo Freire e Luiz Menna-Barreto.

ado ao tempo da natureza. Outro autor, Kevin Birth (2012), expande esse olhar sobre o tempo ao expor tanto as origens dos relógios, na Idade Média, como as transformações pelas quais esses aparelhos e o próprio conceito de tempo passaram até o presente, salientando sempre a ideia de constructo, afastando-nos da ilusão da existência de um “tempo em si”. Hoje o tempo é o relógio, e isso nos parece natural, dada a disseminação de seu uso. Pergunte-se, por exemplo, quantos relógios uma pessoa tem em sua casa e/ou no trabalho.

Nesse sentido, calendários, horários escolares e férias são exemplos que emergem na sociedade e que tendem a se autojustificar como naturais no cotidiano escolar, o que oculta suas contradições, pois caracterizam justamente os processos de domesticação nesse ambiente.

Há várias décadas temos conversado com autoridades escolares e indagado, informalmente, sobre as origens e fundamentos (justificativas) das rotinas temporais nas escolas. A resposta tem sido invariável: é natural que sejam assim; sempre foram assim. Falta datação nessas respostas, o contexto sociocultural no qual esses horários são propostos/impostos e por que eles acabam sendo mantidos a ponto de se tornarem “naturais”. Ora, como escreve Thompson (1967), esses horários foram criados entre outras coisas para atender às demandas do capitalismo industrial vigentes no século XIX. No mesmo texto, esse autor salienta que esses tempos impostos colidiam com a temporalidade do ambiente agrário da Idade Média, quando as atividades eram organizadas por meio de suas relações concretas com a produção das colheitas. Os relógios, abstrações de um tempo descolado dessa concretude, passaram a orientar a vida das populações, cada vez mais concentradas em cidades.

Em seu projeto de ritmanálise, Lefebvre (2004, p. 82) faz uma relação entre a vida cotidiana e os ritmos, partindo de uma análise da criação do tempo. Para ele, a vida cotidiana se baseia no tempo abstrato e quantitativo dos relógios e cronômetros. Segundo esse autor, trata-se de um tempo linear, monótono, que se introduziu pouco a pouco no Ocidente depois das invenções dos relógios e com a entrada desse aparato na vida social. Por ser homogêneo e “dessacralizado”, esse tempo se impõe no cotidiano das cidades modernas porque fornece a medida do

tempo do trabalho. A partir desse momento histórico, a organização do trabalho no espaço-tempo passa a subordinar outros aspectos da vida cotidiana: horas de sono e vigília, momentos de refeições e horas de privacidade, relacionamento familiar, entretenimento, etc. No entanto, afirma Lefebvre (2004, p. 82), a vida ainda é marcada por ritmos cósmicos e vitais, que são cíclicos: dia e noite, meses e estações do ano, e mais precisamente por ritmos biológicos. No cotidiano, isso resulta na interação permanente desses ritmos com os processos repetitivos relacionados ao tempo homogêneo.

Portanto, é relevante e sempre importante ter em vista que os processos de construção e transformação de temporalidades ocorrem de acordo com as circunstâncias socio-histórico-culturais. Esses processos podem ser identificados tanto no plano social como no individual. E nessa perspectiva faz sentido perguntar a que demandas sociais a organização temporal dos espaços escolares atendem e a que custo para os ritmos biológicos dos sujeitos. Mas a resposta não deve ser simples. Na ânsia de privilegiar os ritmos biológicos individuais, não podemos deixar de lado as coletividades, pois a identidade temporal, conforme falamos anteriormente, são construídas biologicamente nas relações sociais e culturais, marcadas pelas lutas contra as diferentes formas de opressão e poder. Um exemplo bem atual, que envolve a temporalidade na educação, consiste nas propostas de educação a distância para etapas consideradas básicas. Tais propostas com vieses liberais acabam ocultando a dimensão social contida na interação viva entre professores e alunos (o tempo do encontro, da troca de experiências, de aprender com o outro), remetendo ao aluno individualmente seus sucessos e fracassos, com a falsa promessa de que assim é possível ganhar tempo ou “otimizar” o tempo que cada um tem disponível. O que mais chama a atenção nessas propostas é a exclusão do convívio social das classes menos favorecidas, dos marginalizados, que está subjacente. É aí que Paulo Freire faz falta, e muita.

Esquece-se que aprendizagem é processo que acontece nas relações interpessoais, sociais, históricas e culturais. (VIGOTSKI, 2010) Além de que, no contexto social e político em que o Brasil se encontra, a proposta de educação a distância para a educação básica traz em seu bojo a premissa de que existe um

conteúdo cristalizado de conhecimentos de determinadas áreas que pode ser “depositado” nos alunos a qualquer hora e em qualquer lugar – processo que Paulo Freire chama de educação bancária, cujo objetivo principal é a manutenção do *status quo*. Na concepção de Freire, a educação bancária é inadmissível porque estabelece uma dicotomia entre homem-mundo, como se houvesse uma consciência de mundo espacializada, desconsiderando a característica dos seres humanos como corpos conscientes. (FREIRE, 2014) O contrário disso, na visão de Freire, é a educação libertária, aquela em que todos os sujeitos envolvidos constroem o conhecimento científico a partir do conhecimento de vida que cada um traz para a relação, com base na experiência material, corporal, e também na abstrata, e em acesso pleno ao arcabouço do conhecimento construído coletivamente pela humanidade. (FREIRE, 1996a e 1996b)

Paulo Freire nos convida a considerar momentos como o que estamos vivendo em diversos setores sociais verdadeiros movimentos em prol da alienação, ou seja, movimentos de retrocesso diante das conquistas das últimas décadas, principalmente na educação. Alienação essa que traz um desafio dialético: ao mesmo tempo que implica em dominação/domesticação dos corpos dos alunos, gera a possibilidade (e diríamos, necessidade) de crítica e, portanto, de intenso debate sobre as práticas de liberdade em todas as disciplinas, e não apenas nas chamadas humanidades. Daí a importância de por em evidência um ensino de Biologia, e em especial de Cronobiologia, que seja desalienante. Paulo Freire incomoda, sim, especialmente aqueles cuja defesa da desigualdade social beira o fanatismo. Num mundo globalizado no qual a desigualdade só tem crescido, agora sob o domínio do capital financeiro, que lê o bem-estar social nos valores do Produto Interno Bruto (PIB).

