



Alfabetização Humanizadora

BOLETIM ESPECIAL

EDIÇÃO
PAULO
FREIRE
2025

Veze e voz às crianças!



Crédito: Acervo do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.

EDITORIAL

PAULO FREIRE: UM EDUCADOR HUMANIZADOR

Por *Suely Amaral Mello*

O momento histórico que vivemos – de notícias falsas que se espalham em velocidade espantosa, incerteza frente ao futuro, ameaça às democracias – requer reflexão. Chegamos a um momento - já nomeado por cientistas como uma nova era geológica denominada Antropoceno - que se caracteriza pelo fato de que a ação humana é a força principal que coloca em risco a continuidade da vida no planeta.

Se quisermos manter as democracias vivas e a vida no planeta, não podemos adiar a tarefa de educar as pessoas de todas as idades para a capacidade de pensar criticamente, de conectar problemas locais a problemas globais para entendê-los e buscar superá-los, a capacidade de imaginar outros modos possíveis de viver e de se relacionar com os outros seres humanos, com os outros seres e com a natureza da qual todos somos parte.

Em lugar de uma educação voltada para a manutenção da exclusão e do lucro de poucos, precisamos de uma educação comprometida com uma forma inclusiva de cidadania que prepare crianças, jovens e adultos para viver num mundo de oito bilhões de pessoas – todas com direito

a uma vida digna porque sabem lutar por seus direitos, têm compreensão empática das diferentes experiências humanas e compreendem criticamente a crescente complexidade do mundo em que vivemos.

Tudo isso, em termos de Educação, pode se resumir em duas palavras: Educação Humanizadora. E Educação Humanizadora nos remete a Paulo Freire, o educador brasileiro que dedicou sua vida a pensar e a fazer educação para o desenvolvimento humano, o primeiro a falar amplamente da educação como possibilidade de formação e desenvolvimento de uma consciência crítica.

Não fosse o golpe militar de 1964 e a ditadura que implantou, o nosso país seria hoje muito diferente do ponto de vista educacional, e não apenas educacional.

Com a experiência de alfabetização realizada em Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, o trabalho de Paulo Freire chegou às manchetes dos jornais, e sua repercussão levou o então presidente João Goulart a participar da cerimônia de encerramento do projeto e ao Plano Nacional de Alfabetização que previa multiplicar a

experiência de Angicos e alfabetizar cinco milhões de brasileiros adultos naquele ano. Instituído em 21 de janeiro de 1964, o Plano foi extinto em 14 de abril, após o golpe militar que acusou Paulo Freire de agitador e subversivo, assim como aconteceu com os educadores que estavam em formação para a execução do Plano e militantes de movimentos sociais ligados à educação popular - como o Movimento de Cultura Popular, do governo Miguel Arraes em Pernambuco e o projeto “De pé no chão também se aprende a ler”, do governo Djalma Maranhão, na prefeitura de Natal.

Com o golpe militar, vieram a prisão e o exílio. No exílio, Paulo Freire continuou trabalhando pela educação e pelo respeito à dignidade humana, atuando junto à Organização das Nações Unidas (ONU), ao Instituto Chileno para a reforma Agrária, ao Conselho Mundial de Igrejas - a partir de onde espalhou seu legado pelo mundo e, especialmente, pela África, onde sua pedagogia libertadora inspirou, a partir do saber, experiências revolucionárias de emancipação dos povos contra o colonialismo opressor e expropriador.

Para escrever este editorial, busquei notas tomadas em um curso com Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo onde vivenciei sua generosidade: frente a perguntas mais simplórias, ele sempre respondia: “Estou entendendo o que você está dizendo” e transformava a pergunta simplória numa discussão com profundidade. Ele era cuidadoso, aproveitava esse momento como um trampolim, uma metodologia não só para aprofundar a compreensão do assunto, mas também para ensinar o aluno a ver as ligações e as complexidades subjacentes no mundo.

Dessas notas, vão surgindo sínteses que ele fazia a partir de sua trajetória de reflexão sobre a educação ao longo de uma vida.

A EDUCAÇÃO POR SI NÃO TRANSFORMA A SOCIEDADE, MAS SEM UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA NÃO SE MUDA A SOCIEDADE.

SE A EDUCAÇÃO NÃO FOR LIBERTADORA, O SONHO DO OPRIMIDO É SE TORNAR O OPRESSOR.

A EDUCAÇÃO, QUALQUER QUE SEJA A FORMA QUE ELA ASSUME, TEM SEMPRE UMA TEORIA DO CONHECIMENTO QUE A FUNDAMENTA.

ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO, MAS CRIAR POSSIBILIDADES PARA SUA PRODUÇÃO OU CO-CONSTRUÇÃO PELO APRENDIZ.

Essas afirmações de Paulo Freire, por mim anotadas em 1985, tornaram-se faróis que orientaram nosso caminhar como educadores, sempre aprendizes.

Passadas décadas desde que iniciou seu trabalho, ele se tornou um dos três autores mais lidos no mundo, mas pouco se tem conhecido e praticado de sua educação humanizadora no Brasil. Como se vê, a publicação deste Boletim Especial é, por esse motivo, muito oportuna.

PAULO FREIRE:**Patrono da Educação Brasileira, farol da educação humanizadora****A IMPORTÂNCIA DO LEGADO DE PAULO FREIRE NA CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL**

Por Sônia Couto

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas." (Freire, 1997 p. 113-114).

Paulo Reglus Neves Freire, nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco. Filho da classe trabalhadora, desde a infância percebeu as dificuldades de terem asseguradas as condições materiais para sobreviver na sociedade capitalista, como milhares de pessoas do Brasil.

Em 1943 ingressou no ensino superior, Faculdade de Direito na Universidade Federal de Pernambuco. Durante a graduação lecionava língua portuguesa no Colégio Osvaldo Cruz e foi, como milhares de jovens no Brasil, um estudante/trabalhador. Ainda durante a graduação, casou-se com Elza Maia Costa de Oliveira, com quem teve cinco filhos. Formou-se em 1947, Bacharel em Direito.

Freire não era pedagogo por formação, mas transitou pela Pedagogia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e, valendo-se da síntese dialética de todas essas ciências, nos deixou um consistente compêndio pedagógico. A sua opção por escrever diferentes Pedagogias (do Oprimido, da Esperança, da Autonomia, da Indignação) mostra a importância que deu a essa área da ciência e a sua intenção de denunciar a opressão e anunciar esperança na sua superação.

Paulo Freire trilhou uma vida de luta ao lado de muitas educadoras e educadores e intelectuais em prol da construção da educação pública, laica, democrática e referenciada na defesa intransigente do

pensamento crítico, respeito às culturas e contrário a qualquer tipo de discriminação e opressão.

A DIANTE DAS GRANDES DESIGUALDADES SOCIAIS, DA CULTURA DO MANDO E DA SUBMISSÃO, DO AUTORITARISMO, DA TRADIÇÃO ESCRAVOCRATA, DO DESRESPEITO AO SER HUMANO NA SUA CONDIÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS, FAZ-SE NECESSÁRIO FORTALECER A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS RECONHECENDO-A COMO PARTE FUNDAMENTAL NA AFIRMAÇÃO DA DIGNIDADE HUMANA E UM DOS ALICERCES PARA AS MUDANÇAS SOCIAIS.

Para contribuir com esse fortalecimento e com a construção de um mundo mais humano, alicerçado na justiça social, cabe-nos também a tarefa de defender o legado de Paulo Freire, reconhecendo-o como um importante pilar na formulação de uma educação crítica, emancipadora e potente, de modo a possibilitar a construção de um outro mundo possível, necessário e urgente.

A EM SUA LUTA PELA EMANCIPAÇÃO DE HOMENS E MULHERES EM SUAS DIFERENTES FORMAS DE SER, AS IDEIAS DE FREIRE ASSUMEM UMA POSIÇÃO EM FAVOR DA VIDA E DA LIBERDADE.

A trajetória de Paulo Freire foi marcada pela luta contra a opressão, mas ele não se limitou à simples denúncia. Freire nos levou a pensar a vida,

pensar o pensado, pensar o vivido, o experienciado e a projetar o futuro.

A práxis freiriana reúne um conjunto de saberes e práticas ético-político-pedagógicas que nos levam a considerar que Freire é mais do que um educador, um filósofo, um pensador da educação. Paulo Freire é um *éthos*, pois representa um modo de ser e de pensar o mundo.

A metodologia proposta por ele é uma prova concreta da sua crença na possibilidade de uma educação capaz de promover autoconfiança e confiança coletiva para fazer a História e para construir o futuro com possibilidades iguais e possíveis a todas as pessoas.

Paulo Freire afirmava que ninguém opta por ser miserável. A miséria, assim como o analfabetismo, não são opções, mas imposições de um sistema social perversamente injusto. Freire concebeu uma pedagogia que leva em consideração a mudez do oprimido, propondo a reflexão sobre sua condição, num processo permanente de tomada de consciência e de busca por ser mais. Segundo ele,

“QUANTO MAIS O HOMEM FOR LEVADO A REFLETIR SOBRE SUA SITUACIONALIDADE, SOBRE SEU ENRAIZAMENTO ESPAÇO-TEMPORAL, MAIS ‘EMERGIRÁ’ DELA CONSCIENTEMENTE, ‘CARREGADO’ DE COMPROMISSO COM SUA REALIDADE”

(Freire, 2011, p. 84).

Nesse sentido, a prática educativa deve ser crítica, conscientizadora, científica, antinegacionista, antirracista, antifascista, ética, humanista. De acordo com Freire (1996, p. 67),

“É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas que se assuma como transgressor da natureza humana. Não

me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

Paulo Freire não elaborou um método, mas uma teoria do conhecimento e procurou o sentido da educação centrando suas análises na relação entre educação e vida, reagindo às pedagogias tecnicistas do seu tempo. A educação, para ser transformadora, precisa estar centrada na vida e considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de viver dos sujeitos e suas identidades.

A concepção freiriana procura explicitar que não há conhecimento pronto e acabado. Ele está sempre em construção. Aprendemos ao longo da vida e a partir das experiências anteriores, o que faz cair por terra a tese de que alguém está “totalmente” pronto para ensinar e alguém está “totalmente” pronto para receber esse conhecimento, como uma transferência ‘bancária’.

Paulo Freire buscou construir com seus leitores um diálogo quase pessoal. Seus escritos, em forma de cartas (Cartas a Cristina, à Guiné Bissau), tinham como proposta manter um diálogo íntimo e profundo com seus interlocutores.

E o que é o diálogo para Paulo Freire?

“O DIÁLOGO É UMA ESPÉCIE DE POSTURA NECESSÁRIA, NA MEDIDA EM QUE OS SERES HUMANOS SE TRANSFORMAM CADA VEZ MAIS EM SERES CRITICAMENTE COMUNICATIVOS. O DIÁLOGO É O MOMENTO EM QUE OS HUMANOS SE ENCONTRAM PARA REFLETIR SOBRE SUA REALIDADE TAL COMO A FAZEM E A REFAZEM”

(Freire; Shor, 2011, p. 167).

A universalidade em Freire se organiza em duas dimensões: a epistemológica e a ontológica. Para Freire, o ser humano é um ser ontologicamente inconcluso, está sempre aprendendo e se transformando. Em seus muitos escritos, ele concebeu importantes categorias e ressignificou outras. Muitas delas pausaram sua vida pessoal e profissional a ponto de se confundirem com seu jeito de ser. Amorosidade, coerência, inacabamento, esperança, criticidade, diálogo, utopia, ética universal, práxis, radicalidade, curiosidade e tantas outras estiveram sempre presentes na sua vida, na relação que estabelecia com as pessoas e com as diferentes culturas.

O reconhecimento de Paulo Freire, fora do campo da pedagogia, demonstra que o seu pensamento é também transdisciplinar e transversal. Desde seus primeiros escritos, considerou a escola muito mais do que um espaço único de construção do conhecimento. Criou o conceito de “Círculo de Cultura”, como expressão dessa nova pedagogia que não se reduz à noção simplista de quatro paredes com carteiras e uma lousa. Na sociedade do conhecimento de hoje, isso é muito mais verdadeiro, já que o espaço escolar é muito maior do que a escola. Os novos espaços de formação (rádio, TV, mídias sociais, espaços religiosos, sindicatos, empresas, associações comunitárias, ONGs, espaço familiar...) alargaram a noção de escola e de sala de aula.

A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural, intertranscultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o planeta. Hoje se pensa em rede, se pesquisa em rede, trabalha-se em rede. Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento a ser socializado de forma ascendente. Freire mantém-se atual porque suas contribuições são relevantes para o contexto em que vivemos.

Em seu último livro publicado em vida, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1997), Freire alerta para o perigo da sedução da ideologia fatalista. Há uma ideologia no discurso opressor que prega o conformismo, a aceitação das injustiças, a opressão como fatalidades dos tempos atuais. Lutar contra essa cultura do

determinismo e perpetuação das injustiças é tarefa necessária, e a educação libertadora é a chave que nos possibilitará adentrar num mundo que, como diz Freire, “*seja menos difícil amar*” (2005, p. 253).

Poucos anos antes de sua morte, Paulo Freire deu o seguinte depoimento em uma entrevista ao jornalista Edney Silvestre (1997):

“EU GOSTARIA DE SER LEMBRADO COMO ALGUÉM QUE AMOU O MUNDO, AS PESSOAS, OS BICHOS, AS ÁRVORES, A TERRA, A ÁGUA, A VIDA”.

Freire não se preocupou em ser lembrado pelos livros que escreveu, pelas palestras que proferiu, pela presença marcante no mundo, pelas ideias que inspiraram tantos educadores e educadoras. Ele gostaria de ser lembrado como alguém que teve a imensa capacidade de amar.

Essa afirmação poderia não ter credibilidade, não fosse a extrema coerência entre essas palavras e a militância desse educador em favor dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo. O amor ao qual Freire se refere se traduziu em suas obras, em suas palestras, nas suas ideias inspiradoras, na luta em favor de uma educação transformadora.

E É ENCHARGADOS POR ESSA AMOROSIDADE QUE NÓS, CUJA OPÇÃO É O COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, DEVEMOS DAR CONTINUIDADE AO SEU LEGADO.

Suas ideias estão cada vez mais vivas, inspirando práticas educacionais, justificando ações de mobilização social, impregnando de sentido a luta por uma educação que promova a justiça, a paz e a solidariedade.

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.

Em 13/04/2012, a presidenta Dilma Rousseff sanciona a Lei 12.612/2012, que outorga a Paulo Freire o título de Patrono da Educação Brasileira.

Para manter viva sua memória e presença, foi criado o Instituto Paulo Freire (IPF), que, ao longo dos seus 30 anos de existência, tem dado continuidade ao legado de Freire e tem como missão preservar, estimular e disseminar a produção intelectual do patrono da educação brasileira, fortalecendo-o e reinventando-o, por meio de inúmeras ações, como oferta de formação em diferentes áreas, luta permanente na defesa intransigente da educação e da escola pública e gratuita com qualidade social e ambiental, organização e participação em fóruns (Fórum Social Mundial, Fórum Internacional de Educação, Fórum Paulo Freire), assessoria na formulação de políticas públicas para estados e municípios, publicações, cursos presenciais e a distância, entre outras.

O IPF criou o Centro de Referência Paulo Freire (CRPF) que abriga o acervo de Freire, composto por duas bibliotecas do educador (Bibliotecas pré e pós golpe), além de documentos, textos, áudios, vídeos, imagens e objetos tridimensionais.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- FEITOSA, Sonia C. S. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. RJ. Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1999.
- PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. Rio de Janeiro: Loyola, 1973.
- PINI, Francisca; MORAES, Célio Vanderlei (Org). *Educação, Participação Política e Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2011.

PAULO FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Por Miguel Ángel Rozas

Mucho se ha escrito sobre Paulo Freire en todo el mundo, especialmente después de su fallecimiento el 2 de mayo de 1997 en Sao Paulo. Este educador e intelectual brasileño de dimensión mundial, nacido en la ciudad de Recife en el Estado de Pernambuco, dedicó toda su vida profesional a la educación.

La base de su concepción educativa nace y se sustenta desde y para los más pobres y excluidos de América Latina y del mundo. Es decir, es una educación pensada para aquellas y aquellos que el propio Freire llamaba, cariñosamente, “los andrajosos del mundo”.

Paulo Freire forjó su pensamiento desde sus propias vivencias y relaciones con el campesinado y el mundo obrero en su natal Brasil. Con seguridad, en esas experiencias sustentó su concepción de la educación como un proceso orientado a la transformación y la liberación de todas las opresiones que afectan al ser humano, especialmente a los más pobres y excluidos. Probablemente, por esta misma razón es que en su obra principal, *La Pedagogía del Oprimido*, conviven dos ideas fundamentales de su pensamiento. De una parte, la idea de la educación como un proceso de toma de conciencia de las opresiones que experimenta la o el sujeto en el plano económico, social y cultural (aquello que Freire denomina la concientización) y, por otra parte, la necesidad de la liberación como un proceso de transformación y completitud permanente del sujeto en el mundo.

Si bien Paulo Freire poseía una amplia y sólida formación en distintos campos del conocimiento (filosofía, teología, psicología, economía, derecho), es justamente por su concepción educativa que, sin ninguna duda, su gran ocupación y pasión fue, desde sus primeros años de ejercicio profesional y hasta sus últimos días, la pedagogía y la educación de las poblaciones más excluidas y oprimidas del mundo.

En su trayectoria profesional, Paulo Freire, empujado por las circunstancias políticas en su país y después de haber estado preso, en 1964, fue exiliado por la naciente dictadura brasileña del general Humberto Castelo Branco, que meses antes había derrocado a través de un golpe militar, al entonces presidente constitucional del Brasil, João Goulart. Una primera etapa de su exilio la vivió brevemente en Bolivia y, posteriormente, se trasladó a Chile, donde permaneció hasta el año 1970. En su paso por Chile, Paulo Freire trabajó en programas de educación de adultos del Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA).

Un hecho significativo de su paso por Chile fue la gestación de la que tal vez es su obra más importante y reconocida en el mundo. El libro *La Pedagogía del Oprimido* y que como ya se dijo, propone dos ideas matrices de su pensamiento: la necesidad de la toma de conciencia de las opresiones que experimenta el ser humano y, en consecuencia, la necesidad de su liberación para alcanzar su plenitud o completitud como dice el propio Freire.

Desde el punto de vista pedagógico, es decir desde una mirada que pone de relieve la tríada aprendizaje-enseñanza-saber, estas dos ideas matrices de la opresión y la liberación, se despliegan en otras ideas que caracterizan el pensamiento de Paulo Freire. Una de esas nociones, en mi opinión de las más relevantes, es la idea del diálogo de saberes entre educando y educador. En el primer capítulo del libro “*Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*”, Paulo Freire ofrece una sólida argumentación sobre este aspecto, basándose en sus experiencias y prácticas educativas, tanto en su natal Brasil como en su tiempo de exiliado en Chile.

En una ocasión, a propósito de una visita de Paulo Freire a un círculo de cultura en algún lugar de Santiago, en Chile, sostuvo un diálogo muy interesante con los participantes, justamente

acerca del tema del conocimiento y los saberes. Relata Freire que en dicha conversación y luego de que se produjera un tenso silencio en el grupo, este fue interrumpido por la palabra de uno de los participantes que se animó a pedir disculpas por estar hablando, ya que a su juicio, el único habilitado para hablar era Freire, pues él era quien sabía, ya que ellos (los participantes) no sabían nada. Freire entonces les propuso un pequeño ejercicio en el cual él y los participantes se hicieran preguntas entre sí sobre distintos temas. El resultado de este ejercicio fue que los participantes no pudieron responder las preguntas de Freire y éste, a su vez, tampoco respondió las preguntas que le hicieron los participantes. Freire entonces quiso mostrar que él no sabía algo que sí sabían los participantes y que ellos no sabían algunas cosas que él sí sabía.

Esta demostración permitió a Freire abordar uno de los viejos dilemas de la educación popular, en el cual se postula una falsa igualdad entre educador y educando, pues no existe tal igualdad, ya que hay saberes que solamente conoce el educador y otros saberes que conocen los educandos o participantes. En este sentido, esto permite problematizar el porqué uno -el educador- posee determinados saberes y otros -los educandos- no los poseen o conocen otros saberes que no tienen el mismo estatus social que el saber que domina el educador.

Precisamente, de lo anterior se desprende la idea de una pedagogía dialógica o aprendizaje dialógico. Este se sustenta en un conjunto amplio y variado de teorías críticas de la comunicación, que sostienen que la realidad social está mediada por la intersubjetividad y el diálogo. Así, los aportes de la ética dialógica de Habermas y de la pedagogía dialógica de Freire, constituyen las principales fuentes del aprendizaje dialógico.

En la actual sociedad del conocimiento y la información, el aprendizaje se caracteriza porque depende, cada vez más, del tipo de interacciones que las personas establecen en variados espacios con otras personas y con su propio entorno. En este marco, desde una perspectiva comunicativa crítica, el diálogo reflexivo permite que todas las

personas pueden interactuar con otras y comunicarse a través de su lenguaje y acción, construyendo así sus propios conocimientos e interpretaciones (Aubert y otros, 2008).

En este sentido, Aubert plantea que *“El aprendizaje dialógico se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas”*. Además, agrega que *“el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores”* (2008, p. 167).

La educación, como práctica social, es también, por tanto, práctica comunicativa. En este sentido, el modelo comunicativo utilizado tradicionalmente en los procesos educativos y, particularmente, en la escuela, es del tipo lineal, unidireccional y jerárquico, pues se considera que el educador es el poseedor del conocimiento válido y, en consecuencia, tiene el patrimonio del habla en la sala de clases. Por el contrario, el estudiante o aprendiz, es quien requiere acceder a la nueva información que está en poder del primero, por tanto su papel se reduce al de escucha pasiva; esto genera relaciones de poder y autoritarias dentro del aula. En este sentido, el diálogo igualitario parte de una premisa completamente distinta en la medida que reconoce que todos los actores tienen la misma posibilidad de hablar, independientemente de sus diferencias y sus funciones, y que su palabra y sus argumentos sean escuchados y valorados, pues el aporte de cada una y cada uno es valorado exclusivamente por la validez de su argumentación. Lo anterior supone un modelo de comunicación de interacción, bidireccional, democrático. En esta perspectiva, Brunner (1997) sostiene que el aprendizaje se produce en un espacio de negociación de significados, en la medida que somos seres intersubjetivos por excelencia.

En su libro “Cartas a quien pretende enseñar”, Paulo Freire relata una conversación entre dos expertos matemáticos y un niño que ha sido reprobado en la escuela. En el diálogo que se produce, los expertos constatan que el saber matemático que el niño posee, no es valorado por la escuela porque es fruto de su aprendizaje en la experiencia de su mundo concreto y no del conocimiento formal que es enseñado en la escuela y que es el único que ésta reconoce como legítimo (Freire, 2012, p. 121). Muchas personas pueden tener dificultades en el ámbito académico, pero son “competentes” en el plano práctico. En ese sentido, es fundamental reconocer que todos y todas tienen algo que aportar al proceso educativo y que el aprendizaje no depende solo de lo que el educador entregue y el conocimiento formal que ofrece. Es necesario que el conocimiento experiencial de todas las y los estudiantes, la cultura propia de cada uno, se exprese en el aula y en el proceso de aprendizaje, de distintas formas y por distintos medios.

Una situación que hoy es ampliamente reconocida como parte constitutiva del proceso educativo, es la existencia de la diversidad en el aula. La pregunta es cómo se entiende esa realidad y qué implicancias tiene en el proceso educativo. Lo primero es señalar que diversidad hace referencia a las diferencias naturales que existen entre las personas, algunas de las cuales son visibles y otras no, tal como plantean Booth & Aisncow (2011). En este sentido, para Skliar (2005), la diferencia es la idea que mejor expresa el sentido de la diversidad, pues simplemente reconoce que existen diferencias, pero no las clasifica ni etiqueta. La escuela y el aula son, entonces, el espacio privilegiado en el cual se expresan y en el que conviven esas diferencias; es allí donde se da el “...aprendizaje para la sociedad multicultural, de respeto a la diversidad y ‘convivencia en la diferencia’ (Hopenhayn, 2003)”. No obstante, todo lo anterior carece de sentido, si las diferencias se utilizan como excusa para tratos y resultados desiguales. De ahí que reconocer las diferencias es reconocer lo que nos iguala; es decir, si en

algo somos iguales, es que somos diferentes, pero tenemos los mismos derechos.

El aprendizaje siempre es un hecho individual que ocurre en cada sujeto. No obstante, para alcanzar el aprendizaje efectivo, se requiere de la ayuda de otros. Ya lo planteó el propio Vygotski, cuando señaló que un niño o niña, con ayuda puede alcanzar un nivel de aprendizaje superior al que lograría sin contar con esa ayuda. Este proceso de ayuda puede darse con los adultos que interactúan con niños y niñas en el aula y/o entre pares. En cualquier caso, esta acción de ayuda comporta la idea de que la solidaridad no solo implica ayuda material de quien tiene algo que el otro no posee y necesita, sino que, tal como lo señala Dockendorff (1993), la solidaridad es ponerse en el lugar del otro, es “ayuda material, pasando por el afecto, la entrega de tiempo, el trabajo voluntario, el compromiso, hasta la comunión humana, vale decir el sentimiento profundo de ser uno con el otro” (22-23).

Freire plantea que el educador debe tener claro que no basta el saber ético que se requiere para no legitimar las situaciones de injusticia y explotación. También son necesarios otros saberes –técnicos, instrumentales-, que permitan “revelar verdades escondidas (...), desmitificar la farsa ideológica (...), enfrentar el poder de los medios (Freire, 2011, p. 129-130)”, entre otros aspectos. En este sentido, la educación escolar debe contribuir a que niños y niñas, desarrollen y se apropien de estos saberes a fin de insertarse en el mundo con las herramientas necesarias para alcanzar el desarrollo y la felicidad.

El escritor Gabriel García Márquez, en el primer volumen de su novela autobiográfica “Vivir para Contarla” (2002), escribe: “desde muy niño tuve que interrumpir mi educación para ir a la escuela”. Por su parte, John Holt, en su libro “Fracaso de la Escuela” (1987), sostiene que las “... escuelas siguen siendo más o menos lo que siempre han sido, lugares nefastos para los niños, o, para el caso, para cualquiera que tenga que estar, vivir o aprender en ellas”. Estos argumentos dan cuenta de la pérdida de sentido de la escuela. Si bien su misión central sigue vigente -el

aprendizaje y máximo desarrollo de capacidades de todas y todos-, requiere que las nuevas generaciones se re-encanten con el aprender, para lo cual es fundamental dotar a la escuela de nuevos sentidos, consistentes con los cambios experimentados por la sociedad.

Finalmente, como señala Paulo Freire (1997), el ser humano es un ser inacabado que está consciente de su inconclusión y, en consecuencia, es un ser en transformación. De ahí la importancia del sueño, de la utopía, de la esperanza por un mundo distinto, más justo, más solidario, menos individualista y competitivo. Este proceso transformador comienza en cada uno para proyectarse socialmente, pues como el propio Freire sostiene, la transformación se hace con el propio consentimiento, con la decisión personal de cambiar las situaciones de vida deshumanizantes, a pesar de las condiciones estructurales y culturales en que se sostienen. De aquí que el proceso educativo debe potenciar los aprendizajes que contribuyen al cambio.

Referências

- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). *“Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”*. Hipatia. Barcelona, España.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2011). *“Guía para la Inclusión Educativa. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas”*. Traducción y adaptación: Yolanda Muñoz e Ignacio Figueroa. Centre for Studies Inclusive Education – Fundación Creando Futuro. Santiago, Chile.
- BRUNNER, J. (1997). *“La educación, puerta de la cultura”* (traducción “The Culture of Education”, por Félix Díaz). Colección Aprendizaje, volumen CXXV, VISOR Distribuidores S.A. Madrid, España.
- DOCKENDORFF, C. (1993). *“Solidaridad: la construcción social de un anhelo”*. UNICEF- MIDEPLAN. Santiago, Chile.
- FREIRE, P. (2008). *“Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido”*. 2° edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.
- FREIRE, P. (2011). *“Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”*. 2° edición, 3° reimpresión. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.
- FREIRE, P. (2012). *“Cartas a quien pretende enseñar”*. 6° edición. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). *“Vivir para contarla”*. Novela autobiográfica. Editorial Diana. Colombia.
- HOLT, J. (1977). *“Fracaso Escolar”*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- HOPENHAYN, M. (2003). *“La Educación ante los cambios culturales de fin de siglo”*. En: J. Ruz y J. Coquelet “Convivencia Escolar y Calidad de la Educación”. OEI-MINEDUC. Santiago, Chile.
- SKLIAR, C. (2005). *“Juzgar la normalidad no a la anormalidad. Política y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”*. En: Paulo Freire, *Revista de Pedagogía Crítica*, N° 3. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- VYGOTSKI, L. (1988). *“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”*. Editorial Grijalbo, México.

PAULO FREIRE E A INFÂNCIA. UMA HOMENAGEM DO NÚCLEO DE ESTUDOS DE FILOSOFIAS E INFÂNCIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por Walter Omar Kohan

Eis um selo que criamos como homenagem para os 100 anos de Paulo Freire no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias (NEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Acho que vale a pena incluir no texto:



“100 anos de um menino” parece uma expressão errada: um menino é alguém de pouca idade. Uma pessoa de 100 anos não poderia ser um menino. Será? O desafio começa quando formulamos perguntas para pensar.

O NEFI é um grupo que tenta unir filosofias e infâncias como forças plurais. Muita gente pensa que a filosofia é algo superior, próprio de pessoas muito sábias e adultas, e que a infância é, ao contrário, algo inferior, próprio de pessoas com pouca sabedoria e pouca idade. Pensamos de modo diferente e sabemos que você está de nosso lado. Não sobrestimamos a filosofia nem subestimamos a infância. Consideramos que há muitas filosofias e muitas infâncias, e que ambas são forças que, quando se encontram, comemoram o que têm em comum: as perguntas, a curiosidade, o amor por querer saber e pensar com outras e outros.

O NEFI publica livros sobre as relações entre infância, educação e filosofia (pode se acessar gratuitamente a todos eles em filoeduc.org/editora), uma revista também de acesso livre, *childhood & philosophy* (<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/>

[childhood](#)), organizamos colóquios internacionais a cada dois anos (o próximo em maio de 2026: filoeduc.org/13cife), temos muitos projetos de formação filosófica de educadoras e educadores como “alfabetização filosófica” que, inspirado em Paulo Freire procura reinventar aquela extraordinária experiência infantil, inaugural de Angicos em 1963.

A alfabetização filosófica é um conceito filosófico que tem grande potencial de impacto na formação de educadores: trata-se de alfabetização filosófica, não literal. O que seria uma alfabetização filosófica e qual sua potência para nortear políticas públicas para o fortalecimento da educação básica? É algo complexo, como todas as palavras. Às vezes pensamos que sabemos o que significam as palavras, mas basta que olhemos elas mais de perto e já não parecem tão simples. Vejamos, por exemplo, “alfabetização”. Parece fácil, não parece? Alguém diria: “alfabetizar é ensinar a ler e escrever”. Será? Alguém perguntaria: “ensinar ou ajudar a aprender?”. Outra perguntaria: “ler e escrever o quê? Palavras? O mundo?”. Outro questionaria: “como sei que estou lendo? Ler é dizer palavras em voz alta? Conhecê-las? Compreendê-las criticamente? Inventá-las?” Poderíamos continuar, mas estas perguntas são suficientes para perceber o significado complexo da alfabetização.

Então “alfabetização filosófica” é um termo ainda mais complexo, porque todas as complexidades da alfabetização crescem quando se trata de uma alfabetização “filosófica”. Como definir o que faz com que algo seja filosófico? A filosofia é um saber ou uma relação com o saber? Ela se nutre de respostas ou de perguntas? Ela aposta no pensar? Ela inventa conceitos? Ela ajuda a escutar, a dialogar e a colocar mais atenção nas palavras?

Inspirada no compromisso de Paulo Freire com os esfarrapados do mundo, compromisso que se percebe, por exemplo, naquela experiência marcante em que 300 jovens e adultos foram

alfabetizados em Angicos, Rio Grande do Norte, em 40 horas em 1963, a “alfabetização filosófica” propõe uma formação filosófica e infantil de educadoras e educadores da EJA baseada na escuta, na pergunta, na igualdade, no pensar cooperativo, no sonhar com outros mundos. É, em certo modo, uma reinvenção da alfabetização freireana.

Outra figura singular na história da educação latino-americana ajuda a pensar essa pergunta. Com efeito, Simón Rodríguez, mestre do libertador Simón Bolívar, dizia no século XIX que, antes de aprender a ler e a escrever, é necessário aprender a pensar, porque se primeiro aprendemos a pensar depois poderemos aprender qualquer coisa com autonomia e participar na construção de uma sociedade democrática e igualitária. Assim, a alfabetização filosófica é afirmada como um princípio para outra educação: pensando, perguntando, escutando, estudando, conversando com atenção, amorosidade, cuidado, beleza, entre iguais que se sabem diferentes e pensam juntos o mundo que os rodeia. A partir dessa reflexão, indagamo-nos: a alfabetização filosófica pode dar começo a uma nova educação pública no Brasil? Ela pode constituir um princípio de políticas públicas que enfrentem o problema do analfabetismo no Brasil? Dessa forma, também desmistificamos a filosofia como saber elitizado para percebê-la como dimensão insubstituível da experiência humana e de uma educação comprometida com a problematização dos modos de vida individuais e coletivos. Em relação à infância, almejamos ampliar a visão dominante entre educadores como fase da vida e qualificá-la como dimensão da experiência humana em qualquer idade, digna de pesquisa e produção acadêmicas. Assim, ampliamos os sentidos de filosofia e da infância na formação inicial e continuada de educadoras e educadores.

Paulo Freire é um grande companheiro em nossa caminhada. Pensamos que ele ainda é uma criança: afinal, não foi isso que pensaram os que deram para ele o prêmio de “bambino permanente” (“criança permanente”) na *Biblioteca Comunale de Ponsacco*, Pisa, Itália, em 31 de março de 1990, quando ele tinha 68

anos? (Kohan, 2019). Acreditamos, com Paulo Freire, que a infância não é uma idade, mas uma maneira (curiosa, inquieta, encantada) de viver a vida, e por isso achamos que sempre é um bom momento para comemorar a sua vida de criança, uma vida amorosamente curiosa, reinventando-a, como ele mesmo desejava (Kohan, 2021).

A infância é um princípio filosófico da vida assim como a filosofia é uma força infantil. Ela é também um princípio político, pelo valor de afirmar e cuidar o pequeno, desimportante, frágil, precário, efêmero, insignificante, menor. É também um princípio educacional, porque inspira não apenas uma educação da infância, mas uma infância da educação, um novo início para ensinar e aprender juntos. De modo que ficamos próximos de Paulo Freire, como de poetas e loucos que, como as crianças, dizem o que pensam de forma sincera e sem pré-conceitos.

Paulo Freire e seu triciclo em Recife



Crédito: Acervo do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire

A relação de Paulo Freire com a infância é extraordinária. Ele afirma uma e outra vez que foi profundamente marcado em suas ideias educacionais pelo modo em que ele foi alfabetizado enquanto criança pelos seus pais. Paulo Freire não

foi alfabetizado com a cartilha, mas com palavras de seu mundo, e saiu de casa para a escola já alfabetizado. Seu início na leitura e na escrita das palavras foi prazeroso, brincalhão. E Paulo Freire nunca abandonou esse jeito menino de estar no mundo, inclusive nos últimos anos de sua vida (Freire; Guimarães, 2011).

Por uma pedagogia da pergunta é, talvez, o livro mais menino entre os livros meninos escritos por Paulo Freire junto com o educador chileno Antonio Faundez (Freire; Faundez, 2017). Trata-se, por um lado, da pergunta e do perguntar, uma atividade propriamente infantil. Por outro, a infância ou meninice tem uma força singular através da conversa que constitui o livro e que se concentra, sobretudo, na tarefa de “descolonização das mentes e dos corações” a que Paulo Freire dedicou-se obstinadamente na África e na América Latina.

Para isso, propõe uma educação que seja ela mesma curiosa e que alimente a curiosidade e o assombro de educadores e educandos. Educadores curiosos e perguntadores precisam respeitar toda e qualquer pergunta, por mais ingênua que pareça, principalmente as que põem em questão a experiência cotidiana. Uma tal educação seria a fonte para transformar o mundo e as pessoas que o habitam, porque suas perguntas problematizariam e tornariam impossível manter os modos de existência naturalizados e oprimidos, dando lugar a modos de vida revolucionários, desconformes com os modos existentes.

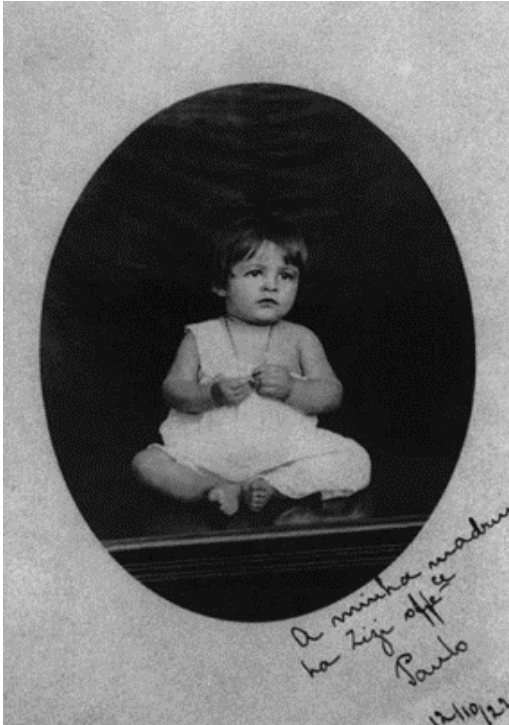
Assim concebida, uma educação revolucionária é uma educação infantil não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque ela cuida da dimensão infantil da vida das pessoas de todas as idades, cuidando das perguntas e do perguntar. Por isso, uma pedagogia da pergunta chega a ser uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como objeto, mas como princípio, inspiração, motor: toma da infância sua força perguntadora e vive da potência das vidas infantis de todas as idades.