Portanto, entendemos que a contribuição da Cronobiologia para a discussão sobre horários escolares mais compatíveis com os ritmos biológicos de alunos e professores não deve ser vista como argumento para a diluição do encontro nem para a implementação de modelos individualistas. Ao contrário, defendemos o tempo do encontro de modo que ele seja bem aproveitado. Talvez, para isso, a nossa sociedade tenha de compreender a importância da educação e elevá-la a

outro patamar, negociando horários com outras instituições sociais e definindo temporalidades que priorizem a construção coletiva do conhecimento, deixando de lado também a dicotomia existente entre produção e transmissão do conhecimento. Superemos essa falsa dicotomia, integrando os planos através de seu elo comum, a temporalidade.

Escola: espaço-tempo de ocupação

Ao falar da pedagogia de Paulo Freire em entrevista a Marisa Vorraber Costa (2007), o sociólogo e educador Miguel Arroyo diz que Freire desenvolveu, com base na experiência em movimentos sociais, uma concepção de educação humanista. Para Freire, segundo Arroyo, a pergunta nuclear do aluno no processo de aprendizagem é: Quem sou eu como ser humano? Arroyo afirma também que a pedagogia de Freire não “entrou” na nossa pedagogia justamente porque no Brasil a educação é vista como preparatória, ou seja, está sempre direcionada para o futuro, seja o próximo ciclo escolar, seja o mercado de trabalho. Nesse aspecto, percebemos também uma tensão entre temporalidades no ambiente escolar – o presente, com suas urgências, e o futuro, cheio de incertezas.

O caráter preparatório a que se refere a crítica de Arroyo não está conectado com a ideia de ser humano como devir, preconizada por Freire, justamente porque o foco da educação que se difundiu no país não está no ser humano, mas sim no processo e, em última instância, no mercado. Nesse caso, o descompasso deixa uma brecha quase intransponível entre a idealização escolar e a realidade. Em seu livro *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres* (2009), Miguel Arroyo traça um panorama da frustração de educadores diante da interrogação sobre o que está acontecendo nas escolas e na docência. Um dos pontos cruciais nesse incômodo são as trajetórias e as temporalidades dos estudantes, que, segundo relatos de professores entrevistados pelo autor, muitas vezes dificultam a prática pedagógica. Baseado na abordagem freireana, Arroyo propõem que, quando os objetivos pedagógicos se voltam para os sujeitos da ação educativa (educandos e educadores), outras sensibilidades se instauram. E é nos

agrupamentos, nos convívios entre pares de vivências e de percursos que é possível sincronizar os tempos dos sujeitos. Para Arroyo (2009), a dimensão espacial é um dos traços das culturas juvenis e adolescentes, sendo a escola um espaço de ocupação, de convívios e de sociabilidade. Assim, entendemos que organizar os tempos escolares – horários de entrada e saída, férias, duração das aulas, entre outros aspectos – é zelar para que os momentos nesses espaços sejam ricos e intensos para a coletividade, respeitando as subjetividades a partir de consensos discutidos democraticamente.

Arroyo (2009) destaca a dificuldade de professores em lidar com a dimensão corpórea dos alunos, o que inclui a dificuldade de compreensão dos ritmos desses alunos e dos próprios ritmos. Em uma educação exclusiva para uma elite privilegiada, não havia diversidade nem desafios tão materiais em sala de aula. Diante de uma plateia heterogênea como a que surgiu, principalmente nas escolas públicas brasileiras, nas últimas décadas, professores se sentem desafiados por corpos que “não são dóceis” e não estão “domesticados”, e o cumprimento do horário escolar, a permanência na sala de aula e até mesmo o sono na sala de aula passam a ser sinônimos de indisciplina. Para Michel Foucault, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Esse autor ensina que a obsessão pelo corpo como objeto e alvo de poder surge na época clássica, quando se propagou a ideia de homem-máquina, que teve início com escritos de Descartes, que se baseavam em ideias anátomo-metafísicas, sempre com ênfase no ritmo, na relação espaço-temporal.

[...] A modalidade enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1987, p. 118)

A dominação dos corpos não se fundamenta na relação de apropriação, característica da escravidão, mas sim na “elegância da disciplina”, que dispensa a relação custosa e violenta e obtém efeitos de utilidade semelhantes. (FOUCAULT, 1987) Os efeitos dessa dominação, que se estabelece no período clássico, como ensina o filósofo francês, culminam na Modernidade, com a Revolução Industrial, e caracterizam o modelo de indústrias do início do século XX, muito bem caracterizados no cinema por Charles Chaplin, em *Tempos Modernos* (1936), em que o homem é apresentado como uma extensão da máquina, e o seu corpo passa a funcionar no ritmo da fábrica.