Por uma pedagogia da pergunta reforça a importância da infância na pedagogia freireana em pelo menos outros dois sentidos. O primeiro aparece quando Paulo Freire lembra de experiências em que as e os alfabetizadores, jovens, alfabetizam seus pais e mães. Alfabetizadores populares infantis, jovens, recriam a infantilidade de uma educação comprometida com a transformação das condições de vida. Na educação freireana menor educa o maior. O segundo é quando Paulo Freire elogia a revolução nicaraguense da época (1984) dizendo que é uma revolução menina, “pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar” (Freire; Faundez, 2017, p. 235). Assim termina o livro: exaltando a meninice da revolução, a coisa mais séria que pode existir no mundo humano para o educador pernambucano. A meninice é uma condição essencial para manter a força política daquilo que nos permite sonhar com nossas utopias.

Assim, Paulo Freire nos inspira numa alfabetização filosófica: cuidar o tempo das perguntas, cuidar de que elas mantenham as vidas inquietas, curiosas, provocadoras. Por isso, a infância comporta uma ética e uma política: acolher com sensibilidades essas perguntas; escutá-las e criar as condições para que elas possam ser compartilhadas com outras e outros e desdobradas em muitas outras perguntas que ajudem a entender e colocar em questão o mundo que habitamos e, sonhar com outros mundos, mais amorosos, bonitos, justos.

Paulo Freire cuidou até os últimos dias de sua vida de manter viva a infância nele. Num sentido, no seu jeito menino de estar sendo, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação em questionar-se a si mesmo e aos outros, na sua paixão por perguntar e se perguntar pelo que não pode ser aceito no mundo da vida. Em outro sentido, pela sua ousadia de sonhar e lutar, até o final da sua vida, por uma vida que seja mais vida para todos os seres humanos.

Paulo Freire com pouco mais de um ano.



Crédito: Acervo do Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire.

Dessa forma, Paulo Freire nasce e cresce mantendo-se menino, vivo, curioso, atento, engajado sempre na construção de uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta. Uma vida infantil é uma vida que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Ou como ele diz ao educador norte-americano Myles Horton numa conversa também extraordinária: “eu estou sempre no começo, como você” (Freire; Horton, 2018, p. 78). Sim, Paulo Freire estava sempre no começo, ou seja, estava sempre na infância. Uma vida infantil, como a dele, é uma vida que vê um sinal que dá força à vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança.

Paulo Freire com o passar dos anos não só não se afasta quanto que, ao contrário, parece se aproximar da infância. Talvez por isso afirma numa palestra sobre os Direitos Humanos, na Universidade de São Paulo (USP), com 66 anos de idade:

“EU ACHO QUE UMA DAS COISAS MELHORES QUE EU TENHO FEITO NA MINHA VIDA, MELHOR DO QUE OS LIVROS QUE EU ESCREVI, FOI NÃO DEIXAR MORRER O MENINO QUE EU NÃO PUDE SER E O MENINO QUE EU FUI, EM MIM.”

(Freire, 2001, p. 101).

Não deixar morrer o menino que fomos é um tributo à infância; não deixar morrer o menino que não pudemos ser é um tributo a todas as infâncias, às possibilidades da infância e a vida ser de uma outra maneira do que elas são.

Espero que este texto mostre as extraordinárias relações entre Paulo Freire e a infância e também que ele inspire leitoras e leitores a encontrar a sua própria infância e com ela infinitas outras infâncias.

Referências

FREIRE; Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da infância*. Diálogos sobre Educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Josceline e notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 1a reimpressão, 2018.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire mais do que nunca*. Uma biografia filosófica Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. *Paulo Freire: um menino de 100 anos*. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

PAULO FREIRE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA HUMANIZADORA: A LEITURA DE TEXTOS E DE CONTEXTOS NA SALA DE AULA

Por *Margarete Sampaio*

Eis Paulo Freire, o *Patrono da Educação Brasileira*, pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, propôs uma prática pedagógica docente-discente emancipatória e uma escola pública ancorada num projeto educativo humanizador, delineado pela historicidade, pelo diálogo e pela autonomia (Braga, 2015). Para tanto, conhecer o conhecimento existente e estar aberto e apto à produção do conhecimento ainda não existente sustenta a indissociabilidade entre ensinar, aprender e pesquisar, caracterizando o Ciclo do Conhecimento ou Ciclo Gnosiológico de Paulo Freire (Shör, Freire, 1986; Freire, 1996).

A compreensão freireana de que os homens e as mulheres têm direito a conhecer aquilo que ainda não conhecem, a conhecer melhor o conhecimento que já possuem e a construir o seu próprio conhecimento, embasa a defesa de uma prática pedagógica que contribua com o processo de humanização dos seres humanos e do mundo em que vivem (Braga, 2015).

Humanização e desumanização são possibilidades postas ao ser humano, tanto pela realidade histórica em que vive, como pela possível tomada de consciência da sua inconclusão, que aponta a transformação como horizonte a ser perseguido. Para Paulo Freire, a vocação dos homens e das mulheres se encontra na humanização, pois a própria existência de condições objetivas de vida em sociedade que os desumanizam, os impelem a enveredar em um movimento de luta para superá-las (Freire, 1988).

Paulo Freire defende uma concepção de educação libertadora, fundamentada numa visão humanista crítica, que vê o ser que aprende em sua integralidade – sentimentos, pensamentos e ações –, não se restringindo à dimensão cognitiva. Nesse enfoque, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos, ela influi nas escolhas e atitudes da pessoa (Guedes; Braga; Santiago, 2010).

A concepção de conhecimento em Paulo Freire supera a lógica diretiva da educação, segundo a qual

um sujeito transfere a outro o que sabe e este outro recebe o saber, passivamente. Para o educador pernambucano, “conhecimento se cria, se inventa, reinventa, se aprende. Conhecimento se faz” (Freire, 2001). Essa compreensão se sustenta numa lógica relacional, contribuindo para que o/a estudante, progressivamente, vá fazendo a afirmação de si mesmo como sujeito do ato de conhecer.

A possibilidade de encontrar na escola pública práticas pedagógicas docente-discentes que expressassem elementos constituidores da dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire nos guiou rumo à observação, descrição, explicação e interpretação de processos reveladores desses pressupostos na sala de aula do Ensino Fundamental de Ipueiras-CE, no decorrer de estudos de doutorado, realizados no período de 2008 a 2012, sob a orientação da professora Dra. Eliete Santiago, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os sujeitos da pesquisa foram professoras e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 3º e 5º anos, de uma escola situada na sede de um distrito da região serrana daquele município. Para tanto, recorreremos à observação participante e entrevistas com foco nos materiais didáticos, nas situações de aprendizagem, nas atividades produzidas em sala, na relação professora-conhecimento-estudantes, bem como nos desafios que se apresentavam para as professoras e os/as estudantes, cotidianamente. Para efetivarmos a organização e o tratamento dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2008) como método.

O pressuposto de que traços da humanização na perspectiva de Paulo Freire podem ser revelados na prática pedagógica docente-discente vivenciada na escola pública foi confirmado na atuação das professoras Ivonte e Edileuza, que criavam condições e ambiência pedagógica para que os/as estudantes tivessem acesso ao mundo letrado e desenvolvessem atitudes e comprometimentos,

sem reduzir a leitura-escrita à compreensão de textos de linguagem, configurando-se como leitura-escrita de textos e de contextos.

Preparação, efetivação e acompanhamento da prática da leitura-escrita de textos e de contextos

Na pesquisa realizada, a prática da leitura-escrita ia além do uso de metodologia do ensino da leitura-escrita, constituindo-se como ato de experiência existencial, uma vez que o ato de ler se encontrava articulado ao modo de ser, viver e estar no mundo das professoras e dos/as estudantes, suscitando a compreensão de que o ser humano como leitor do mundo se move ininterruptamente de forma objetiva e subjetiva.

Em termos das dimensões cognitiva, social, cultural e humana, a leitura-escrita aglutinava as finalidades educativas da prática docente-discente, porque era trabalhada de diferentes formas, não para dar conta, apenas, da gramática, da ortografia, mas para fazer a leitura dos contextos em que as crianças viviam, despertando-lhes a *alegria de estar na escola, de aprender, de fazer parte da história e da vida da escola; a alegria de ler o mundo, lendo histórias, palavras, enredos, textos literários, músicas, danças, dramatizações, imagens e atitudes.*

A leitura-escrita, portanto, assumia função nucleadora na proposição, organização e vivência nos processos de produção do conhecimento, porque transversalizava todo o trabalho das professoras e dos/as estudantes. *A compreensão freireana acerca da leitura como possibilidade de exercício da superação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica nos põe diante do requerimento de que, para conseguir ensinar a ler e a escrever, faz-se necessário aprender a ler como as pessoas leem e escrevem o mundo em que vivem (Braga, 2015).*

As professoras se mostravam abertas, curiosas, indagadoras enquanto ouviam os/as estudantes e enquanto falavam, além do fato de que trabalhavam de forma circular, materializando a importância atribuída à participação efetiva dos/as estudantes, na mediação feita pelos conteúdos. A atitude de respeito aos pontos de vista e conhecimento das

crianças revelava o ideário pedagógico freireano de que o sujeito estudante tem contribuições a dar. Para tanto, havia preparação para a leitura, afirmada na importância do silêncio, do exercício da fala-escuta, da disciplina intelectual, da leitura-escrita silenciosa, mecanismos de aproximação de um texto e organização dos estudos, caminho necessário à assunção de uma postura crítica na sistematização do estudo do texto realizado.

O tempo usado para a desocultação do objeto estudado constitui o que Freire reconhece como sendo disciplina intelectual: organização dos estudos como exigência individual e coletiva; assunção de uma postura crítica; sistematização do estudo do texto - partir de uma visão global, identificando as dimensões parciais: construção do quadro referencial de interesse do/a leitor/a e registro (Freire, 2007).

A criação de vínculos entre professora-estudantes, estudantes-estudantes se sedimentava pelas discussões a respeito de sonhos, frustrações, medos, desejos e alegrias, elementos desencadeadores da pronúncia de estudantes, através da abordagem sobre condições de vida e realidade, dando vida à amorosidade manifesta pela negação a quaisquer formas de discriminação.

A sistemática das professoras de percorrerem as carteiras se dava como cultivo da interação com os/as estudantes, mas, sobretudo, como movimento necessário para acompanhar individualmente cada um/a na realização das atividades propostas, procedimento recorrente para a detecção das dificuldades, com vistas a uma posterior intervenção para contribuir em seus processos de desenvolvimento cognitivo e formativo.

A busca pela criação de condições de aprendizagem das crianças expressava-se nas atividades propostas pelas professoras que demandavam criatividade, interação verbal, contemplando a manifestação de cada estudante, uma vez que rodadas de perguntas sobre conteúdos estudados, por exemplo, suscitavam a construção de novas ideias e a elaboração do conhecimento teórico. Podemos afirmar, com base em Paulo Freire, que no espaço-tempo da sala de aula a forma é conteúdo de aprendizagem.

O clima pedagógico da sala de aula se revelava propício para que o conhecimento se efetivasse em efervescência pedagógico-cultural-artística. As crianças eram seduzidas a se envolverem em atividades que mobilizavam emoções, potencializavam energias produtivas, aguçavam a curiosidade e estimulavam a produção de ideias e pontos de vista. As professoras surpreendiam o grupo com atividades diversificadas, mobilizavam os estudantes, criavam as condições, despertavam o interesse, a vontade, o desejo dos estudantes aprenderem, de modo que a relação ensinar-aprender se efetivasse de forma construtiva.

Ao mesmo tempo em que as professoras valorizavam e respeitavam a produção dos/as estudantes e de poetas populares, trabalhavam, também, com leitura-escrita de textos clássicos para desenvolver o tensionamento entre diferentes tipos de discurso, o que se apresentava como valorização dos saberes plurais produzidos pelo ser humano.

Nas práticas observadas, os pressupostos da humanização em Paulo Freire se revelam: no modo como as professoras instigavam os/as estudantes a serem curiosos, a partir dos desafios propostos; quando tinham dificuldade e a professora não dava a resposta pronta, mas procurava meios para que eles/as encontrassem a resposta, instigando-os/as a desejarem apreender o conteúdo em foco; deixando claro com palavras e gestos que eles/as seriam capazes de fazer aquela descoberta; quando perguntavam, duvidavam, instigavam-nos a pensar, problematizavam o conhecimento; investiam na habilidade que os/as estudantes desenvolvem de comparar, de perguntar, de refletir sobre a própria pergunta que faziam.

O estudo realizado nos levou a compreender que, para as professoras observadas, o conhecimento não se dá por transmissão, mas pela construção. A problematização despontava na dialética entre conhecimento popular e conhecimento escolar, na sala de aula, revelando que a curiosidade é geradora do conhecimento e movimenta a dinâmica ensinar-aprender. Tais práticas pedagógicas se revelaram comprometidas com a humanização dos sujeitos pela efetivação/construção do conhecimento

na sala de aula da escola pública, anunciando traços da pedagogia de Paulo Freire.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 19. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.
- BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. *Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula*. Recife: Editora UFPE, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GUEDES, Marília Gabriela de Menezes; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; SANTIAGO, Maria Eliete. Concepção curricular fundamentada nos pressupostos freireanos, a partir das produções da ANPED e do EPENN, no período de 2000 a 2009. In: *IX COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES - V COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO*, Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas, 2010, Portugal. Anais...
- SHÖR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PAULO FREIRE E LEV VYGOTSKY: MUNDOS POSSÍVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO E A TRANSFORMAÇÃO

Por *Elina Lampert-Shepel*
Tradução: *Suely Amaral Mello*

O contexto educacional atual é marcado por rápidos avanços tecnológicos, desinformação generalizada, crescente polarização política e profundas mudanças sociais. Nesse cenário — frequentemente descrito como uma era de “pós-verdade” — fatos objetivos são frequentemente ofuscados por apelos emocionais e crenças pessoais, resultando no que os estudiosos chamam de “crise epistêmica” que desafia os fundamentos da sociedade democrática. As mídias digitais e a inteligência artificial intensificam a disseminação de informação e desinformação, tornando cada vez mais difícil discernir a verdade, questionar suposições e desenvolver conhecimento confiável sobre o mundo.

Filosoficamente, os desafios humanos nesse contexto são significativos. O período em que vivemos agora não é simplesmente mais um ponto de virada na história humana, é o ponto de virada na história da própria Terra. No contexto de fluidez tecnológica, crescente incerteza e polarização política, estamos imersos nessa incrível transformação e temos uma responsabilidade existencial pela direção que essa transformação tomará.

Essa dinâmica gerou um interesse renovado pela aprendizagem transformadora, uma abordagem que enfatiza a reflexão crítica, o diálogo e o exame de crenças, valores e pressupostos profundamente arraigados. A aprendizagem transformadora permite que as pessoas mudem suas perspectivas centrais para se envolverem de forma ética e responsável com realidades complexas e incertas.

Na educação, alunos e educadores devem navegar pelas tensões entre as tradições educacionais tecnocráticas herdadas e a necessidade de investigação crítica, entre o conforto emocional e as demandas da busca pela verdade, e entre a pressão para se conformar e a coragem de agir por uma mudança transformadora.

OS EDUCADORES PRECISAM SER EDUCADOS COM O COMPROMETIMENTO E A CAPACIDADE DE CRIAR ESPAÇOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM QUE APOIEM A DIGNIDADE HUMANA.

A ênfase da aprendizagem transformadora na autoanálise, no diálogo aberto e na construção comunitária de significados aborda diretamente esses desafios e continua sendo vital para a concepção e a sustentação de uma educação significativa e democrática. Nesse contexto, os trabalhos de Lev Vygotsky e Paulo Freire são mais relevantes do que nunca, mas precisam ser revisitados para uma exploração mais aprofundada de suas principais ideias. Retornamos aos seus conceitos mais importantes em busca de respostas sobre como conceber, implementar e sustentar oportunidades de aprendizagem transformadora.

Escolhi me concentrar em alguns conceitos principais presentes tanto no trabalho de Lev Vygotsky quanto no de Paulo Freire e revisá-los não com a intenção de identificar as diferenças, mas de explorar a complementaridade dessas ideias para informar a prática transformadora.

O Paradigma da Possibilidade

A filosofia de Paulo Freire e a psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky oferecem ideias filosóficas, arcabouços teóricos e processos psicológicos para conceituar os seres humanos como uma possibilidade em seu estado de devir, capazes de ir além de quem são, transformando as restrições externas e internas e buscando futuros possíveis para si mesmos e para o mundo em que vivem.

Tanto Freire quanto Vygotsky ofereceram não apenas o conceito filosófico dessa visão profundamente humanística das pessoas, mas também sugeriram ferramentas e estratégias para tais transformações. Entre essas ferramentas estavam o diálogo crítico de Paulo Freire e o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de Lev Vygotsky.

Paulo Freire enfatizou o diálogo crítico como base para a transformação individual e coletiva. Na pedagogia de Freire, o diálogo crítico — o que ele chamou de “ação dialógica” — exige que os participantes se envolvam como co-investigadores da realidade, questionando suposições, desconstruindo opressões e vislumbrando novas possibilidades por meio da reflexão e da ação compartilhadas. Ele afirma: “O diálogo exige uma fé intensa na humanidade, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação para ser mais plenamente humano” (Freire, 1970/2000, p. 90).

O diálogo crítico permite que os aprendizes se tornem “sujeitos”, não “objetos”, de sua própria história, ganhando agência para se apropriar de sua história e para imaginar e criar futuros libertadores.

Para Paulo Freire, o diálogo é um instrumento de possibilidade: “o diálogo não é apenas o encontro de dois sujeitos que assumiram o significado das coisas – o conhecimento –, mas o encontro que ocorre na práxis – na ação e na reflexão – no engajamento político, no compromisso com a transformação social” (Gadotti, 1996, p. xi).

Lev Vygotsky, por sua vez, mostrou como funções psicológicas superiores – como atenção voluntária, memória lógica, imaginação e pensamento teórico – não são habilidades inatas, mas são socialmente construídas e culturalmente mediadas.

O desenvolvimento humano é uma possibilidade que advém do engajamento em práticas socio-culturais. Ao levar a mente para fora do cérebro humano e colocá-la entre as pessoas, abriu uma oportunidade para considerar a possibilidade de transformação humana no curso do desenvolvimento psicológico histórico-cultural. Para Lev Vygotsky, a mente não se reduz a um órgão biológico ou a um mecanismo neural isolado — não é algo dentro do

cérebro, mas um sistema dinâmico que emerge por meio da atividade humana mediada. O cérebro fornece o substrato fisiológico para a vida mental, mas a própria mente é formada por meio da participação em práticas sociais e culturais.

“NENHUMA FUNÇÃO ESPECÍFICA ESTÁ JAMAIS CONECTADA À ATIVIDADE DE UM ÚNICO CENTRO CEREBRAL. ELA É SEMPRE O PRODUTO DA ATIVIDADE INTEGRAL DE CENTROS ESTRITAMENTE DIFERENCIADOS E HIERARQUICAMENTE INTERCONECTADOS”

(Vygotsky, 1997, p. 140)

e operam, portanto, por meio de redes integradas que expressam a capacidade humana de transformar a natureza, a sociedade e o eu.

As funções psicológicas superiores não emergem espontaneamente, mas são cultivadas por meio da participação intersubjetiva em atividades culturais. Toda função no desenvolvimento cultural da criança se manifesta duas vezes: primeiro, no nível social e, posteriormente, no nível individual. (Vygotsky, 1987). O uso de “ferramentas psicológicas”, como linguagem, conceitos, esquemas, signos e símbolos, permite que os indivíduos regulem seu próprio pensamento, ultrapassem as restrições imediatas e participem conscientemente da construção de seu próprio desenvolvimento e do mundo ao seu redor.) “A mente não está no cérebro; a mente é a forma da atividade do indivíduo, tal como é organizada no contexto da prática social e da mediação cultural” (Arievitch, 2017, p. 104).

Nesse contexto, a mente humana torna-se uma expressão viva de engajamento proposital com o mundo — emergindo na comunicação, na colaboração e na atividade mediada por ferramentas. Os processos psicológicos representam padrões de significado e agência resultantes de práticas culturais, não de operações fixas do sistema nervoso central. A mente é transformadora — surge por meio da interação, adapta-se por meio da aprendizagem

e reorganiza continuamente a relação entre cérebro, atividade e cultura.

O QUE VYGOTSKY E FREIRE NOS OFERECEM AQUI É A IMPORTANTE DISPOSIÇÃO E VISÃO SOBRE O SER HUMANO COMO UMA POSSIBILIDADE EM UM PROCESSO DINÂMICO E CONTÍNUO DE AUTOCRIAÇÃO. TANTO VYGOTSKY QUANTO FREIRE VEEM OS HUMANOS NÃO COMO ENTIDADES FIXAS, MAS EM PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO, INCORPORANDO A TENSÃO ENTRE O QUE SÃO E O QUE PODEM POTENCIALMENTE SE TORNAR.

Essa visão dos seres humanos como possibilidades abertas, continuamente engajados no projeto de autorrealização e responsabilidade histórica, traz esperança para viver uma vida de expressão autêntica, desenvolvimento dramático e liberdade — e abraçar a renovação perpétua e a responsabilidade moral.

Dialética da Liberdade e o Problema da Consciência

Paulo Freire e Lev Vygotsky entendiam a liberdade humana como fundamentalmente conectada ao desenvolvimento da consciência. Suas teorias convergem para uma premissa central: a de que a libertação de forças determinísticas — sejam elas biológicas, sociais ou políticas — requer o cultivo da consciência crítica (Freire) e o domínio do próprio comportamento (Vygotsky).

Freire vê a liberdade como intrinsecamente ligada à humanização e à luta contra a opressão sistêmica. Afirma que a liberdade não é simplesmente a ausência de restrições externas, mas a “capacidade de indivíduos e comunidades de se tornarem criticamente conscientes de sua realidade e de agirem sobre ela” (2000, p. 34). No cerne da noção de Freire está o processo de conscientização, por meio do qual

as pessoas desenvolvem consciência crítica para transformar condições sociais opressivas. Distingue entre a liberdade “falsa”, que perpetua a dominação, e a liberdade genuína, baseada na solidariedade e na “vocação histórica” da humanidade para buscar a libertação.

No cerne dessa estrutura, está o conceito de conscientização, processo pelo qual as pessoas desenvolvem uma consciência crítica capaz de transformar condições sociais opressivas. Não se trata de consciência passiva, mas de engajamento ativo: a capacidade de nomear a própria realidade, analisar as forças que a moldam e empreender ações coletivas para transformá-la (Lee, 2015). A liberdade, nesse sentido, é tanto um processo quanto um objetivo, concretizado por meio da práxis — a unidade dialética entre reflexão e ação.

A conscientização — o processo de alcançar a consciência crítica — envolve três dimensões interconectadas. Requer o desenvolvimento da consciência das contradições sociais, políticas e econômicas; exige diálogo: a troca mútua e democrática por meio da qual as pessoas constroem coletivamente o entendimento; e exige práxis: ação informada pela reflexão, nova reflexão em um ciclo contínuo de transformação. A conscientização é um processo em constante evolução que carrega a possibilidade de uma nova práxis, que, ao mesmo tempo, possibilita novas formas de consciência (Freire, 1997; Lawton, 2022).

Essa consciência é explicitamente ética e relacional (Freire, 1998; Gómez Torres, 2019; Taylor, 1993): rompe a “cultura do silêncio” mantida por estruturas opressivas e permite que os indivíduos nomeiem e desafiem ativamente sua realidade. Para Freire, tornar-se consciente é inseparável de tornar-se livre - vocação histórica da humanidade para a humanização.

Vygotsky (1997), por sua vez, conceitua a liberdade a partir de uma lente de desenvolvimento psicológico e sociocultural. Propõe que a liberdade emerge à medida que os indivíduos internalizam ferramentas culturais, particularmente a linguagem, permitindo-lhes exercer controle voluntário sobre o comportamento. A liberdade é “o afeto no conceito” e é realizada por meio da integração da emoção e

da cognição em uma ação proposital e autorregulada (Vygotsky, 1997, p. 39). Esse pensamento reflete sua compreensão espinozista de que a liberdade emerge quando a emoção e o pensamento são integrados em uma ação consciente e volitiva. Esse processo de desenvolvimento permite que os humanos transcendam o determinismo biológico e atuem de forma independente e significativa em contextos sociais e históricos.

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores é um processo fundamental para o desenvolvimento de um sujeito livre e autodeterminado - uma personalidade (Vygotsky, 1998). Esses processos na consciência humana levam à liberdade em relação às restrições contextuais.

AO ADQUIRIR FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES, O COMPORTAMENTO HUMANO PODE SE TRANSFORMAR DE REAÇÃO AO AMBIENTE EM AÇÃO INTENCIONAL EM RELAÇÃO A ELE - A PESSOA PASSA A AGIR POR SUA PRÓPRIA VONTADE.

Em outras palavras, as funções psicológicas superiores são voluntárias e volitivas, porque a pessoa gerencia, “estabelece controle”, não sobre o ambiente, mas sobre seus próprios processos psicológicos de memória, atenção, pensamento e emoções.

Vygotsky transforma a relação tradicional entre indivíduo e o mundo ou indivíduo e sociedade em uma unidade dialética de sociedade-cultura-personalidade. Para ele, “personalidade é o resultado primário do que se cria com as funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1986, p. 59). E as funções psicológicas superiores são “...transferidas para a personalidade, são relações sociais internalizadas, base para a estrutura social da personalidade... O pessoal indivíduo [A pessoa] é a forma mais elevada do ser social”. (Vygotsky, 1986, p. 54).

O desenvolvimento de funções psicológicas superiores é a base para o desenvolvimento da personalidade. É uma relação dialética, porque a personalidade se desenvolve como resultado do

desenvolvimento de funções psicológicas superiores - que garantem a ação voluntária, ou seja, uma ação livre de um sujeito autodeterminado. Ao mesmo tempo, cada ato de volição leva à reestruturação do sistema de funções psicológicas, ou seja, o novo nível de domínio e comportamento voluntário da personalidade. Os sistemas de funções psicológicas em desenvolvimento histórico se desenvolvem de forma diferente em cada consciência individual. “...se a pessoa pensa, perguntemos qual pessoa... Com as mesmas leis do pensamento... o processo será diferente dependendo de dentro de qual pessoa ele ocorre.” (Vygotsky, 1986, p. 59).

A personalidade direciona e gerencia os processos de internalização. Personalidade, para Vygotsky, não é uma coisa, mas um processo, que é dinâmico, dramático e unidade específica de afeto e intelecto para cada indivíduo. Decorre do senso pessoal e da combinação única de processos motivacionais, volitivos e emocionais que definem a dinâmica do pensamento e da ação. Personalidade para Vygotsky é um processo contínuo de autodeterminação, no qual cada indivíduo escolhe o modo de vida e o tipo de atividade. A função psicológica superior é um sistema psicológico que é definido pela configuração única de inter-relações entre funções elementares, “heterogêneas em composição” e historicamente mudando no processo de ontogênese. Tal sistema psicológico é uma combinação complexa de atividade simbólica e prática.

O processo é social em sua origem. As funções psicológicas superiores começam como atividades externas e interpessoais mediadas por ferramentas culturais (especialmente a linguagem e os sistemas simbólicos) e são gradualmente internalizadas para se tornarem capacidades intrapsicológicas. Por meio dessa transformação, o que antes era social torna-se individual; o que era externo transforma-se em interno; o que era regulado por outros torna-se autorregulado.

A consciência, pois, não é uma entidade estática, mas um sistema dinâmico de conexões entre processos cognitivos, afetivos e volitivos, constantemente remodelado pela participação em atividades socioculturais. Ela é marcada pela crescente

capacidade de pensamento conceitual, pela reorganização proposital do comportamento e pela integração significativa da experiência — “*perezhivanie*”, a unidade da consciência. “A *perezhivanie* é apresentada como uma unidade de consciência, isto é, uma unidade unitária, na qual as propriedades básicas da consciência são dadas como tal... a *perezhivanie* é a dinâmica real da unidade da consciência, isto é, o todo que compreende a consciência, uma unidade dinâmica de consciência, que a consciência compreende” (Vygotsky, 1932-1934/1998, p. 294; 2018).

A liberdade é, portanto, adquirida por meio do domínio de ferramentas culturais incorporadas em atividades socioculturais que medeiam o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, que, por sua vez, medeiam processos cognitivos, afetivos e volitivos que levam ao desenvolvimento do domínio do próprio comportamento e, portanto, à liberdade de ação.

Tanto Vygotsky quanto Freire oferecem compreensões dialéticas da relação entre liberdade e consciência, embora articulem essa dialética de maneiras diferentes. Para Vygotsky, liberdade e consciência se desenvolvem juntas por meio de um processo dialético. Funções psicológicas superiores — que constituem a consciência — possibilitam o comportamento voluntário, que conduz à liberdade. Mas cada ato volitivo reestrutura simultaneamente as funções psicológicas, elevando a consciência a novos níveis. A liberdade produz consciência, que pode produzir maior liberdade, em uma espiral ascendente de desenvolvimento. Isso ocorre dentro da dialética mais ampla do indivíduo e da sociedade: a personalidade emerge não em oposição ao social, mas como a forma mais elevada do ser sociocultural, à medida que as relações socioculturais internalizadas se tornam o fundamento da estrutura psicológica individual da consciência.

Para Freire, a dialética opera entre consciência e ação no mundo. A consciência crítica possibilita a ação transformadora (práxis), mas a ação, por sua vez, gera novas experiências e contradições que aprofundam a consciência. Liberdade não é consciência pura nem ação pura, mas sua unidade dialética. Além disso, a conscientização individual ocorre dentro de um processo coletivo

— os indivíduos se tornam conscientes por meio do diálogo com os outros, e sua liberdade se concretiza por meio da solidariedade, e não do isolamento. O desenvolvimento da consciência crítica é simultaneamente transformação pessoal e transformação social.

Freire e Vygotsky abordam o problema da consciência e da liberdade a partir de diferentes tradições teóricas — uma enraizada na pedagogia crítica e na teologia da libertação, a outra na psicologia histórico-cultural. No entanto, suas ideias podem ser consideradas complementares. Ambos entendem a consciência como socialmente construída — não biologicamente dada. Ambos veem a liberdade como algo que emerge por meio de processos de desenvolvimento — não um dom natural. Ambos conectam a libertação à transformação da consciência por meio de práticas culturalmente mediadas.

Suas diferenças são igualmente instrutivas. Vygotsky fornece uma psicologia do desenvolvimento de como a consciência emerge por meio da aprendizagem socialmente construída e culturalmente mediada; Freire fornece uma pedagogia crítica de como a consciência pode ser transformada em direção à libertação. Vygotsky analisa os processos intrapsicológicos subjacentes ao comportamento voluntário; Freire analisa os processos sociopolíticos subjacentes à transformação coletiva. Vygotsky explica e cria; Freire concretiza.

A dialética de liberdade e consciência que eles apresentam — individualmente e em conjunto — nos lembra que o desenvolvimento humano como transformação não é puramente psicológico nem puramente político, mas, na maioria das vezes, ambos. Requer o desenvolvimento interno de funções psicológicas superiores e a transformação externa de estruturas opressivas. Exige transformação individual e coletiva das comunidades humanas. Exige reflexão e ação, internalização e práxis.

Em uma era de múltiplos determinismos — biológico, tecnológico, econômico, político — sua visão compartilhada permanece vital: a liberdade humana não é impossível nem automática, mas deve ser criada no trabalho coletivo das comunidades em práticas socioculturais.

ESSE DESENVOLVIMENTO OCORRE POR MEIO DA PARTICIPAÇÃO NA VIDA SOCIAL, DESVENDANDO FORMAS CULTURAIS, MEDIADO PELA CULTURA E PELO DIÁLOGO, VOLTADO PARA A HUMANIZAÇÃO. É O TRABALHO CONTÍNUO DE SE TORNAR PLENAMENTE HUMANO – INDIVIDUAL E COLETIVAMENTE.

Referências

- Arievitch, I. M. (2017). *Beyond the brain: An agentive activity perspective on mind, development, and learning*. Springer.
- Freire, P. (1997). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed., M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970).
- Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of praxis: A dialectical philosophy of education*. State University of New York Press.
- Gómez Torres, J. R. (2019). Education, ethics of the liberation and community. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 82-96.
- Lawton, P. (2022). *Paulo Freire's "conscientization": A multi-paned window*. *Journal of Critical Pedagogy*, 10(2), 134-150.
- Lee, C. J. (2015). *Freirean-based critical pedagogy: The challenges of limit situations*. *Open Journal of Social Sciences*, 3(11), 83-88.
- Lloyd, A. S. (2024). *Freire, conscientization, and adult education*. *Adult Education Quarterly*, 74 (1), 10-29.
- Taylor, E. (1993). *Critical consciousness: Developmental perspectives on its acquisition*. In M. W. Apple & L. Weis (Eds.), *Critical pedagogy and social education* (pp. 37-59). SUNY Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. & Ed.; rev. ed.). MIT Press. (Original work published 1934).
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vols. 1-2). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 3. Problems of the theory and history of psychology* (R. W. Rieber & J. Wollock, Eds.). Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The crisis at age seven*. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (pp. 289-296). Plenum Press. (Original work published 1932-1934).
- Vygotsky, L. S. (2018). *Vygotsky's notebooks: A selection* (E. Zavershneva & R. van der Veer, Eds. and Trans.). Springer.

AS TEORIAS DE PAULO FREIRE COMO ORIENTAÇÃO PARA POLÍTICAS NACIONAIS

Por Rudá Ricci

Paulo Freire ficou conhecido por seu método de alfabetização. A partir de 2015, com a emergência de mobilizações de extrema-direita no Brasil, suas teorias ficaram cunhadas como doutrinárias. Os aspectos metodológicos e políticos de sua obra são realmente os seus contributos mais visíveis e impactantes. Porém, de toda sua teoria, derivam orientações para a elaboração de políticas estratégicas gerais, para o desenho de políticas sociais nacionais. Este artigo procurará ressaltar essa contribuição invisível, mas não menos profícua, das teorias freireanas.

Antes de adentrar nas orientações gerais para políticas estratégicas educacionais, comentarei de relance seu método e sua elaboração política para que possamos apartar as ficções da disputa político-ideológica das reais formulações de Freire.

Começemos pela formulação metodológica freireana. O centro da sua formulação é a fenomenologia. Neste caso, a percepção é destacada como início de qualquer ação pedagógica. Para os fenomenólogos, o primeiro discurso de qualquer indivíduo é o provocado pelo impacto sensível daquilo que ele presencia ou se envolve. Ninguém formula o amor ou ódio, mas eles brotam como emoção, como algo que se sente subjetivamente. Quando ingresso numa reunião em que as pessoas e o ambiente são desconhecidos, a escuta se torna mais atenta, o olhar apreende mais e, em alguns casos, o coração bate mais forte. É o sensível que fala primeiro. A racionalização vem depois.

Assim, primeiro vem o que eu percebo emocionalmente e somente depois vem a razão e a teoria. Esta é a chave para o método freireano: primeiro, o diálogo com o que o educando sente para, somente mais à frente, a teorização. Por falta de aprofundamento, alguns educadores denominam esta fase inicial de “dinâmicas”, como se fossem aquecimentos. Não se trata disso. Trata-se de ações didáticas, ou seja, das pontes entre as intenções pedagógicas do educador e os interesses e sentimentos dos educandos.

Se inicio o processo educativo com algo que impacte e estimule emoções dos educandos, os seus valores, suas motivações, crenças e sentimentos começam a aflorar. A partir daí, se o educador estimula a troca de percepções entre os educandos sobre o que os impactou (um filme, uma poesia, um jogo), inicio um lento processo de racionalização e ajuste das percepções individuais possibilitando uma leitura coletiva do que todos vivenciaram. É assim que o método de alfabetização freireano caminha: começa pelo significado de uma palavra que, para o analfabeto, nada mais é que um grafite na sua frente. A escolha da palavra-geradora tem este sentido: despertar emoções já vividas pelos educandos. O “grafite” ganha concretude e sentido desde o primeiro momento que é fixado na lousa. “Bola” tem muito sentido para as crianças assim como “tijolo” para quem trabalha na construção civil. O educador estimula as histórias pessoais e os diversos sentidos da palavra-geradora na vida de cada educando, que passa a trocar suas experiências na sala de aula. A intenção é que a palavra (o signo) se alimente de significados, sentidos e sentimentos para que seja apropriada pelos educandos. Uma palavra que tenha significados, que seja “quente” e presente na vida da sala de aula. Somente assim, quando se apresenta ao lado da palavra-geradora uma outra que possui quase a mesma grafia (bola e bala, por exemplo), o educando perceberá que ambas são “grafites” parecidos, mas não são iguais. É neste momento que as sílabas ganham relevância. Não se inicia a alfabetização pelo signo, portanto, mas pelo significado, de maneira que o educando é sujeito ativo desde o início.

É por este motivo que, para os freireanos, alfabetizar é o mesmo que letrar. Não há alfabetizado que apenas tenha memorizado sílabas, mas que não saiba usar as palavras para se comunicar. A alfabetização, então, não é uma mera técnica, mas uma apropriação.