Nas sociedades capitalistas contemporâneas, no âmbito social, criam-se rotinas que tendem a manter as pessoas constantemente ocupadas em produzir e consumir. E essas rotinas afetam o tempo do trabalho e da educação de modos diferentes. No caso do trabalho, aquele modelo de jornada com duração de oito horas por dia, seis dias por semana, que se estabeleceu como uma conquista pós-Revolução Industrial, por exemplo, ocupava a maior parte do nosso tempo, mas ainda considerava a necessidade do tempo de descanso. Observamos no cenário mais recente, como bem descreve Jonathan Crary (2016), que essa condição de trabalho vem sendo alterada. Muitas vezes, com o nome de flexibilização e com o revestimento de um suposto respeito pelos ritmos individuais, um falso respeito às identidades temporais, ocorre a precarização das relações de trabalho.

Essa situação gera um processo brilhantemente descrito por Byung-Shul Han (2017) no qual o controle das horas de trabalho, antes externo, como disse Michel Foucault (1987), passa a ser interno, ou seja, ele é incorporado pelo próprio cidadão-trabalhador, que agora exerce o controle de suas atividades, de onde nasce e prolifera também o sentimento de culpa por não produzir mais e mais. No plano individual, as patologias hoje têm uma de suas vertentes causais nos conflitos temporais aos quais estamos submetidos. O exemplo atual mais evidente é o crescimento generalizado de quadros de depressão – que emergem, entre outros fatores, de dessincronizações internas (ritmos dos órgãos do nosso corpo) e externas, entre nossos corpos e os tempos exigidos socialmente.

O fato bastante conhecido da existência de importantes diferenças

individuais nos quadros patológicos e nas manifestações de saúde permite a noção de que cada um de nós constrói sua temporalidade (a sua identidade temporal, como evidenciamos anteriormente), compondo uma diversidade que resiste a tentativas de imposições de normalidades.

Atualmente, chamam a atenção na escola os corpos infantis inquietos e os corpos adolescentes e juvenis indisciplinados. Há também corpos presentes na escola que, mesmo quando estão em silêncio, gritam por meio das marcas da sua história: raça, gênero, condições sociais. (ARROYO, 2009) De acordo com a ritmoanálise proposta por Lefebvre e com a abordagem temporal presente na obra de Paulo Freire, observamos a dominação temporal presente no ambiente escolar e a consequente padronização das pessoas, com a imposição de padrões de normalidade. O pensamento que sustenta a prática da modelagem é a relutância em aceitar as coisas como elas são, é a dificuldade de trabalhar com a diversidade, principalmente em larga escala, e a necessidade de padronizar para facilitar a manipulação e o controle de comportamentos e, em última instância, o controle da vida.

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassalos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “autodemissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. E a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. (FREIRE, 1996a, p. 43)

Esse brilhante trecho de *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire (1996a), sintetiza bem o que viemos apresentando até aqui. O controle do tempo está

intimamente atrelado à alienação dos processos de humanização, à falta de consciência corporal tanto em seu aspecto individual – construção de uma identidade biossociocultural – como no aspecto de corpo coletivo – consciência de classe e das situações opressoras que nos atingem, sejam elas constituídas ao longo de processos históricos, sejam instituídas nas rotinas às quais estamos submetidos na escola, no trabalho e até mesmo no lazer. Já na década de 1990, em sua última obra publicada em vida, Freire sinalizava um aspecto que, agora na segunda década do século XXI, tem sido abordado por autores críticos e filósofos que se dispõem a compreender as novas configurações sociais a partir das relações temporais e das alterações profundas nos modos de interação, impulsionadas em grande parte pelas possibilidades de encurtamento de distâncias e pela aceleração de processos de comunicação em todo o globo. Trata-se de um ritmo de vida que se configura cada vez mais impróprio para um corpo humano. Incomodado com a supremacia do mercado em relação aos seres humanos, Paulo Freire, com sua radicalidade mais do que necessária nos tempos atuais, propõe:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado. (FREIRE, 1996a, p. 48)

Pois é justamente na leitura crítica do marxismo que nós entendemos que Paulo Freire e Henri Lefebvre se encontram, sobretudo na leitura da construção de um futuro criativo e livre.

Conclusão

O processo de desalienação proposto por Paulo Freire nos leva a pensar em modos de ensino de Biologia em geral e da Cronobiologia em particular que levem

⁵ MENNA-BARRETO (2019) apresentou uma conferência que ilustra bem esse encontro durante o Congresso Internacional On-line de Estudos Sobre Culturas, que pode ser assistido em vídeo disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1WAnROMcYtyCza2TwXlbxr1_hZ8MFxn1V/view?usp=sharing

os estudantes a uma convivência mais íntima com o próprio corpo e com seus ritmos. Nossa expectativa é que essa consciência contribua para a construção da consciência crítica preconizada por Paulo Freire. O convite à reflexão crítica presente nos escritos de Paulo Freire, mais do que o merecido reconhecimento, deve se constituir em desafio à nossa criatividade e empenho em construir um futuro mais igualitário para nossa sociedade. Cidadãos conscientes dos tempos de seus corpos são e serão menos domesticáveis, e mais senhores de seus futuros. Entendemos que a contribuição mais relevante de Paulo Freire é o convite contido em suas ideias para que os agentes, professores, pais e estudantes se constituam em autores do próprio destino e, para isso, o ambiente escolar é um dos cenários mais propícios a esse esforço.

Verificamos a aproximação da proposta de ritmanálise de Henri Lefebvre (1992), de entender o tempo e o espaço como indissociáveis, com a visão de Paulo Freire de conceber a escola como espaço de convivência e troca de experiências, sendo que essa convivência, no nosso entendimento, deve ser planejada física e temporalmente, contemplando todos os sujeitos envolvidos em sua integralidade, pois é no ambiente escolar, entre outros tantos lugares, que uma sociedade será construída democraticamente.

Referências Bibliográficas

ARROYO, M. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BIRTH, K. K. *Objects of Time: How Things Shape Temporality*. New York: Palgrave MacMillan, 2012.

CARVALHO-MENDES, R. P. *Análise dos parâmetros rítmicos e de sono, cronotipo e jetlag social em adolescentes: relações com o gênero, turno escolar, atividades noturnas e desempenho cognitivo*. Tese de doutorado em Neurociências e Comportamento. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

CHAPLIN, C. *Tempos modernos* (*Modern Times*, 1936. Duração: 87 min). Continental Home Vídeo. Coleção Carlitos, v. 5.

COSTA, M. V. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CRARY, J. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Ubu, 2016.

FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 57 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HAN, B. *Sociedade do cansaço*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KRASILCHIK, M. *O professor e o currículo das ciências*. São Paulo: Edusp, 1987.

LEFEBVRE, H. *Éléments de Ritmanalyse*. Paris: Syllepse, 1992.

_____. *Elements of Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday life*. New York/London: Continuum, 2004.

_____. *Problèmes actuels du marxisme*. Paris: PUF, 1963.

LOUZADA, F.; MENNA-BARRETO, L. *O sono na sala de aula: tempo escolar e tempo biológico*. Rio de Janeiro: Vieira&Lent, 2007.

MATURANA, H.; VARELA, F. *De maquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria Lumen, 1974.

MENNA-BARRETO, L. Um espaço para o tempo na leitura dos corpos. Congresso Internacional On-line de Estudos sobre Culturas. Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC), out. 2019, Foz do Iguaçu. Acesso em 5 de dezembro de 2019. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1WAnROmcYtyCza2TwXlbxr1_hZ8MFxn1V/view?usp=sharing

NATIONAL SLEEP FOUNDATION. Disponível em: <
<https://www.sleepfoundation.org/articles/school-start-time-and-sleep>>. Acesso em: 10 set. 2019.

PITANO, S. Sujeito social. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

PASSOS, L. A. Tempo. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4 ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, H. G.; INFANTE-MALACHIAS, M. E. Biologia da autonomia: a importância da temporalidade de Freire e do fenômeno histórico de Maturana para o ensino de biologia. *Inter-Ação, Goiânia*, v. 42, n. 1, p. 159-175, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.41637>>. Acesso em: 17 set. 2019.

THOMPSON, E. P. Time, Work-Discipline, and Industrial Capitalism, *Past & Present*, Oxford University Press, n. 38 (1967), p. 56-97.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CIDADE AMIGA DO IDOSO COMO CIDADE EDUCATIVA: REFLEXÕES A PARTIR DA NOÇÃO DE EDUCAÇÃO PERMANENTE DE PAULO FREIRE¹

POR BIBIANA GRAEFF
RICARDO GIOIA

RESUMO

A problemática da pessoa idosa no Brasil, e em muitas outras sociedades ocidentais, vem se tornando cada vez mais importante, à medida em que o envelhecimento das populações se amplia, e, com ele, os desafios no sentido da inclusão social das mesmas. Este artigo aborda uma das facetas dessa questão, buscando aproximar, do ponto de vista teórico, dois conceitos: o de Cidade Amiga do Idoso, lançado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2005, e os conceitos de Educação Permanente e Cidades Educativas, de Paulo Freire. A conclusão é a de que os conceitos não somente não são distantes, mas que Cidades Amigas do Idoso necessitam trabalhar para tornarem-se polos de educação permanente, para todas as idades, e principalmente para os idosos.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Permanente; Cidade Amiga do Idoso; Paulo Freire

ABSTRACT

The problem of older persons in Brazil, and in many other western societies, is becoming increasingly important, as the aging of populations expands, and with it, the challenges towards their social inclusion. This article addresses one of the facets of this issue, seeking to unify, from the theoretical point of view, two concepts: Age-friendly city, launched by the World Health Organization (WHO) in 2005, and Paulo Freire's concepts of Permanent Education and Educational Cities. The conclusion is that the concepts are not distant, but that Age-Friendly Cities need to manage to become poles of permanent education for all ages and especially for older persons.

KEYWORDS

Age-Friendly City; Permanent Education; Paulo Freire

¹ Parte deste artigo é fundamentada em pesquisa que foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Auxílio Regular: 2015/08447-0, intitulada: "A estratégia do Bairro Amigo do Idoso aplicada aos bairros do Brás e da Mooca: ambiência e construção da cidade para o envelhecimento ativo", sob a responsabilidade da Profa. Dra. Bibiana Graeff.

Introdução

Ao longo do século XX, urbanização e envelhecimento populacional foram fenômenos que ocorreram em distintas regiões do planeta. Essa conjuntura, somada à crise ambiental e ao agravamento das desigualdades socioeconômicas que também se verificam em diferentes partes do globo, conduzem à necessidade de se repensar nas cidades e suas ambiências, que se tornam, especialmente para alguns grupos sociais, espaços de segregação e de exclusão. Por razões ambientais, mas também econômicas e socioculturais, a idade avançada - em especial em intersecção com outros aspectos como gênero, raça, etnia, orientação sexual e classe social - pode representar, para o indivíduo e para os grupos, um fator de discriminação e exclusão.