Aqui se apresentam os aspectos políticos da alfabetização e aprendizagem para Paulo Freire. Ao

contrário dos ataques infundados dos extremistas, Paulo Freire é radicalmente contra qualquer forma de doutrinação na educação. Justamente porque, para o patrono da educação brasileira, os objetivos centrais da educação são a construção da autonomia do educando e a emancipação social. Um aspecto individual – a construção de sua governança pessoal, da definição de regras de conduta a partir de sua leitura da realidade – e um aspecto coletivo – a emancipação, ou seja, a independência econômica e política da sua coletividade. No seu livro mais famoso, “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire critica os revolucionários que pregam a revolução social para que eles possam ter poder, induzindo os menos privilegiados a supostamente alterarem a ordem política e social, mas que, logo adiante, apenas alteram nomes que se sentam nas cadeiras dos donos do poder. A coerência política freireana se alimenta da garantia da autonomia individual e da emancipação social coletiva. Não há como defender esses objetivos se, politicamente, são estabelecidas relações de domínio e poder que diferenciam as comunidades e os menos abastados dos poderosos.

Feitas essas ressalvas gerais, caminho para o tema central deste artigo: as contribuições freireanas para desenharmos políticas sociais amplas, estratégicas, nacionais. Este é um aspecto pouco explorado no Brasil. Mas há elementos nítidos nas obras de Paulo Freire.

Um primeiro elemento a ressaltar é a escuta como mediação de qualquer construção de programa social. Não por outro motivo, que um dos maiores interlocutores de Paulo Freire, o educador Carlos Rodrigues Brandão, tenha se tornado a principal referência brasileira em pesquisa participante.

Justamente porque a pesquisa participante parte do princípio de que o pesquisado sempre terá um olhar e uma história específica, não podendo ser tratado meramente como um “objeto de investigação”. Um humano deve ser, também, sujeito da pesquisa. Uma relação que supera a passividade do pesquisado na equação sujeito-objeto (pesquisador-pesquisado). Ora, se transportarmos essa sugestão

metodológica para a construção e condução de programas de Estado, a definição dos seus objetivos, seus componentes internos, o método de execução e a avaliação de resultados devem ser elaboradas em conjunto com as populações beneficiárias. A ECO-92, ao definir o conceito de sustentabilidade, avançou exatamente nesta direção: a sustentabilidade não se resume à preservação das condições de reprodução da natureza, mas envolve a cultura e a ação ativa das comunidades e cidadãos.

As experiências que o Banco Mundial denominou de “Good Governance” destaca a participação da sociedade civil na tomada de decisões, denominadas de “voz da responsabilização”. Além disso, a participação direta dos beneficiários na formulação e condução de políticas públicas gera estabilidade e eficácia, diminuindo erros e gastos desnecessários. Um exemplo de um possível erro que ocorre, ao não se envolver os beneficiários na condução de políticas públicas, é o da escolha do local onde se construirá uma obra que pode macular um local sagrado ou cultuado pela população local, o que pode gerar conflitos ou até mesmo a negação da obra pelos cidadãos locais.

No caso de políticas educacionais, fica evidente que, sem escuta e avaliação das condições de vida das famílias dos alunos e comunidades onde residem, pouco se compreenderá os motivos da apatia ou agressividade, as origens das dificuldades de aprendizagem ou quedas de desempenho, causas da infrequência ou evasão escolar. Aula de reforço nunca será o antídoto para a apatia de um aluno que vê sua mãe em depressão profunda ou que sofre abusos.

A participação das comunidades na condução de políticas públicas se desdobra em consultas frequentes às comunidades, seja através de audiências públicas, seja através da criação de fóruns territoriais de gestão pública, seja pela descentralização territorial dos programas.

Novamente, as pesquisas participantes são uma referência importante para se vislumbrar como a condução de um programa pode e deve envolver as comunidades.

Nesta modalidade de pesquisa, o pesquisado é convidado a opinar sobre o questionário ou roteiro de pesquisa e até mesmo sobre a interpretação dos dados coletados. Muitas vezes, um pesquisador urbano não compreende exatamente os motivos de certos rituais, regras ou valores morais de uma comunidade que orientam uma prática social ou mesmo a forma de construção arquitetônica de uma localidade. O antropólogo polonês Bronisław Malinowski não conseguia decifrar a estrutura familiar matriarcal das populações das Ilhas Trobriand situadas na costa oriental da Nova Guiné. Chegou a residir nessas comunidades porque sua experiência pessoal era toda articulada a partir da dinâmica familiar patriarcal. Sem escuta, sem consulta e sem participação efetiva dos beneficiários, um programa público pode ter as melhores das intenções, mas a possibilidade de fracasso é provável.

Finalmente, a avaliação. No Brasil, os programas são avaliados a partir das metas definidas inicialmente. Ocorre que, se as metas são definidas sem consulta, a avaliação cria um movimento circular, autorreferenciada. As metas podem ter sido equivocadas ou insuficientes para o objetivo que o programa pretende alcançar. O método de implantação do programa pode focar nas metas e acabar por criar problemas nas comunidades a serem atendidas. Assim, o método correto para avaliar ou monitorar programas de Estado ou governamentais se apoia em indicadores de impacto. Sinteticamente, impacto é a observação do que a intervenção do programa causou de mudança concreta na vida dos beneficiados. Para tanto, preciso obter informações das condições de vida e dinâmica social da comunidade antes da implementação do programa para comparar com o que ocorreu depois da implantação do programa. Novamente, no Brasil, avaliamos o esforço (o que o Estado ou governo fez para atingir tal meta) ou o resultado (que metas foram atingidas), mas raramente avaliamos o impacto real na vida dos beneficiários. Uma cultura autoritária e paternalista, portanto, que desconsidera valores e estratégias de vida coletiva das comunidades.

Paulo Freire, quando exilado no Chile, foi convidado pelo Ministério da Agricultura para avaliar os aspectos pedagógicos do programa de extensão rural daquele país (que no Brasil se articula ao redor das EMATERs estaduais). Do parecer nasceu o livro “Extensão ou Comunicação?”. O livro se articula a partir de uma questão singela: extensão significaria “estender a mão” ao agricultor ou “se comunicar” com ele? Justamente porque ao estender, a ação governamental adota uma postura de demiurgo ou orientador da vida do cidadão. Passa a vê-lo como um necessitado ou alguém desprovido de capacidade para sair de suas dificuldades. Ao contrário, se o técnico extensionista constrói uma prática comunicacional, ou seja, em permanente diálogo e troca de percepções e saberes, garante a autonomia do agricultor desde o início.

Paulo Freire elaborou teorias que pouco são estudadas no Brasil, nunca foram referências para elaborações nacionais dos projetos educacionais – nem mesmo em governos progressistas – e sugerem mais do que parecem à primeira vista. Este breve artigo procurou sugerir uma dessas possibilidades abertas, ao pensar como seus princípios e métodos podem projetar programas mais adequados ao desenvolvimento social do nosso país.

Teorias só têm sentido se se alimentam da realidade concreta e interferem nessa realidade. Sem essa relação dinâmica, tornam-se livros e teses em prateleiras que são esquecidas ao longo do tempo. Não por outro motivo que Paulo Freire é sempre tema agudo e polêmico em nosso país. Justamente porque esse autor sempre bebeu nas águas da realidade social e nunca deixou de dialogar com o cotidiano dos brasileiros.

A RADICALIDADE DE PAULO FREIRE E O CATIVEIRO DOS SECTÁRIOS

Por Daniel Cara

Prelúdio

Nas jornadas de luta pelo direito à educação, há histórias que precisam ser contadas. Retrato aqui um episódio ocorrido em Salvador que, na prática, sintetiza os ataques a Paulo Freire e revela seus motivos. No dia **29 de maio de 2017**, fui convidado a participar de uma audiência pública na histórica **Câmara Municipal** da capital baiana contra o **Projeto de Lei (PL) 7180/2014**, que pretendia instituir em todo o Brasil o “**Escola ‘sem’ Partido**”. Nessa ocasião, rebati especialmente o deputado **Eduardo Bolsonaro**, que se valeu de um artigo de **Leandro Narloch** para atacar Paulo Freire.

I. Prefácio de uma má leitura: quando a caricatura pretende vencer o pensamento

Há textos que envelhecem mal, e há textos que, desde a primeira linha, se recusam a nascer bem. O artigo de Leandro Narloch, publicado na Folha de S. Paulo em 3 de maio de 2017 e intitulado “**Os trechos mais constrangedores da obra de Paulo Freire**”, pertence à segunda espécie: não debate, não interroga, recorta e, na prática, não realiza uma leitura. Recolhe frases, prescinde de contexto, invoca rótulos — e, satisfeito com a própria falta de caráter intelectual, declara cinicamente sua vitória. Essa é uma prática recorrente do autor, conhecido por escrever os “guias do pensamento politicamente incorreto”.

Paulo Freire antecipou esse movimento. Nas *Primeiras Palavras de Pedagogia do Oprimido*, alertou para leitores que “assumem posições fechadas, irracionais, e rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer”; por isso, advertiu, este é um livro “para homens radicais”, capazes de sustentar a conversa difícil que educa e transforma o mundo.

SER RADICAL, EM FREIRE, NÃO É ALARDEAR SLOGANS — TAMPOUCO PRODUZIR MEMES, COMO SE VÊ HOJE. É PERCORRER UM CAMINHO DIVERSO: IR À RAIZ DO HUMANO. OU SEJA, SIGNIFICA UNIR ÉTICA E MÉTODO, SUBJETIVIDADE E OBJETIVIDADE, DIÁLOGO E TRANSFORMAÇÃO.

É o inverso do **sectário** — figura que recusa a dúvida e se protege no conforto de um dogma. Como afirma Paulo Freire, “a sectarização é sempre castradora,

pelo fanatismo de que se nutre; a radicalização é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta.” E Freire adverte: há sectários tanto à direita quanto à esquerda.

II. Sectário x radical: duas morais intelectuais

Freire nomeia sem hesitação: o sectário, “na sua irracionalidade que o cega, não percebe a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente.”

O sectário de direita busca “frear o processo, domesticar o tempo e, assim, os homens”; o sectário de esquerda, quando se sectariza, “transforma o futuro em algo pré-estabelecido.” Ambos negam a liberdade e sabotam a história. Acreditam que tudo sabem e buscam submeter o mundo, impondo sua visão.

O radical, por sua vez, recusa “círculos de segurança” e se compromete com o tempo e com o povo: “Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar.”

À luz dessas distinções, o artigo de Narloch é um **manual de sectarização**: rejeita a complexidade e interdita o diálogo, tentando transformar — sem êxito — uma obra filosófica, pedagógica, metodológica e ética em um espantalho ideológico.

III. O mito da neutralidade: quando a “escola ‘sem’ partido” exige a escola sem educação

Não foi por acaso que o texto de Narloch alimentou, naquele mesmo 2017, a ofensiva política por uma escola amordaçada. **Eduardo Bolsonaro** empunhou o artigo e trechos descontextualizados de *Pedagogia do Oprimido* para justificar o **PL 7180/2014** e o movimento **Escola ‘sem’ Partido** — uma agenda que, sob o pretexto de “neutralidade”, pretendia proibir a crítica, desautorizar a mediação docente e substituir o currículo pela vigilância. O objetivo era instituir uma escola de um partido só: o da extrema direita.

É possível concluir, sem muito esforço, que o

MOVIMENTO ESCOLA ‘SEM’ PARTIDO É, NA VERDADE, O MELHOR ADVOGADO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA RECHAÇADA POR PAULO FREIRE.

Em março de 2017, numa audiência pública sobre o PL 7180/14, o deputado **Eduardo Bolsonaro** qualificou a pedagogia freireana como responsável pela suposta

falência da educação brasileira, chegando a chamá-la de “incompatível com a dignidade humana”. Em maio de 2017, reforçou nas redes sociais a denúncia de “doutrinação de esquerda” e apontou o **Escola ‘sem’ Partido** como suposta solução redentora.

Ao afirmar um suposto vínculo — sem provas — de Paulo Freire com ditaduras, Bolsonaro inverte a verdade: ignora que Freire foi **exilado por combater o autoritarismo** e que sua obra é uma crítica explícita ao sectarismo de qualquer lado. A acusação é infame e vazia: desconsidera o contexto histórico do século XX e faz uma associação tola e culposa entre o pensamento freireano e regimes dos quais ele jamais participou nem legitimou.

Freire já havia desmascarado esse tipo de operação:

“A SECTARIZAÇÃO, PORQUE MÍTICA E IRRACIONAL, TRANSFORMA A REALIDADE NUMA FALSA REALIDADE QUE, ASSIM, NÃO PODE SER MUDADA.”

O discurso da “neutralidade” é uma dessas falsas realidades: ignora que toda educação é deliberadamente formativa — ou prepara para a liberdade, ou reproduz a submissão.

IV. Salvador, maio de 2017: a Câmara dos Vereadores como sala de aula

O sectarismo, quando deixa o papel e ganha as ruas, revela sua natureza pedagógica: procura calar a palavra e domesticar o tempo. Isso ficou nítido na **Bahia**, em maio de 2017, quando **Eduardo Bolsonaro** esteve em Salvador para defender o **Escola ‘sem’ Partido**.

O evento — uma audiência pública que durou cerca de quatro horas na Câmara Municipal, no dia 29 — foi promovido por uma comissão especial da Câmara dos Deputados para “ouvir a população”, por iniciativa do deputado **Bacelar (PV-BA)**, crítico do projeto. O que se viu ali foi um espelho da disputa sobre o sentido da escola no Brasil.

Antes do início, manifestantes se concentraram em frente ao prédio e protestaram contra o projeto e contra a presença do deputado bolsonarista. Dois jovens foram contidos pela Polícia Militar e liberados em seguida. Do lado de dentro, o clima era tenso: defensores e opositores se enfrentaram em falas exaltadas, vaias e interrupções, a ponto de o presidente da mesa ameaçar suspender a sessão diversas vezes.

A mesa dos defensores reuniu **Eduardo Bolsonaro**, o vereador **Alexandre Aleluia (DEM)** e **Miguel Nagib**,

fundador do movimento. Repetiu-se o enredo: panfletos sobre “assédio ideológico”, acusações contra professores e a promessa de uma escola “técnica” e “neutra”. Bolsonaro foi vaiado continuamente ao acusar docentes de “difundir o comunismo” e tomou o texto de Narloch como referência. Sem domínio da obra de Paulo Freire — nem mesmo do artigo que citava —, encurtou sua fala e tentou exibir um vídeo da internet, inaudível por causa dos protestos.

Falei na sequência. Apontei o vazio conceitual do projeto e a tentativa de apagar a dimensão educacional da escola. Argumentei sobre a **inconstitucionalidade** e a **perversão pedagógica** da proposta — algo já confirmado por seguidas decisões do STF desde então. Defendi também que não cabe transformar a sala de aula em um tribunal moral permanente, subordinado a uma “neutralidade” inexistente, que fere a liberdade de cátedra e paralisa o processo de ensino-aprendizagem. Disse que o **Escola ‘sem’ Partido** quer, na verdade, uma **escola sem educação**.

Concluí olhando para Eduardo Bolsonaro e afirmei que ele, como um **sectário de direita**, jamais seria capaz de compreender a obra de Paulo Freire. Rebatí ponto a ponto o texto de Narloch. Diante do contraditório, Bolsonaro deixou o recinto, recusando o debate.

O episódio em Salvador foi exemplar: a crítica ao pensamento de Paulo Freire — um dos alvos centrais do movimento em nível nacional — apareceu explícita e implicitamente como justificativa para o **Escola ‘sem’ Partido**. Manifestantes contrários deram as costas ao deputado, filho daquele que seria eleito presidente em 2018, em gesto de repúdio. Ainda assim, os defensores do projeto insistiram na tese de que a obra freireana seria “doutrinação ideológica” a ser combatida. O movimento, em sua narrativa, opunha-se a Freire para legitimar a mordaza — como se a liberdade de ensinar e aprender fosse um risco, e não a condição essencial da pedagogia. Deixaram clara sua opção pelo adestramento, em oposição ao nosso desejo de emancipação de todas as mulheres e homens.

V. Amor e rigor: o que o sectário não suporta

Voltando a Narloch: ele ridiculariza o amor em Freire. Faz isso porque desconhece a gramática do educador.

EM PEDAGOGIA DO OPRIMIDO, AMOR NÃO É ADJETIVO: É MÉTODO E ÉTICA. AMAR, NA ACEPÇÃO FREIREANA, É RECONHECER O OUTRO COMO SUJEITO, RESPEITÁ-LO E RECUSAR-SE A TRATÁ-LO COMO OBJETO DE TUTELA.

É por isso que Freire escreve que a resposta dos oprimidos à violência inaugural do opressor pode “inaugurar o amor”: não pela romantização do conflito, mas porque **a luta pela justiça restitui a humanidade roubada.**

Essa chave desarma o mito da “doutrinação”. Quem doutrina é o sectário — aquele que se crê proprietário da verdade e deseja silenciar a dúvida. O radical, ao contrário, aposta na autonomia: convoca perguntas, tensiona certezas, cultiva a palavra. É por isso que a neutralidade tautológica proposta pelo **Escola ‘sem’ Partido** só tem um destino: **a pedagogia do silêncio e do adestramento.**

VI. A práxis que une pensamento e ação

Para Freire, **radicalidade** é a união viva entre subjetividade e objetividade — uma unidade dialética da qual brotam um conhecer solidário com o atuar e um atuar que aprofunda o conhecer. Assim se transforma a realidade: **por práxis, não por decreto.**

Daí a força política da educação problematizadora: ela devolve ao aluno a autoria do pensamento, transforma a sala de aula em espaço de mundo e recoloca o professor no lugar da mediação responsável — nem catequista ideológico, nem burocrata do conteúdo. E sempre honesto quanto às suas posições, pois **a honestidade intelectual é condição essencial da verdadeira pedagogia.**

O sectário, incapaz de conviver com a incerteza, fecha-se no que Freire chamou de “círculo de segurança”: estabelece “a sua verdade” e considera mentira “tudo o que não seja a sua verdade”. Por isso, “sofrem ambos da falta de dúvida”.

E qualquer semelhança entre os “círculos de segurança” e as “bolhas” dos algoritmos das plataformas sociais não é mera coincidência. Isso atesta a atualidade de Paulo Freire e demonstra o vigor de *Pedagogia do Oprimido* como um clássico.

VII. O que nos ensinou Salvador

O episódio de Salvador mostrou ao país que a disputa não é apenas semântica — é **civilizatória.** De um lado, os que desejam domesticar o tempo e imobilizar a escola, como quem apaga a luz para não enxergar o que incomoda. De outro, os que defendem a escola como espaço de liberdade e responsabilidade — o único onde a democracia aprende a existir e se alimenta do ato de educar, para além dos muros escolares.

Como diria outro gigante, **Anísio Teixeira**, a escola pública é “a máquina da verdadeira democracia”.

O primeiro lado precisa de silêncio para prosperar. O segundo precisa de voz. **Freire fica, inevitavelmente, com a voz.** Aliás, ele é o pedagogo da voz do educando.