Em 2005, a Organização Mundial da Saúde (OMS) lança o projeto "Cidade Amiga do Idoso", que na realidade, propõe a promoção de espaços amigos de todas as idades (OMS, 2008). Uma cidade amiga do idoso seria aquela "que estimula o envelhecimento ativo ao otimizar oportunidades para saúde, participação e segurança, para aumentar a qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem" (OMS, 2008, p. 7). Em uma revisão do conceito de envelhecimento ativo lançado pela mesma organização como uma contribuição para a Segunda Assembleia Mundial das Nações Unidas em 2002 (OMS, 2005), um estudo do qual participaram os pais do "Cidade Amiga do Idoso", Alexandre Kalache e Louise Plouffe, propôs acrescentar ao tripé saúde, participação e segurança a aprendizagem ao longo da vida (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015). Segundo os autores, esta seria um " pilar que sustenta todos os outros pilares do Envelhecimento Ativo", pois "nos instrumentaliza para permanecer saudáveis, relevantes e engajados na sociedade" e confere, portanto, "poder de decisão e maior certeza de segurança pessoal" (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49). Nesse sentido, a aprendizagem ao longo da vida "é importante não somente para a empregabilidade, mas também para favorecer o bem-estar" (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49); considera-se ainda que "ao facilitar a prosperidade em geral, [a aprendizagem ao longo da vida] contribui significativamente para a solidarieda-

de entre gerações” (CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL, 2015, p. 49). O conceito de aprendizagem proposto engloba educação formal (que segundo os autores se concentra tradicionalmente nos primeiros anos de vida), a educação não formal (por meio de atividades planejadas como oficinas) e a “educação informal ou experiencial, “que ocorre em todas as idades no cotidiano, em casa, no trabalho e nas atividades de lazer” (Centro Internacional de Longevidade Brasil, 2015, p. 49). Uma cidade amiga do idoso deveria, portanto, também ser um espaço de otimização das oportunidades em matéria de aprendizagem ao longo da vida.

Embora não utilizasse exatamente o termo de aprendizagem ao longo da vida, Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, concebia a educação como um processo permanente, e não restrito à educação formal. Neste sentido, Freire (2002, p. 19) afirmou: “[...] uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender”, ressaltando ainda que “fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”. Ainda nas palavras do autor (2002, p. 19-20):

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.

Sobre a educação permanente, em 1992, Paulo Freire escreveu interessante texto que merece ser resgatado como possível marco teórico para se refletir sobre “cidade amiga do idoso”, e que intitulava-se: “Educação permanente e as cidades educativas” (FREIRE, 2007, p. 19-28). Antes disso, já havia desenvolvido ideias que sustentam o entendimento da educação (ou da aprendizagem) como um processo continuado ao longo da vida. A seguir, exporemos e discutiremos algumas dessas ideias. Discutiremos alguns pontos com exemplos das falas de pessoas idosas moradoras do bairro da Mooca em São Paulo, que participaram de grupos focais em estudo que teve como objetivo fazer um diagnóstico deste bairro e do bairro do Brás, em

São Paulo (GRAEFF et al., 2019²), a partir do método proposto pela OMS para o projeto cidade amiga do idoso (WHO, 2007).

O caráter histórico do conhecimento e a inconclusão do ser

Assim como o ser humano, o conhecimento deste em relação ao mundo tem um caráter histórico: “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se 'dispõe' a ser ultrapassado por outro amanhã” (FREIRE, 2002, p. 14). A condição de ser histórico-social do ser humano, “um ser finito, imitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão” (FREIRE, 2007, p. 21), é o que fundamenta a educação e a formação permanente. Desse modo:

[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (FREIRE, 2002, p. 24)

Com efeito, é esse caráter de inconclusão e a consciência do mesmo que nos faz aprender ao longo da vida. Queiramos ou não, com a busca ativa de alternativas na educação formal ou através dos aprendizados do dia-a-dia da educação informal ou experiencial, estaremos em continuado processo de aprendizagem durante toda a vida. Aliás, se estaremos em continuado processo de aprendizagem,

² Em um recorte analítico específico concentrado em dois grupos focais realizados em 2016 com pessoas idosas moradoras do bairro da Mooca, este estudo teve por objetivo analisar se a aprendizagem ao longo da vida havia sido abordada e por meio de quais desdobramentos temáticos. Através da análise de conteúdo, foram identificados cinco grandes categorias: a) Aprendizagem: atividades e espaços; b) Aprendizagem e acessibilidade; c) Educação: respeito, consideração; d) Aprendizagem e trabalho e e) Aprendizagem e envelhecimento. Foram observados poucos comentários acerca de atividades de educação formal, mas muitos debates em torno da noção de educação (no sentido de respeito) em relação às pessoas idosas, bem como sobre oportunidades de lazer e de participação social para os mais velhos. Os participantes relataram que a simples oferta de atividades não é suficiente, já que existem inúmeras barreiras que podem dificultar o acesso das pessoas idosas às mesmas. Os participantes ressaltaram ainda que é relevante não apenas garantir atividades educativas para adultos e pessoas idosas, mas também proporcionar a educação em temas gerontológicos de pessoas de todas as idades.

estaremos também em continuado processo de ensinar, “já que um [aprender] implica o outro [ensinar], sem que jamais um prescindia normalmente do outro” (FREIRE, 2007, p. 21-22). Nesse sentido, em um dos grupos focais realizados com pessoas idosas moradoras da Mooca (São Paulo), uma senhora comentou, com a concordância dos outros: “[...] sempre tem alguma coisa que a pessoa sabe e pode passar pros outros, sabe, um bordado, um, sei lá um tricot, crochet, internet...”³, possibilidade essa que foi associada à realização de trabalho voluntário (GRAEFF et. al, 2019, p. 63).