VIII. Conclusão: a dignidade da dúvida e a coragem do diálogo

Freire encerra suas *Primeiras Palavras* com um aviso austero: “A pedagogia do oprimido, que implica numa tarefa radical, não pode ser realizada por sectários.”

É por isso que Narloch não compreende Freire; e é por isso que projetos como o **Escola ‘sem’ Partido** fracassam — nos planos intelectual, jurídico (diante das reiteradas derrotas no **Supremo Tribunal Federal**) e legislativo, onde têm sido sistematicamente arquivados.

O desafio é enfrentar o apoio à lógica do projeto entre as brasileiras e os brasileiros. Para tanto, é fundamental que sejamos **radicais freireanos.**

O sectário quer uma escola sem conflito e, portanto, sem pensamento; deseja professores com medo e estudantes obedientes, adestrados — não à toa, cada vez mais militarizados nas mais de 1.400 escolas brasileiras que aderiram a esse modelo.

O radical quer uma escola que pense, fale, duvide e transforme. O sectário mente ao chamar isso de “doutrinação”. O radical é verdadeiro ao chamá-lo de **educação.**

Considerando a envergadura de Paulo Freire, pode-se concluir precisamente isto: o **Escola ‘sem’ Partido quer uma escola sem educação.**

Enquanto houver, no Brasil, quem leia Freire e tenha coragem; enquanto houver professor que resista à mordida e estudante que insista em perguntar; enquanto o espaço público — como naquela manhã de maio de 2017, em Salvador — se converter em aula viva, **Paulo Freire permanecerá vivo**, por meio de sua obra, escrita pela esperança.

E tomo a liberdade de encerrar do mesmo modo que ele conclui sua *Pedagogia do Oprimido*:

“SE NADA FICAR DESTAS PÁGINAS, ALGO, PELO MENOS, ESPERAMOS QUE PERMANEÇA: NOSSA CONFIANÇA NO POVO. NOSSA FÉ NOS HOMENS E NA CRIAÇÃO DE UM MUNDO EM QUE SEJA MENOS DIFÍCIL AMAR.”

Buenos Aires, 04 de novembro de 2025.

CARTA PEDAGÓGICA SOBRE PAULO FREIRE E SUA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Por Flávio Boleiz Júnior

Queridos companheiros e queridas companheiras de caminhada,

Este texto curtinho, escrito originalmente em forma de “Carta Pedagógica”, tem por finalidade tratar de um assunto que me parece tão atual, apesar de ter sido tratado por Paulo Freire há mais de trinta anos, em 1992, em seu livro “Pedagogia da esperança — um reencontro com a Pedagogia do oprimido” (2002b).

Nessa sua obra, já nas “primeiras palavras”, que é o nome que Paulo Freire dá para a introdução em vários de seus livros, vemos que, em nossa sociedade contemporânea, a verdade queda-se encoberta pelas manipulações da mentira e da malvadeza, de modo que as relações entre os humanos continuam caracterizando-se como relações entre opressores e oprimidos. Instrumentos de dominação amplamente utilizados pelos poderosos, o marketing e a propaganda, dissimulados na ideologia liberal que grassa em todos os lugares na atualidade, trabalham incansavelmente para convencer as classes menos favorecidas de que não há outro caminho para a humanidade, senão o da adaptação aos fatos e o da rendição aos ditames do destino dado como inevitável e inalterável.

Na contramão dessas ideias paralisadoras de lutas, sonhos e utopias, Paulo Freire teima em acreditar que “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (Freire, 2002b, p. 9), assumindo um papel de educador politizado, consciente da impossibilidade da existência de uma educação que se pretenda neutra ou mesmo alinhada com as ideias neoliberais que pululam o pensamento contemporâneo. Alimentado pela esperança que se apoia na crença de que um outro mundo é possível, apesar da sem-vergonhice que assola o nosso país e muitos outros lugares do mundo com o desrespeito à coisa pública e ao público propriamente dito, o educador pernambucano afirma a desesperança como programa que imobiliza, desmobiliza e faz as pessoas sucumbirem

“no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo” (sic). Cheio de expectativas, ele afirma: “Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 2002b, p. 10).

A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE, ENTRETANTO, DEMANDA MAIS QUE APENAS MERA ESPERANÇA. A CONSTRUÇÃO DE UM OUTRO MUNDO NECESSITA DE DADOS CONCRETOS, MATERIAIS, QUE DÃO SUPORTE À NECESSÁRIA PRÁTICA, QUE, NUMA RELAÇÃO DIALÉTICA COM A TEORIA, EM SUA AFINIDADE COM OS FAZERES DO DIA-A-DIA, SE OBJETIVA EM PRÁXIS.

E de acordo com o que Ricardo Rossato (2008, p. 331) afirma no “Dicionário Paulo Freire”, “práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” em que os indivíduos se tornam sujeitos capazes de modificar o mundo por meio de sua ação consciente.

Esperança e prática se caracterizam como categorias indissociáveis quando o que se preconiza é essa transformação do mundo. Paulo Freire considera que a esperança é uma necessidade ontológica, e “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (Freire, 2002b, p. 11).

Parece até um simples trocadilho de palavras, mas de fato sem esperança não há luta, ao passo que sem luta não há esperança. Essa relação

dialética entre luta e esperança alimenta a capacidade humana de indignar-se diante das situações injustas e proporciona a necessária força para que, revestidos de esperança, os humanos permaneçam na luta. É por isso que Paulo Freire afirma a esperança como causa e consequência do lutar. Ele diz que

“NÃO É, PORÉM, A ESPERANÇA UM CRUZAR DE BRAÇOS E ESPERAR. MOVO-ME NA ESPERANÇA ENQUANTO LUTO E SE LUTO COM ESPERANÇA, ESPERO”

(Freire, 2002, p. 82).

Vale, então, apostar na educação para a esperança, que cuide para que a esperança não se desvie e acabe se desarvorando em desesperança ou, ainda mais triste, em desespero. Uma educação que fortaleça a esperança é aquela que fomenta a ação e a mobilização de educadores, educadoras e educandas e educandos.

É porque ainda há muitas ilicitudes, abusos e injustiças sociais que é preciso, tanto, lutar. E, para lutar, minhas amigas e meus amigos, é preciso alimentar-se da esperança que segue obrando contrariamente à inação e ao imobilismo. Desvelar as possibilidades para a esperança, independentemente dos obstáculos que a ela se aponham, é trabalho para a educadora e o educador sérios e progressistas, pois sem esperança

“[...] POUCO PODEMOS FAZER PORQUE DIFICILMENTE LUTAMOS E QUANDO LUTAMOS, ENQUANTO DESESPERANÇADOS OU DESESPERADOS, A NOSSA É UMA LUTA SUICIDA, É UM CORPO-A-CORPO PURAMENTE VINGATIVO. O QUE HÁ, PORÉM, DE CASTIGO, DE PENA, DE CORREÇÃO, DE PUNIÇÃO NA LUTA QUE FAZEMOS MOVIDOS PELA ESPERANÇA, PELO FUNDAMENTO ÉTICO-HISTÓRICO DE SEU ACERTO, FAZ PARTE DA NATUREZA PEDAGÓGICA DO PROCESSO POLÍTICO DE QUE A LUTA É EXPRESSÃO.”

(Freire, 2002b, p. 11).

Há-se de levar firmemente a batalha com esperança e com o justo furor, na busca incansável da severa punição de todos aqueles culpados, desde que justamente julgados pelos atos criminosos que fomentam a injustiça, a quebra da ética, a opressão dissimulada no fatalismo, a desesperança e o desespero.

Ao escrever o livro de que lhes falo nesta carta, Paulo Freire (2002b, p. 13) diz que buscou reencontrar-se com a “Pedagogia do oprimido” não com “o tom de quem fala do que já foi, mas do que está sendo”. Ele afirma que “as tramas, os fatos, os debates, discussões, projetos, experiências, diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje”.

Infelizmente, passados mais de trinta anos do lançamento da “Pedagogia da esperança”, ainda nos deparamos com tantos problemas causados pela maldade e falta de ética de políticos e poderosos que insistem em manter o poder a qualquer custo e em explorar, principalmente, as pessoas mais oprimidas da sociedade. Mas não é para menos. Também os problemas sociais abordados na “Pedagogia do oprimido” ainda permanecem atuais.

Não temos como nos esquecer de nossos estudos iniciais da “Pedagogia do oprimido”, em nossos primeiros anos de faculdade, quando lemos aturdidos que

“MAIS UMA VEZ OS HOMENS, DESAFIADOS PELA DRAMATICIDADE DA HORA ATUAL, SE PROPÕEM A SI MESMOS COMO PROBLEMA. DESCOBREM QUE POUCO SABEM DE SI, DE SEU “POSTO NO COSMOS”, E SE INQUIETAM POR SABER MAIS. ESTARÁ, ALIÁS, NO RECONHECIMENTO DO SEU POUCO SABER DE SI UMA DAS RAZÕES DESTA PROCURA. AO SE INSTALAREM NA QUASE, SENÃO TRÁGICA DESCOBERTA DO SEU POUCO SABER DE SI, SE FAZEM PROBLEMA A ELES MESMOS. INDAGAM. RESPONDEM, E SUAS RESPOSTAS OS LEVAM A NOVAS PERGUNTAS”

(Freire, 2002, p. 29).

Continuamos nos propondo a nós mesmos como problema e, infelizmente, ainda muito pouco sabemos de nós mesmos, motivo pelo qual carecemos das respostas para tantas perguntas que ainda permanecem em nossas consciências. Além disso, “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2002, p. 30), por isso provavelmente seguiremos por trilhas que podem até nos ajudar a compreender o que de fato somos, de onde viemos e para onde vamos, mas sempre de maneira inconclusa, como inconclusos são todos os seres humanos.

Nos resta, pois, a esperança! Aquela esperança, que apocrifamente se delega a Paulo Freire, do verbo esperar, com todas as definições que, para esse verbo, se encontra em livros, artigos e matérias jornalísticas que se referem ao nosso autor, mas que, por ele, parece jamais ter sido escritas.

De fato, Paulo Freire “esperançava”, uma vez que esperava ao mesmo tempo em que lutava para melhorar o mundo. Disse ele:

“PENSAR QUE A ESPERANÇA SOZINHA TRANSFORMA O MUNDO E ATUAR MOVIDO POR TAL INGENUIDADE É UM MODO EXCELENTE DE TOMBAR NA DESESPERANÇA, NO PESSIMISMO, NO FATALISMO. MAS, PRESCINDIR DA ESPERANÇA NA LUTA PARA MELHORAR O MUNDO, COMO SE A LUTA SE PUDESSE REDUZIR AOS ATOS CALCULADOS APENAS, À PURA CIENTIFICIDADE, É FRÍVOLA ILUSÃO. PRESCINDIR DA ESPERANÇA QUE SE FUNDA TAMBÉM NA VERDADE COMO NA QUALIDADE ÉTICA DA LUTA É NEGAR A ELA UM DOS SEUS SUPORTES FUNDAMENTAIS”

(Freire, 2002b, p. 10).

Termino esta carta com toda a esperança de conseguirmos mudar o mundo, para o quê me disponho à luta de todos os dias e lhes convido a assim também fazê-lo. Oxalá consigamos seguir em frente, sempre cheios de esperança.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança — Um encontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

ROSSATO, Ricardo. “Práxis”, in: REDIN, Danilo Romeu Streck; REDIN, Euclides; ZITKOSKO, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. p. 331-333, Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULO FREIRE: UM CLÁSSICO ATUAL

Por Camila Lima Coimbra

Nasceu em 1921, completaria 104 anos em 2025. Em 2021, o mundo comemorou seu Centenário. Paulo Freire é um clássico. Uso a definição de Calvino (1993, p. 12): “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. A cada leitura de um livro de Paulo Freire é assim que sentimos. Algo que havia passado despercebido e que foi revisitado, reanalisado, revisto, porque o tempo histórico de quem lê também é modificado.

No Centenário, em 2021, a UFU e a Unicamp fizeram um selo comemorativo:



O selo marca, por um lado, a agenda das comemorações institucionais e em redes profissionais, acadêmicas, relacionais e freireanas no Brasil e pelo mundo. E por outro lado, o reconhecimento de Elza Freire na existência de Paulo Freire, ao contrário de diluir, aproximamos, reconhecemos e damos visibilidade às mulheres em uma sociedade patriarcal e machista como a brasileira. Uma escolha que representa a união, a presença no mundo com o outro (Spigolon, Coimbra, 2021, p. 1).

O selo comemorativo com Elza, as releituras de um autor clássico da educação brasileira traduzem reflexões

atuais, presentes no cotidiano escolar ainda nos dias de hoje. Dessa forma, corroboramos a ideia de Scocuglia (2019) de que são muitos Freires, em muitas épocas, e que, em uma perspectiva plural, se reinventam. Na perspectiva dos Freires: pai, mãe, filhas, filhos e segunda esposa redimensionam o legado de Paulo Freire para a Educação brasileira.

Nessa perspectiva de ser um clássico e um autor atual, vamos tratar aqui de algumas categorias importantes para a compreensão do pensamento freireano. “Assim, assumo minha rebeldia e a radicalidade necessária ao utilizar freireano, por respeitar a raiz (a ideia de enraizamento, de Freire, presente em Educação como prática da liberdade) do nome, a identidade, a história, a cultura, o tempo de quem estamos adjetivando, subjetivando, dando sentido e significado ao nome que designa um educador como Paulo Freire” (Coimbra, 2021a, p. 131).

Paulo Freire é um autor complexo, dialético, curioso e exigente. Por isso, sigo na permanente ideia de uma aprendizagem sem fim, em um caminho em espiral, que tem dias em que acordo carregada de perguntas, mas em outros a gente levanta, “sacode a poeira” e dá a volta. Ele carrega em si, a busca da coerência. Práxis exigente que revela o que pensamos, o que fazemos e quem somos.

A primeira forma que enxerguei de ler Freire foi a partir de categorias, que nomeei de categorias freireanas. Não conseguia ver outra lógica em seus pensamentos. Não percebia uma linearidade. Tinha dificuldade em apreender por obra, ou até mesmo por ordem cronológica. A cada obra que lia, via relação com a outra. O pensamento e a escrita de Freire, para mim, são dialéticos. Tudo gira em espiral, nada fica enquadrado em meu pensamento. Por isso, as categorias freireanas me ajudam a entender e a explicar Freire. Nesse sentido, consideramos como categoria estruturante do pensamento de Freire: o ser humano, o “**ser mais**” freireano.

Como Paulo Freire, em Pedagogia da Esperança se assume machista, e diz que dali em diante alteraria

a sua linguagem, faço a inclusão da mulher, quando ele retrata o homem, na dimensão do sujeito:

Entendemos que, para o homem [e a mulher], o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem [e a mulher], ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (Freire, 1967, p. 39).

Como ente de relações, o ser humano desumaniza-se ao adaptar-se, acomodar-se, ajustar-se, massificar-se, desenraizar-se. O que liberta esse ser humano, o que o conscientiza, o que o transforma, a partir de uma práxis revolucionária, é a educação. A educação pode enraizar, identificar e reconhecer a cultura; talvez pudéssemos usar o plural na unidade: os seres humanos, da multiplicidade freireana. Somos seres diversos. Precisamos de nossas raízes para o diálogo, na relação com o outro. Por isso somos sujeitos e não indivíduos. Sujeitos históricos, culturais, dialógicos e inacabados.

O pensamento freireano não isola e nem divide a compreensão de totalidade do ser humano. Esta premissa é importante para o entendimento de sua complexidade. Um sujeito também da comunicação, por isso o diálogo existe como parte da existência humana nesse processo educativo, em uma pedagogia do oprimido, da esperança e da autonomia.

O homem [a mulher] existe – existire – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso[a] a um tempo reduzido a um hoje permanente que o[a] esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se (Freire, 1967, p. 41).

Esse sujeito histórico, cultural, social que age, também é um ser da práxis. Um ser que pensa e age a partir da realidade. Essa concepção freireana de ser humano considera um princípio de que somos seres inacabados e condicionados. A ideia do inacabamento é que provoca as possibilidades, especialmente pela educação, onde há a possibilidade de mudança. É nessa definição de ser humano que se enraíza, que é gerado o conceito de práxis, pois o ser humano enraizado é um ser da

práxis. Este sujeito transforma e se transforma e, por isso, é um ser de possibilidade.

Só em 2012, Paulo Freire recebe o título de Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612 de 2012. Destaca-se, historicamente, a sua importância na constituição de uma sociedade em transição (de 1955 até 1964), de seu exílio durante a ditadura militar (de 1964 até 1980), sem esquecer de sua recifidade e, por fim, de seus 17 anos no retorno ao Brasil (de 1980 até 1997) em que chega dizendo que precisaria “reaprender o Brasil”. Três momentos em que Paulo Freire não se eximiu de discutir a realidade e a identidade cultural brasileira, a nossa sociedade de classes e os efeitos da mesma na educação, em toda a sua bibliografia, mais especificamente em Pedagogia do Oprimido, passando pela Pedagogia da Esperança até chegar no movimento de síntese realizado em Pedagogia da Autonomia. São contribuições importantes no campo da educação brasileira.

Cabe reconhecer que os processos de transformação, conscientização e libertação freireanos residem no campo da democracia, na “utopia verdadeira” da luta e da resistência na injusta e desigual sociedade brasileira. Além da leitura de mundo que precede a leitura da palavra, Paulo Freire também anuncia categorias importantes para a realidade política, social, histórica e econômica que vivemos. O conceito de justa ira: “A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de ‘ser mais’ inscrito na natureza dos seres humanos” (Freire, 1996, p. 30). A raiva, a rebeldia, a desacomodação contribuem para a ampliação da leitura de mundo e nos mobilizam, como sujeitos, para a transformação. “É a ‘leitura do mundo’ exatamente a que vai possibilitando a decifração cada vez mais crítica da ou das ‘situações-limites’, mais além das quais se acha o ‘**inédito viável**’” (Freire, 1992, p. 51). O inédito viável consiste na materialização da esperança freireana.

E para encerrar com uma outra categoria que consideramos também fundamental para compreensão do pensamento freireano, trazemos a utopia. “Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico” (Freire, 1979, p. 42).

A utopia verdadeira de Freire anuncia uma crença incondicional no “ser mais”, na possibilidade de mudança na educação porque feita de sujeitos históricos, sujeitos da práxis. Sujeitos que se libertam em busca do “ser mais”, mobilizados/as pela esperança na transformação social necessária.

Gosto da radicalidade revolucionária freireana. Da práxis autêntica à práxis revolucionária. A palavra, a ação que se constitui de uma práxis revolucionária é o meio pelo qual homens e mulheres se conscientizam de sua relação com o mundo, em especial da forma como essa sociedade desigual e injusta precisa ser transformada.

A práxis é “constitutiva do mundo humano”, que pressupõe a consciência crítica na reflexividade, no par dialético objetividade e subjetividade, na relação homem-mulher e no mundo-cultura, no tempo histórico, e, por isso, seres condicionados e não determinados. Por isso, uma palavra que representa o poder da transformação talvez seja a práxis, porque ali mora o agir, o pensar, o libertar, o solidarizar, o esperar, o amar, o refletir, o alegrar, o criticar freireanos. Uma palavra que expressa isso tudo ao mesmo tempo.

Os sujeitos freireanos, em busca do “ser mais”, como seres históricos, sociais, culturais, dialógicos e inacabados dimensionam a possibilidade da educação, a possibilidade da mudança. As categorias freireanas anunciadas aqui: justa ira, inédito viável e utopia são categorias que movimentam as possibilidades na compreensão do pensamento freireano. Por isso fica o convite para conhecer um autor clássico e atual, a partir do olhar desta aprendiz.

Palavras-chave: Ser mais. Utopia verdadeira. Justa ira. Inédito viável. Leitura de mundo.

Referências

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COIMBRA, Camila Lima. A (in)completude da práxis no pensamento freireano. In: PAIXÃO, Alexandre H.; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima I. (org.). *Centelhas de transformações: Paulo Freire e Raymond Williams*. São José do Rio Preto, SP: HN, 2021a.

COIMBRA, Camila Lima. Do projeto-sonho ao caminho-sonho. In: ACEVEDO, W. de J.; TORO, J. W. (ed.). *Pedagogía y desarrollo humano: maneras de comprensión del otro y de lo otro*. Pereira, Colômbia: Universidad Católica de Pereira, 2021b. p. 6-17. Disponível em: <https://editorial.ucp.edu.co/index.php/e-books/catalog/book/66>. Acesso em: 9 maio 2022.

COIMBRA, Camila Lima; OLIVEIRA, Eliana de. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA, Camila Lima et al. (org.). *Qualidade em educação*. Curitiba, PR: CRV, 2011. p. 75-84. (Série Currículo: questões atuais, v. 4).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, 218p.

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

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 7. ed.- João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. 207p.

SPIGOLON, Nima e COIMBRA, Camila Lima. *Centenário de Paulo Freire e 105 anos de Elza Freire*. 2021. Disponível em <https://sites.google.com/view/principioseticosfreireanos/>

[centen%C3%A1rio-paulo-freire?authuser=0](#) Acesso em 29 de setembro de 2021.

COIMBRA, Camila Lima (org.). A práxis educativa em uma perspectiva freireana. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, p. 3–8, 2021c. Edição especial. DOI: 10.14393/REP-2021-63427. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63427>. Acesso em: 2 fev. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. Categorias freireanas na práxis: uma atualização. *Revista Multidisciplinar Humanidades & Tecnologia* (FINOM), [S. l.], v. 32, p. 259-277, out./dez. 2021d. ISSN: 1809-1628. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/viewFile/2091/1417. Acesso em: 2 fev. 2023.

COIMBRA, Camila Lima. *Categorias freireanas na práxis*. e-Mosaicos, v. 6, p. 55-67, 2017b. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017a.31162. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/31162>. Acesso em: 15 jul. 2021.

COIMBRA, Camila Lima. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freireana. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2017b.

COIMBRA, Camila Lima; RICHTER, Leonice Matilde. Sons, imagens e contatos na tessitura do Círculo de Cultura: espaço-tempo de aprendizagem criativa. In: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). *Círculos de cultura: teorias, práticas e práxis*. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 141-158.

Para conhecer outros espaços e possibilidades:

SITES

[Círculo de estudos e pesquisas freireanos \(cepf-ufu\)](#)

[Instituto Paulo Freire – sp](#)
[Centro Paulo Freire – pe](#)
[Memorial Virtual Paulo Freire](#)

CANAIS DE YOUTUBE

[Círculo de estudos e pesquisas freireanos \(cepf-ufu\)](#)

[Café com Paulo Freire](#)
[Coletivo Paulo Freire](#)

PERFIS DE INSTAGRAM

[Círculo de estudos e pesquisas freireanos \(cepf-ufu\)](#)

CÁTEDRAS PAULO FREIRE

[Universidade Federal de Pernambuco](#)
[Universidade Federal de Integração Latino Americana](#)
[Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP](#)
[Pontifícia Universidade Católica de Santos](#)
[Universidade Federal de Viçosa](#)
[Universidade do Estado do Pará](#)
[Universidade Federal Rural de Pernambuco](#)
[Instituto Federal do Rio Grande do Norte](#)

PODCAST SOBRE PAULO FREIRE

[Pelejantes do CEPF-UFU](#)
[Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire](#)
[451MHz: Paulo Freire – Vida de Professor](#)
[Coletivo Paulo Freire: Por & com Paulo Freire/ Tributo ao Centenário de Paulo Freire](#)
[História em Meia Hora: Paulo Freire](#)
[Ao Ponto: Paulo Freire, 100 anos. Por que ele incomoda tanta gente?](#)

ENTREVISTA COM O PROFESSOR JASON MAFRA

Entrevistadores: Suely Amaral Mello e Dagoberto Buim Arena

Suely: *O que você pode nos dizer sobre o Instituto Paulo Freire, as circunstâncias de sua fundação, seus objetivos, suas ações ao longo desses anos?*

Jason: Primeiro, quero agradecer ao convite, agradecer a confiança de vocês para fazermos esse diálogo como algo aberto, agradecer as pessoas que estão aqui no suporte. E parabenizar também pelo trabalho que vocês realizam no NAHum. Eu não conhecia o trabalho de vocês, mas dei uma olhada na página e pude ter algumas informações e penso que nós estamos trabalhando na direção da educação emancipadora, estamos juntos.

Em frentes distintas, mas com um horizonte comum. E peço desculpas também por não entregar para vocês um artigo propriamente, é que a minha demanda de trabalho está muito intensa neste momento em que eu coordeno um programa de pós-graduação e sou professor em dois programas, com orientando em dois programas. Uma história bastante exigente que eu acho que é a vida de professor, né? Mas espero que possa contribuir com esta entrevista.

Então vamos lá. O Instituto Paulo Freire é uma organização não-governamental, que surge em 1992 por iniciativa de amigos de Paulo Freire - pesquisadores e educadores amigos de Paulo Freire. E cinco desses amigos, os cinco mais próximos naquele contexto do Paulo Freire: Moacir Gadotti, que foi meu orientador de doutorado e que acompanhou Paulo Freire durante mais de 20 anos; José Eustáquio Romão, que aliás trabalha comigo; Carlos Alberto Torres, que é um pensador argentino, um sociólogo que trabalha há mais de 30 anos na Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos; Francisco Gutiérrez, que é um educador costa-riquenho, também muito importante, amigo do Paulo Freire, e de Walter Garcia, o quinto nome. Gutiérrez e Walter Garcia faleceram.

Walter Garcia faleceu, penso, que no ano passado, Gutiérrez há alguns anos. Pessoas muito próximas de Paulo Freire, com características

distintas também e de lugares distintos que decidiram criar o Instituto. Paulo Freire foi o patrono, e é muito interessante dizer também que Paulo Freire sempre enfatizava para essas pessoas: “Se vocês querem criar um instituto para me homenagear, eu sugiro que não seja uma instituição apenas para reproduzir aquilo que já foi feito, apenas para replicar a pedagogia do oprimido, mas para reinventar a pedagogia do oprimido à luz dos desafios contemporâneos”. Ele sempre insistia muito nessa ideia de reinvenção.

E o Instituto nasce com essa missão de cuidar em parte do legado de Paulo Freire. Em parte, porque nem todo o legado do Paulo Freire é responsabilidade do Instituto. Aliás, há uma distinção entre legado e herança. Herança é uma coisa muito mais familiar. E legado é aquilo que está ao alcance de muita gente. E disponível, em geral, para a humanidade. Por isso, falamos dos grandes legados. O legado Asteca, o legado dos povos originários. São coisas que dizem respeito à humanidade. Paulo Freire é assim também. Então, o Instituto nasce nesse contexto. E passa, então, a trabalhar com a preservação de até mesmo elementos materiais da obra do Paulo Freire. E pessoas também. Vou dar um exemplo.

No Instituto, que fica ali na rua Cerro Corá, em São Paulo, tem uma biblioteca, a última biblioteca do Paulo Freire. São mais de 7 mil livros. E o Paulo Freire doou essa biblioteca para os cuidados do Instituto Paulo Freire e outras coisas mais que pertenciam ao patrimônio intelectual, digamos assim, do Paulo Freire. Muitas cartas que ele recebeu, por exemplo. E tem um centro de documentação lá no Instituto com muito material que foi deixado por Paulo Freire. O Instituto Paulo Freire não é o único que cuida desses materiais. Tem a própria família, e tem, principalmente, o Centro Paulo Freire de Recife, que também cuida de parte desse legado material do Paulo Freire.

Mas fora esse, digamos, esse legado material, nós temos um legado cultural do Paulo Freire, que

é o foco do Instituto, no sentido de dar continuidade às pedagogias críticas, à pedagogia emancipadora e à pedagogia de Paulo Freire atualizando-a também. Portanto, a missão do Instituto é trabalhar com essa atualização da teoria do próprio Paulo Freire. Este exemplar que tenho aqui é o manuscrito da Pedagogia do Oprimido. Se vocês não têm, posso providenciar para vocês um exemplar. É a reprodução dos originais que foram publicados pela primeira vez. Este foi publicado pelo Instituto Paulo Freire, em parceria com a Uninove, que é a universidade onde trabalho.

Então, o Instituto, nesses anos todos, tem desenvolvido pesquisas na área de educação: em diferentes campos da educação, mas com foco na educação popular. Também tem dado assessorias.

Há muitas instituições, basicamente instituições públicas, mas particulares também, ONGs. Trabalha com assessoria a prefeituras, estados, Secretarias de Educação Estaduais e até ao Governo Federal. Por exemplo, o projeto MOVA, que é o movimento de alfabetização de pessoas adultas, o Instituto coordenou durante anos, em parceria com o Governo Federal, com a Petrobras. E temos outros projetos. Tem também, no Instituto, o trabalho de Assessoria e de Intervenção.

Vou dar um exemplo: tem uma lista grande de pessoas que trabalham dentro do Instituto em parceria com outras instituições. Por exemplo, a Editora Cortez que publicou muita coisa junto com o Instituto. Também a Editora Liber Livro, de Brasília, e outras mais. E tem o campo também da intervenção. Além das ações que o Instituto desenvolveu e continua a desenvolver no trabalho de educação de pessoas adultas, em vários estados do Brasil, temos as ações sociais.

Por exemplo, o Fórum Mundial de Educação, que surgiu no contexto do Fórum Social Mundial, cuja primeira edição foi em Porto Alegre, em 2001, e depois seguiu para vários lugares, foi criado pelo Instituto. Esse fórum passou a reunir pessoas, pesquisadores e pesquisadoras do mundo inteiro, pessoas do movimento social, educadores e educadoras discutindo os problemas locais, regionais e mundiais da educação.

O Instituto, a exemplo do que fez Paulo Freire, tem feito isto: se integrando aos movimentos sociais.

O Instituto integra também o MST, por exemplo. Realizou muitas ações no movimento indígena também. E trabalha com a reflexão sobre a teoria de Paulo Freire, tentando trazer contribuições teóricas para os diferentes movimentos, o que significa reinventar Paulo Freire. É nesse sentido que o Instituto pensa e trabalha.

Paulo Freire propôs que as escolas discutissem de maneira democrática e dialógica e construíssem o seu projeto político-pedagógico... Essa ideia de projeto político-pedagógico vem do Paulo Freire. Até então, as pessoas falavam de projeto escolar, projeto pedagógico. O Paulo Freire vai chamar atenção muito fortemente em sua teoria para dizer que todo projeto político-pedagógico é político. Então, vamos explicitar qual é o nosso projeto político-pedagógico.

Agora vejam, Paulo Freire morreu em 97 e, quando morreu, tinha muitas questões que ele queria tratar. Uma delas é a relação entre educação e as questões ecológicas. Tanto que ele combinou escrever um livro sobre isso com seu grande amigo, um dos fundadores do Instituto que já citei aqui, Francisco Gutiérrez - um livro que discutisse essa abordagem entre educação e as questões ecológicas.

O Paulo Freire faleceu, e o Gutiérrez escreveu uma obra chamada *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. Ele e sua esposa, Cruz Prado, disseram várias vezes que aquele livro era também uma contribuição que ele trazia a partir dos seus diálogos com Paulo Freire. O final do século XX foi marcado por esse grande impacto das questões ecológicas.

Se há 50 anos isso não se colocava para a humanidade, pelo menos nesse nível - e não se colocava -, o século XXI entrou com esse problema, com esse grande problema. Então, nós passamos a discutir como o Instituto poderia contribuir com esse debate. A partir desse movimento de discussão da Ecopedagogia, criamos, dentro do Instituto, um movimento pela Ecopedagogia e pela Cidadania Planetária. Muitas questões passaram a ser discutidas a partir daí: inclusive um novo conceito sobre projeto escolar.

Chamamos PEP - Projeto Ecopolítico Pedagógico -, porque, se a educação, se a escola é um lugar para

refletir sobre os problemas da sociedade - e nós defendemos que sim, a educação emancipadora defende que sim -, ela precisa incorporar esse debate.

Então, a escola precisa pensar junto com a sociedade e até para além. Superar a discussão do senso comum e pensar num presente e num futuro em que a escola seja problematizadora e, também, construtora de alternativas para um mundo presente e um mundo futuro. Então, daqui para frente, todos nós, de um certo modo, teremos de ser ecopedagógicos. Ou seja, não dá para pensar a educação sem pensar num futuro da humanidade e esse futuro da humanidade está colocado sobretudo a partir das questões socioambientais que são extremamente graves. Não é à toa que se está realizando a COP30, que vai ser um dos eventos mais importantes que a humanidade já realizou sobre o debate ecológico.

O Instituto tem feito esse trabalho, além de discussões variadas em relação à formação na escola, à questão da gestão, à construção das cidades educadoras. Até movimentos mais amplos. A cada dois anos, temos o encontro internacional do que chamamos comunidade freireana. É o encontro internacional do fórum Paulo Freire que ocorre a cada ano num país, quase sempre dentro de uma universidade. Então, desde que o Paulo Freire faleceu em 97, a partir de 98, a cada dois anos ocorre esse encontro. Já foi realizado aqui no Brasil duas vezes, nos Estados Unidos duas vezes, em Cabo Verde, na Itália, na França, na Espanha, no Chile, na Colômbia. O encontro desses grupos freireanos vem nesse sentido de compartilhar as ações dessa rede mundial. A rede mundial freireana é muito mais do que os Institutos Paulo Freire - que são vários institutos em vários lugares do mundo -, mas tem também as cátedras Paulo Freire que funcionam dentro de universidades e, também, projetos fora de universidades e junto a movimentos sociais.

Há grupos no Oriente Médio, na Palestina, que vêm há muito tempo fazendo a discussão e a educação da militância por uma cultura da paz inspirado também no legado de Paulo Freire. Esses grupos veem no Instituto um lugar de acolhimento e de diálogo para poder ampliar as suas reflexões sobre a teoria do Paulo Freire e as suas ações.

Nesse sentido, Paulo Freire foi muito insistente: Nós precisamos criar pedagogias, e ele foi criador de pedagogias: escreveu *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Autonomia*. Esses livros têm esses títulos, para dizer o que é uma pedagogia. A pedagogia, na visão do Paulo Freire, é uma maneira não só de interpretar, mas de ler e de interferir no mundo. Isso porque, para ele, não se trata apenas da filosofia do oprimido ou da oprimida pensar sobre o mundo. E Paulo Freire não era pedagogo, é bom considerar isso.

PAULO FREIRE ERA FORMADO EM DIREITO. ELE TINHA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO POPULAR. TRABALHOU MUITO TEMPO COM EDUCAÇÃO POPULAR DESDE A ÉPOCA DE ESTUDANTE DE DIREITO, MAS ELE VAI PERCEBER QUE ESSE CAMPO DA PEDAGOGIA É O CAMPO QUE O CONVENCEU, PORQUE É UM CAMPO EMINENTEMENTE PRÁXICO, NO SENTIDO DE TRABALHAR COM A REALIDADE SOCIAL, PENSAR SOBRE ELA E VOLTAR A SUA REFLEXÃO PARA A PRÓPRIA REALIDADE.

É por isso que ele vai dizer: “Escrevam pedagogias.” Então, temos a pedagogia da infância oprimida. Temos a pedagogia preta. Agora mesmo, um orientando meu defendeu uma tese sobre isso. Um jovem pesquisador militante do movimento negro há muito tempo, *rapper*, militante das causas sociais na zona leste (São Paulo) e escreve um trabalho de pesquisa muito importante refletindo sobre a pedagogia preta, ou seja, existe um olhar da comunidade negra afro-brasileira sobre a educação sobre a sociedade e as suas contribuições.

Temos também a pedagogia indígena, a pedagogia feminista - que são os múltiplos olhares necessários para construirmos de fato uma educação libertadora. E desculpe se eu acabei fugindo um pouco da temática.

Suely: *Está perfeito e acho que você já respondeu uma outra questão que eu te faria, que é a respeito da repercussão das ideias do Paulo Freire nacionalmente e fora do país.*

Jason: Acho que já abordei um pouco, mas posso acrescentar uma questão. Paulo Freire teve muita resistência nos anos 80 e 90 no Brasil. Curiosamente, a pedagogia do Paulo Freire sofreu críticas aqui, e ela foi, de certa maneira, até excluída do campo universitário em muitos lugares - eu pesquisei e escrevi sobre isso -, embora no mundo inteiro isso não tenha sido problema - pelo contrário, sempre houve um crescimento exponencial do Paulo Freire no mundo inteiro.

A Pedagogia do Oprimido, publicada em 1970, foi publicada primeiro em espanhol, dois meses depois em inglês, depois em francês, italiano, alemão, e só depois em português, porque todos os países do mundo de língua portuguesa estavam sob ditaduras. É bom lembrar que o livro do Paulo Freire era um livro censurado aqui, mas reverberou rapidamente no mundo inteiro. No Brasil dos anos 80 e 90, Paulo Freire vai ser discriminado - não pelos movimentos populares - sobretudo pelo campo acadêmico. Depois, a meu ver, isso acaba sendo superado, anos 2000 pra frente, porque, nesse contexto, o legado de Paulo Freire cresceu muito no mundo. Em pesquisa feita em 2018 pela Escola de Economia de Londres, a Pedagogia do Oprimido aparece como o terceiro livro mais lido no mundo no campo das ciências sociais. E é o livro mais citado no google acadêmico naquele período.

Até hoje está entre os três primeiros. O primeiro é Thomas Cohn, o outro é um pesquisador inglês e aí vem o Paulo Freire na frente de muitos outros grandes que a gente conhece. É um livro que tem um impacto muito grande e não é só esse. O Pedagogia da Autonomia também, que é o último livro dele em vida, foi traduzido pra muitos idiomas e também virou um *best seller*. Mas o fato é que hoje, mesmo no Brasil, lugares que tinham resistência a Paulo Freire se abriram também. Mas esta é uma questão muito curiosa, você veja, o pensador cujo livro não só no campo da educação é o mais lido, e

também está entre os mais lidos no campo das ciências sociais, está excluído de cursos de pedagogia.