Em suma, para Paulo Freire, a condição educando-educador é inerente à própria natureza humana: “não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa” (FREIRE, 2007, p. 23). Contudo, foi somente a partir do século XX, que houve uma crescente conscientização e atenção da sociedade na educação de adultos e de pessoas idosas.

Educação de adultos

Durante os séculos XVII e XVIII, desenvolvem-se na Europa importantes teorias educacionais focalizadas na criança e nos jovens (DOLL, 2008). Antes restrita ao clero, a escola se expande aos poucos com o objetivo de alcançar toda a população (DOLL, 2008). Mas esse processo de formalização e institucionalização “reforçou o foco para uma educação na infância e na juventude” (DOLL, 2008, p. 11), o que mudou apenas no século XX, “quando assistimos a uma ampliação do espaço da educação também para os adultos” (Idem, p. 12). Essa mudança esteve relacionada às inúmeras transformações que marcaram esse período, seja no mundo do trabalho, nas formas de produção e de distribuição, mas também nas formas de comunicação, entre outros âmbitos, que levaram à necessidade de adaptação constante, de continuar a aprender mesmo depois da formação inicial da escola (DOLL, 2008). O descarte dos adultos do mercado de trabalho a partir de certa idade apa-

³ Todas as citações das falas dos participantes dos grupos focais do estudo mencionado foram resgatadas para fins de citação no presente trabalho em sua versão original em português, conforme transcrições dos grupos focais realizados na Mooca.

receu em um dos grupos focais com pessoas idosas moradoras da Mooca: “Quando completa cinquenta anos, já é velho! As firma já não querem!”, disse uma senhora, com a concordância de outra (GRAEFF et al., 2019, p. 62). Essa fala sustenta não somente a necessidade de atualização e aprendizagem durante toda a vida, mas também a importância de se combater a discriminação em razão da idade.

A preocupação com a educação de adultos acabou se refletindo nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ; no relatório Faure de 1972, por exemplo, afirma-se o “direito de todo o indivíduo a ter a possibilidade de aprender durante toda a sua vida” (OSORIO, 2005, p. 20 APUD DOLL, 2008, p. 12). Uma atenção mais específica com a educação de pessoas idosas apareceu nessa mesma década (1970), inclusive no Brasil (DOLL, 2008).

Vale destacar que, atualmente, entre a população brasileira ocupada com idade de 15 anos ou mais, as pessoas idosas são as que têm a média mais baixa de anos de estudo: 5,7 anos (IBGE, 2016). A maioria, 65%, das pessoas idosas inseridas no mercado de trabalho no país, tinha somente até o fundamental incompleto, o que sugere que ocupariam postos de trabalho que exigiam menor qualificação (IBGE, 2016). No entanto, mesmo quando a pessoa idosa tem elevado grau de formação no ensino formal e alta capacitação através cursos complementares, ela ainda pode enfrentar a barreira do ageísmo, a discriminação em razão da idade avançada, o que ainda parece existir no Brasil. É o que se depreende deste diálogo captado em um dos grupos focais da Mooca (GRAEFF, et al., 2019, p. 62):

Sra. A – “Olha, depois que me acabaram comigo, que a 'minha idade não permitia' [voz emotiva], eu nunca mais procurei nada! Me humilharam, porque eu falava inglês, falava espanhol [...]. Chegou na minha cara e falou assim: oh, o seu currículo é bom, mas a sua idade não permite. Menina, eu saí de lá arrasada, arrasada!” [...]

Sr. E – “[...] Então, ninguém quer ouvir, esquecendo que o idoso tem nas costas em média 40 anos de experiência, cada um na sua área, temos uma experiência que venderíamos fácil! E em segundo lugar, anh... quando você pensa anh, em hum, hum numa, numa, vamos dizer assim, numa proposta de emprego, numa proposta, você está automaticamente descartado! [...] Não há chance, não há chance!”

Sra. A – “De tanto estudo, faculdade, dois idiomas e o cara olhar pra mim e falar: 'a sua idade não permite!' Acaba com você... então pra que que você estudou tanto? Você fez faculdade, você estudou inglês, você estudou espanhol [com voz emocionada] pra quê?”.

Johannes Doll destaca que embora a preocupação da educação com adultos tenha sido fortemente impulsionada pela inovação tecnológica e a consequente necessidade de atualização, no mundo do trabalho, existiu paralelamente uma outra tradição, a da educação de adultos como processo emancipatório, “uma concepção educacional que no Brasil está fortemente vinculada ao trabalho de Paulo Freire, iniciado mais de 60 anos atrás e desenvolvido entre 1946 e 1957 no contexto do Sesi, e que continua inspirando o trabalho no campo da educação de adultos e idosos até hoje” (DOLL, 2008, p. 12-13).

Sobre o papel do educador, Paulo Freire (2002, p. 53) defende que :

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

Segundo o autor (2002, p. 28), o educador deve atentar-se à etapa de desenvolvimento do educando, mas sobretudo deve respeitar a sua disposição ou não para a mudança:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar.

Paulo Freire, assim, considera que a educação de adultos deve se dar na perspectiva da Educação Popular, que ele entende como sendo mais abrangente do que certos programas de alfabetização, educação de base em profissionalização

ou em saúde primária (FREIRE, 2007). Estes são apenas uma parte do trabalho mais amplo que representa a Educação Popular freireana, “de corte progressista, democrático” (FREIRE, 2007, p. 30). Nessa ótica: “são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta” (FREIRE, 2007, p. 30). A ideia primordial aqui é o desenvolvimento de uma leitura crítica de mundo, mesmo que as pessoas ainda não façam a leitura da palavra, pois: “[...] a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos” (FREIRE, 2007, p. 31).

Desse modo, Paulo Freire nos convida a pensar que uma cidade amiga do idoso não deveria ser apenas aquela que promove uma otimização de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, mas sim um lugar que ofereça oportunidades educativas que façam com que espaços e dinâmicas urbanas possam ser vivenciados, apreendidos e transformados criticamente pelas pessoas, sempre numa perspectiva inclusiva, democrática e pluralista.

Educação permanente e cidades educativas

Assim, pelo exposto, há uma convergência conceitual entre Educação Permanente e Cidades Educativas.

A educação, principalmente a partir do final do século XX, passa a ser cada vez mais entendida como necessária para os adultos e idosos, não somente como meio de inserção no mercado de trabalho, mas como meio de auto-realização pessoal, na qual o sujeito forma, a partir de conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória de vida, novas opiniões, se coloca novos desafios e repensa velhos conceitos. A educação permanente torna-se, assim, o veículo para um engrandecimento do potencial do indivíduo como ser humano pensante e crítico, atuante na sociedade e capaz de projetar seus destinos.

A cidade educativa, no pensamento freiriano, é consequência do entendimento da urbe mais do que um agrupamento aleatório de pessoas, mas sim de uma

comunidade diversa, integrando projetos, sonhos, posições político-ideológicas distintas, e que requer das pessoas um entendimento do seu entorno social – o que a cidade deve proporcionar, de alguma forma:

A ontológica necessidade da educação, da formação a que a Cidade, que se torna educativa em função desta mesma necessidade, se obriga a responder, esta é universal. A forma como esta necessidade de saber, de aprender, de ensinar é atendida é que não é universal. A curiosidade, a necessidade de saber são universais, repitamos, a resposta é histórica, político-ideológica, cultural. (FREIRE, 2007, p. 25)

Assim emerge o conceito de cidades educativas, não como uma proposta verticalmente orientada de cima para baixo, mas sim como o conjunto de iniciativas que a cidade, seus moradores, organizados em torno de suas aspirações sociais, culturais, pessoais e profissionais, oferecem uns aos outros no sentido de ampliarem-se os saberes, os conhecimentos, a informação.

A UNESCO, através de seu relatório « Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI» também adotou visão mais abrangente sobre a educação, incorporado, entre outras, a dimensão da empatia em relação à diversidade característica de nossas sociedades contemporâneas. Segundo a organização, os quatro pilares de uma educação na sociedade pós-industrial seriam :

- Aprender a conhecer – processo ligado às habilidades de buscar e identificar conhecimentos existentes com a finalidade de exercitar a atenção, a memória e o pensamento ;
- Aprender a fazer : processo ligado às habilidades de integrar conhecimentos existentes para gerar novos bens ou serviços ;
- Aprender a conviver : entender e gerar empatia dentro da sociedade atual, que é diversa em suas distintas formas;
- Aprender a ser : processo ligado à autonomia e à capacidade de julgar, fortalecendo a auto-responsabilidade de desenvolvimento individual, social e profissional.

Tem-se assim, a conformação de um panorama fértil para a produção de políticas públicas que induzam e favoreçam a transformação das cidades, de conjunto

de pessoas desconectadas e auto-centradas, em comunidades de conhecimento, que gerem cada vez mais informação e, além disso, a aprendizagem, o conhecimento dessa informação, com vistas ao desenvolvimento humano de seus membros – e, como efeito colateral, na era da aldeia global, de sua difusão para o mundo, ampliando enormemente seu poder de modificar a vida das pessoas.

Paulo Freire insiste, aliás, na importância de se considerar a educação como direito e dever do Estado e na necessidade de implantação de políticas públicas educativas, entendendo como “violenta [...] a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos” (FREIRE, 2007, p. 24). Nesse sentido, alerta os movimentos populares para que, mesmo que criem suas escolas comunitárias, não deixem de pressionar o Estado para que este cumpra o seu dever (FREIRE 2007). Nos grupos focais realizados na Mooca, as falhas nas políticas públicas educacionais e de cultura e lazer foram um assunto bastante discutido (GRAEFF et al., 2019). Um interessante diálogo revelou a importância da educação, reconhecida pelos participantes como base das políticas públicas (GRAEFF et al., 2019, p. 50):

Sr. D1 – “É que a gente não tem nenhum tipo de política voltada pra nada.”

Sr. E1 – “Não, não tem!”

Sra. A1 – “Não, nem pra idoso nem pra nada”.

Sr. E1 – “Não tem pra quem reclamar!”

Sr. D1 – “A gente não tem.” [...]. “A questão fundamental nossa é educação em si mesmo. Começa da raiz.

Sr. E1 - “Começa lá embaixo...”

Sr. D1 – “É, se a gente tiver educação, a gente vai poder, sem precisar de nada, de pedir nada, favor a ninguém, a gente vai ter assistência. Certo?”

O Direito Brasileiro reconhece a educação como direito social fundamental (Constituição Federal, art. 6o). A Constituição Federal (CF) brasileira também dispõe sobre o caráter obrigatório do ensino básico, dos 4 aos 17 anos de idade (CF, art. 208, I). Em relação ao envelhecimento e à velhice, a lei que instituiu a Política Nacional do Idoso, lei n. 8.842 de 4 de janeiro de 1994, determinou em seu artigo 10, III, que as

políticas na área da educação devem:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber.

Ainda especificamente sobre as pessoas idosas, o Estatuto do Idoso, lei n. 10.741 de 1º de outubro de 2003, reafirmou em seu artigo 20 o direito à educação, além de determinar no artigo 21 que: “O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados”. Os dois parágrafos atrelados a este dispositivo destacam que os cursos para idosos deverão incluir “conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna” (§ 1º) e que as pessoas idosas “participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais” (§ 2º). Nos grupos focais realizados na Mooca, os participantes relataram barreiras em relação à aproximação com os jovens, tanto em razão dos diferentes interesses de jovens e pessoas idosas [sic], quanto pelo fato de os jovens não quererem [sic] se misturar com os velhos, ou não terem nada a acrescentar [sic] para os velhos (GRAEFF et al. 2019). Esse resultado parece sugerir que deveria haver maior atenção do poder público em relação às atividades intergeracionais.

As ambiências urbanas influenciam no exercício de direitos das pessoas idosas e são também influenciadas, forjadas, por esse exercício (GRAEFF, 2014). Assim, por

um lado, uma cidade que não ofereça transporte público adequado, ou em que as próprias calçadas representem barreiras arquitetônicas, pode dificultar o exercício do direito à educação; por outro lado, por exemplo, a frequência da universidade por pessoas idosas exerce influência sobre a formação de ambiências na sala de aula ou em outros espaços da instituição. Inúmeras barreiras que dificultam a participação de pessoas idosas em atividades educativas, culturais e de lazer foram identificadas pelos participantes dos grupos focais da Mooca, tanto no que diz respeito aos critérios de admissibilidade nas atividades, ao acesso a informação, ao custo, à segurança e à desmotivação ou falta de interesse por parte das próprias pessoas idosas, quanto em relação ao desrespeito com a pessoa idosa no transporte público (GRAEFF et al., 2019).

Como defende Paulo Freire, importa que as cidades educativas garantam o direito de sermos diferentes (FREIRE, 2007), seja qual for nossa idade, ou ainda nossa nacionalidade, nossa etnia, nossa orientação sexual, nossa religião, nossa raça, nossa posição política, entre outros fatores. Só assim, ao nossos ver, teremos cidades democráticas, inclusivas e educativas, verdadeiras cidades amigas de todas as idades.

Considerações Finais

Assim vemos, pelo exposto anteriormente, que os conceitos de *Cidade Amiga do Idoso* e *Cidade Educativa* não são díspares nem desconectados. Antes trata-se de entender uma relação de causa e efeito: não pode haver uma cidade amiga do idoso sem que haja a conformação dessa cidade em uma cidade educativa.

De fato, considerar os dois conceitos citados como não-interconectados seria uma indicação de falta de compreensão dos novos papéis e potencialidades inexploradas nas pessoas idosas. Indicaria também uma visão de educação como um conjunto de saberes e práticas estritamente limitados à infância e juventude, quando é partir da idade adulta que se colocam determinadas pressões sociais na atualização de conhecimentos – alguns previamente adquiridos porém ultrapassados e outros nem sequer vislumbrados pelo indivíduo, quando de sua primeira fase de edu-

cação formal. Tais pressões sociais não advêm somente do mercado de trabalho. Elas advêm da própria e gigantesca transformação tecnológica em curso. A telecomunicação, por exemplo, saiu do telefone fixo, passou pela telefonia celular analógica e está hoje prestes a ingressar numa fase digital de quinta geração (5G), a qual permitirá a ubiquidade da Internet em alta velocidade, inclusive a chamada “Internet das Coisas” (IoT). Essa é apenas uma parte de um conjunto de mudanças que impactarão na vida de todos, desde a segurança da casa à abertura de contas em bancos. Não é justo, nem recomendável, deixar a cada vez maior camada populacional de maiores de 60 anos excluída dessas mudanças. A inclusão das pessoas idosas nas mudanças de caráter técnico-social é imperativa: primeiro, pois é de direito, e, segundo, também porque amplia a diversidade de sujeitos plenos dentro da nossa sociedade. A inclusão desses sujeitos se dá, se não de forma exclusiva, porém enormemente alavancada pela educação – a qual mostra-se assim, tal qual vaticinava Paulo Freire, permanente.

Referências Bibliográficas

CENTRO INTERNACIONAL DE LONGEVIDADE BRASIL (ILC-Brasil). Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade. Rio de Janeiro: ILC-Brasil, 2015.

DOLL, Johannes. Educação e envelhecimento: fundamentos e perspectivas. *A Terceira Idade*, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 7-26, out. 2008.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

ESPÍRITO SANTO, Marco Antônio. Aprendizagem da profissão na prática da profissão: um estudo sobre relações entre educação, trabalho e sociedade. Dissertação. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 82 páginas. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa. 25a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Política e educação. 8a ed. Villa das Letras: Indaiatuba, 2007, 121 p.

GRAEFF, Bibiana, BESTETTI, Maria Luísa ; DOMINGUES, Marisa Accioly ; CACHIONI, Meire. Lifelong Learning: Perceptions Collected through the “Age-friendly Cities” Method in the Neighborhood of Mooca, São Paulo (Brazil). *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, v. 1, p. 1-28, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1007/s40955-018-0124-6>.

GRAEFF, Bibiana. A pertinência da noção de ambiências urbanas para o tema dos direitos dos idosos: perspectivas brasileiras. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, 17(3), p. 611–625, 2014. <https://doi.org/10.1590/1809-9823.2014.13081>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). SIS- Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Guia Global: Cidade Amiga do Idoso. 2008. Disponível em <https://www.who.int/ageing/GuiaAFCPortuguese.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). WHO age-friendly cities project methodology: Vancouver Protocol. Geneva: WHO, 2007.