Eu já tive contato com grupos de alunos em curso de pedagogia e ninguém falava de Paulo Freire; ninguém tratava da obra do Paulo Freire. Hoje já não é assim e isso é muito mais evidente. Nós que trabalhamos com o legado do Paulo Freire temos sido frequentemente chamados para participar desses encontros sobre o educador, sobre o pensamento dele, em diversas universidades no mundo e hoje se tem várias cátedras, mesmo no Brasil, dentro das universidades. Aqui mesmo na Uninove, nós temos uma cátedra e um grupo de estudos em dois programas de pós-graduação que trabalham com o legado de Paulo Freire. Então, no Brasil, também, essa resistência foi superada. Porque, imagine um pensador cuja obra tem inserção na pedagogia, na história, na geografia, na antropologia, na psicologia, na psicanálise, na administração, na medicina, na educação, nas licenciaturas todas, e outras áreas que a gente nem imagina. Na medicina, que eu acabei de citar, eu mesmo orientei um trabalho de uma médica trabalhando com a teoria do Paulo Freire. Não dá para ignorar um pensador assim. Então, eu acho que houve uma revisão também de intelectuais no Brasil sobre a compreensão do Paulo Freire. A rejeição a Paulo Freire tem muito a ver também com um certo preciosismo do lugar acadêmico, o academicismo que às vezes isola determinados grupos achando que a academia é o suprassumo do saber, quando o conhecimento e a produção cultural estão muito além da academia. A academia é apenas um elemento dentro de um contexto muito mais amplo de saberes, e é por isso que uma obra como essa hoje impacta, por exemplo, o campo da arte - cinema do oprimido o teatro do oprimido - e que vai para tantos lugares. Mas, só para complementar, Paulo Freire está realmente planetarizado.

Dagoberto: *Eu posso fazer um comentário? Eu queria levantar duas hipóteses e ver com você se elas se confirmam. Eu estou partindo do que você explicou sobre esse certo ostracismo de Paulo*

Freire em 80 e 90. A partir de 80, temos a redemocratização do país e é um processo de reconstrução da pedagogia brasileira e, aí, a esquerda tende na direção da pedagogia histórico-crítica, que tem como liderança o Saviani. Parece que houve um deslocamento da esquerda em direção ao Saviani, e o Paulo Freire ficou um pouco no ostracismo. E uma outra questão em relação a 90. A introdução do construtivismo no Brasil, principalmente na área da alfabetização, que é o que nos toca. Nesse momento, entra uma outra pedagogia, a Emília Ferreiro com a mesma referência do Paulo Freire - que é o Piaget -, mas tomando um outro viés em relação à alfabetização, e o método do Paulo Freire fica um pouco arranhado. Na verdade, o método ficou na história e, como você disse no início, é preciso atualizar o Paulo Freire sempre, que é um princípio do Instituto. Parece que, na área da alfabetização nos anos 90, houve esse processo de abandonar, vamos dizer assim, o pensamento do Paulo Freire, porque esse período foi muito mais marcado, no conjunto do pensamento educacional brasileiro, pelo método. Eu queria saber se esses dois componentes contribuíram para esse certo isolamento do Paulo Freire nas décadas de 80 e 90.

Jason: É como você apontou, Dagoberto. Acho que você fez uma boa análise, e eu vou ao encontro da sua tese. De fato, a pedagogia histórico-crítica tem um papel nisso. Primeiro dizer que o Saviani é nosso amigo. Eu tive a oportunidade recentemente de participar de uma disciplina com ele. Uma disciplina chamada *Pedagogias Contra-Hegemônicas* - e o Saviani era um dos professores dessa disciplina que é do grupo de história da educação na Unicamp. E me convidaram para dar uma aula sobre o Paulo Freire, considerando o Paulo Freire como uma dessas pedagogias contra-hegemônicas. Mas, eu concordo com você. Houve no Brasil, naquele contexto, uma ênfase muito grande na pedagogia histórico-crítica, e essa ênfase foi acompanhada de muita mistificação em relação ao que significava a teoria do Paulo Freire - inclusive de uma falta de entendimento mesmo. Você falou uma coisa muito

importante: reduzir o Paulo Freire ao método. Ora, o livro *Educação como Prática da Liberdade* - que é dos primeiros livros de Paulo Freire - é o único livro que fala do método. O método que é aquela experiência de Pernambuco e Paulo Freire não nega: ele criou um método com seu grupo, criou um método de alfabetização de pessoas adultas que de fato foi o que o projetou inicialmente. Um método que ainda é revisitado, atualizado e tudo mais. Mas, muito além disso, Paulo Freire criou uma teoria, segundo alguns, uma teoria da educação, e eu concordo.

É uma reflexão filosófica sobre o mundo, sobre o ser humano no mundo. E, por isso, a obra dele ganha essa dimensão muito exponencial. Então, por exemplo, com essa ênfase na pedagogia histórico-crítica, chegou-se ao ponto de dizer que Paulo Freire não propõe uma pedagogia libertadora, mas libertária. E mesmo num sentido negativo de libertária - como se o pensamento libertário não fosse importante e não fosse até mesmo um fim último do pensamento revolucionário. Dizia-se que Paulo Freire é idealista. Colocava-se o Paulo Freire como idealista e a pedagogia histórico-crítica como realista.

E depois de muitos estudos, eu mesmo escrevi um texto sobre o materialismo histórico dialético em Paulo Freire, mostrando como a teoria dele se baseia muito mais no materialismo do que muitos que se dizem dialéticos na realidade concreta.

Na época em que a gente prestava concursos públicos na área de educação, não tinha livros do Paulo Freire na bibliografia recomendada, mas de autores que giravam em torno da pedagogia histórico-crítica. Esses livros estavam sempre presentes ali. Essa foi uma incompreensão e uma crítica injusta. Cheguei a ouvir colega dizer: Não, Paulo Freire era um romântico, não era um pensador da educação.

Ao mesmo tempo, temos pessoas escrevendo sobre a linguagem poética de Paulo Freire e tem vários estudos sobre isso, pessoas na universidade de Harvard, fazendo estudos hermenêuticos sobre a obra de Paulo Freire, em Malta, na Universidade da Califórnia, nos maiores centros universidades do mundo do Ocidente e do Oriente. Então, pensemos

agora, dessas teorias todas que giraram em torno dos anos 80, o que é que sobrou para o mundo? O que é que o mundo abraçou? E Paulo Freire está aí. Na Finlândia, na Suécia, Paulo Freire é muito estudado. E aí você cita o construtivismo. De fato, nessa época em que o trabalho da Emília Ferreiro chega ao Brasil, nos anos 80, ele ganha muita ênfase.

Paulo Freire jamais fez crítica ao construtivismo. Ao contrário! A teoria do Paulo Freire é eminentemente construtivista nesse sentido de ele partir da realidade concreta. Ele não construiu um método, não propôs um método de alfabetização a partir de um pensamento teórico no seu escritório. Foi a partir dos movimentos de cultura popular e dos saberes da cultura popular, por meio dos ciclos de cultura, que propôs por meio de testagens, de acertos e erros e tal, de muito estudo, uma proposta revolucionária que ficou conhecida como método Paulo Freire. E o método, portanto, é um aspecto da vida dele, da obra dele.

Dagoberto: *Há uma pesquisadora do Rio Grande do Sul (não me lembro o nome dela agora, apesar de ter lido o livro dela umas duas vezes). Ela fez uma entrevista com Paulo Freire um pouco antes de ele morrer. Ele dizia exatamente em relação à alfabetização que, na época, era o que ele podia fazer, era o que ele tinha. “Eu não conhecia Vygotsky. Não conhecia Ferreiro, suas pesquisas. Então o que eu fiz foi o possível naquele momento histórico do Brasil em 1963”.*

Jason: Ele disse isso em outras ocasiões também. Mesmo antes dessa última entrevista. E no contexto em que o Paulo Freire realiza os seus trabalhos com esse método, ele vai usar os recursos mais modernos que havia na sua época. Os primeiros projetores que chegaram ao Brasil, que eram poloneses, na década de 50, Paulo Freire chegou a usar. Bom, vocês conhecem provavelmente a experiência de Vygotsky. É uma experiência multidisciplinar. Também Paulo Freire trabalhou assim. Com sociólogos, antropólogos, linguistas, psicólogos... gente de várias áreas, artistas. Paulo Freire chamou o Francisco Brennand, que é um dos principais artistas brasileiros, que faleceu há pouco tempo, para fazer as telas que eram as situações existenciais para a discussão do conceito

de cultura com o povo, a partir do qual Paulo Freire constrói a sua proposta de alfabetização.

Outra questão, quando se pensa nas pedagogias que chegaram a enfrentar o Paulo Freire, tentaram criticar o Paulo Freire, é que essas pedagogias se resumem à ideia de educação na escola e algumas, mais ainda, à sala de aula. A compreensão de Paulo Freire de educação é compreensão de cultura.

Suely: *Estas críticas vêm de pedagogias sisudas. Eu acho que o que a academia não aguenta no Paulo Freire é essa generosidade. Essa doçura dele na relação com as coisas. E isso é absolutamente revolucionário.*

Jason: O Paulo Freire vai ser um cara tão antenado que tudo o que era de mais relevante no seu tempo, em termos de propostas educacionais, ele vai incorporar. Quer um exemplo? Ele foi secretário aqui (São Paulo) de educação, vocês se lembram, de 1989 até 1992.

Esses tempos atrás, conversei isso com a Ana Maria Saul, que trabalhou com o Paulo Freire, e ela estava lembrando de um episódio que ilustra o que estou afirmando. Paulo Freire fica sabendo, por meio de seus assessores, que, na zona sul de São Paulo, estava acontecendo um movimento de jovens fazendo música, fazendo dança, fazendo grafite, tudo mais. É um grupo muito politizado fazendo arte crítica. Ele fala: “Vamos trazer esses jovens aqui para a prefeitura”. E aí esses jovens criaram o movimento de rap pensando a educação em São Paulo. Quem era esse grupo que estava articulando esse movimento? Os Racionais. É Mano Brown e companhia. Garotos ali da periferia, e o que esses caras se tornaram?! O Brennand era um jovem quando é chamado pelo Paulo Freire, o Ariano Suassuna trabalhou com Paulo Freire em vários projetos lá no Recife e Olinda. Então, ele era muito antenado com essas questões. Paulo Freire nunca limitou o pensar e o fazer da educação à sala de aula ou à escola, embora ele não fosse contra a escola.

Alguns, erroneamente, fazem essa interpretação. O Cambi (Franco Cambi), por exemplo,

estudioso da Pedagogia, fala que Paulo Freire é um pensador da desescolarização. Ele não é, tanto que ele foi secretário da educação aqui.

Mas ele vai pensar sempre a escola em diálogo com a sociedade, e pensar a educação como sinônimo de cultura. Embora Paulo Freire e a proposta histórico-crítica tenham um horizonte comum, eles têm distinções.

Tem distinções, por exemplo: Paulo Freire não aceita essa ideia de que a escola tem que trabalhar unicamente com os conhecimentos organizados e sistematizados pela humanidade. Porque ele é um pensador da descolonização. Então ele vai dizer: “Espera aí. Quais são esses conhecimentos? Quem são essas pessoas que os sistematizaram? Com que autoridade sistematizaram esse conhecimento? No cômputo geral, se você pensar o que é a escola, vai entender que a escola é uma reprodução da cultura branca hegemônica do Ocidente. E quem diz que esses são os conhecimentos mais importantes para a humanidade? Onde é que está o conhecimento quilombola? Onde é que está o conhecimento indígena? Onde é que está o conhecimento do povo, dos seus vários segmentos no nosso país? Só para citar alguns!! Onde é que está o conhecimento do Oriente?” Quer dizer, ele vai dizer que a escola é um lugar também de produção de saberes e não apenas de reprodução de saberes.

E mais, vai dizer que essa é uma questão também de unidade. Porque o professor e a professora, que nem sempre são educadores - deveriam ser, mas nem sempre se colocam assim -, às vezes, querem cultivar esse lugar de poder. E o Paulo Freire, com a sua proposta de crítica à educação bancária, vai dizer: “A relação pedagógica não é uma relação de transferência de conhecimento. Ela é uma relação de construção de conhecimento e, portanto, ao ser de construção, ela é coletiva. Se é coletiva, aquele que ensina aprende ao ensinar, aquele que aprende ensina ao aprender. Portanto, a relação é *dodiciente*.” Ele escreveu esse último livro dele, Pedagogia da Autonomia, em que ele cria o conceito de *dodicência*.

E isso é difícil, muitas vezes, para uma visão tradicional, seja ela de esquerda ou de direita,

aceitar. Porque o professor entende que ele tem que transferir conhecimento. Ora, essa crítica da educação bancária, Paulo Freire fazia já nos anos 50, na primeira obra dele, *Educação e Atualidade Brasileira*, e ela é muito mais atual hoje.

Dagoberto: *Eu vou fazer mais uma pergunta, porque está muito boa a conversa. No início, você falou do Paulo Freire como um homem da práxis. E falou desse distanciamento em relação à universidade também. Houve um esvaziamento da presença dele na universidade. Então eu quero fazer apenas um depoimento, sobre quando começou o curso de mestrado aqui, em Marília, na educação, em 89. Eu entrei nesse período. Em 89, o Misael Ferreira do Vale, professor do Programa, que era freireano, indicou para a leitura o livro *Extensão ou Comunicação?*, que era a experiência do Chile. Isso casa exatamente com o que você está falando. Porque é a produção do conhecimento daquele que leva o conhecimento de fora, mas que respeita o conhecimento daquele que está lá, dos trabalhadores, e cria um novo conhecimento. Ele coloca em questão até o conceito de extensão e comunicação na universidade. Parece que foi isso.*

Jason: Sim, sim. Aliás, escrevi um texto sobre materialismo histórico e peguei exatamente esse livro, só um livro, para mostrar essa presença no pensamento do Paulo Freire.

Porque exatamente o livro é uma pergunta.

Extensão ou Comunicação? E ele trabalhava no projeto Extensionista no Chile. Ele faz aí uma auto-crítica do trabalho no Chile, porque ele era também do governo chileno nessa época. E ele vai dizer, “olha, o que nós estamos fazendo é um equívoco na sua origem”. Ele não vai dizer que estava tudo errado, mas vai dizer assim, “olha, o projeto, a missão da universidade, não é levar bancariamente o conhecimento para aqueles que “não sabem”. Não, o que nós temos que fazer não é extensão, estender, esticar. Isso não existe. O que nós temos que fazer é comunicar. E comunicar é produzir junto,

é pronunciar junto com o mundo, saber e construir saberes.”

Então, isso, na verdade, não é apenas um jogo de reflexão conceitual, não! É que a realidade é, em si mesma, o processo cultural. Se você, se a gente observar, Dagoberto, Suely e demais colegas que estão aqui, Vanilda, as grandes revoluções epistemológicas, filosóficas e científicas do mundo não aconteceram nesse processo de transferência de conhecimento. Ao contrário, elas acontecem num processo de subversão. Ele vai escrever a *Pedagogia do Oprimido* e, colocamos entre parênteses, da *Oprimida*, porque ele tem a convicção de que, na história da humanidade, são os grupos oprimidos e as pessoas oprimidas, em situações específicas, que vão fazer revolucionar a ciência, a filosofia, a arte e tudo mais.

Por exemplo, quando se toma o grupo hegemônico da Idade Média no mundo europeu, temos o controle da Igreja sobre o conhecimento. O que que a Igreja vai defender? Até 1500, e até muito além disso: o grande paradigma da física, que a terra era o centro do universo!

Quando Copérnico se posicionou contra essa ideia, ele não o fez como um cara de dentro da Igreja. Ao contrário, ele é um oprimido nesse sentido. E a teoria dele chocou tanto que ele nem publicou o seu livro. Foi publicado depois da sua morte, *Das revoluções das esferas celestes*.

E o Galileu foi punido por isso. E, no fim, o que vingou? Vingou o saber do oprimido. Nesse sentido, percebe? Então, quando se olha para o campo da arte, vamos pensar hoje sobre o mundo da manifestação artística, da música, por exemplo. Aliás estava assistindo a um documentário do Hermeto Pascal, que faleceu recentemente. Estava me lembrando da teoria do Paulo Freire, porque ele falou que aprendeu teoria musical depois dos 40 anos, porque antes ele aprendeu a assobiar para os animais. Ele fez uma flautinha de mamona e começou a tocar para os animais. É um gênio. Mas o campo da música, quando se pensa no que que os críticos da música popular dizem, tem uma coisa bem elaborada, a bossa nova, o samba, o jazz. Mas, estes têm a origem onde? No povo mais

oprimido da América, que é o povo negro! Apesar do sistema de opressão, esse povo criou uma arte revolucionária!

Dagoberto: *Há pouco tempo, eu me encontrei numa cidadezinha da Itália, com um professor da Universidade de Chicago, de jazz. Mantenho o contato com ele. Ele veio aqui em casa, em Marília. Conversamos, ele olhou a minha biblioteca e falou que tinha lido Paulo Freire quando fez o mestrado. Agora ele está fazendo o doutorado. E aí, eu queria também continuar a sua conversa em relação à comunicação. Você falou da comunicação. O Paulo Freire tem o princípio do diálogo. A gente também lê Volóchinov, o livro *Marxismo e filosofia da linguagem*. E aí, a questão do diálogo também aparece, como aparece em Bakhtin também. Então é que o pessoal pergunta, a respeito do diálogo em Paulo Freire. Se são próximos. Há um pesquisador francês, que morava na Suíça, o Patrick Sériot que dizia que a palavra melhor não é comunicação, porque a linguagem não é comunicação. É troca, é diálogo. Eu estou tentando voltar ao conceito de Paulo Freire, de comunicação e atualizar um pouco dentro da própria teoria dele. E dizer que, na verdade, não seria mesmo comunicação, porque a comunicação tem uma única via. E que o conceito de diálogo ou de troca seriam dois conceitos mais atualizados do que o de comunicação. Comunicação é de uma via única. Eu comunico e pronto. Não me preocupo com o outro. E o diálogo tem duas vias. Então a palavra melhor, mesmo seria a troca, o diálogo. É isso o que acontece e que gera a produção de conhecimento entre um e outro, entre quem conhece alguma coisa e quem conhece outra coisa, que é da práxis.*

Jason: O sentido da comunicação em Paulo Freire é exatamente o sentido dialógico, porque comunicar é construir junto. É fazer junto, nesse sentido da comunicação, que é diferente do comunicado. A comunicação é diferente do comunicado. Eu faço o comunicado, ou seja, eu levo algo e despejo em alguém. Mas a comunicação é a construção coletiva. E, em Paulo Freire, essas duas ideias, esses dois conceitos, trabalham

juntos durante muito tempo na sua obra. Então, por exemplo, ele diz na *Pedagogia do Oprimido*, e é inclusive o título de um capítulo, que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo”. Percebe? Você só pode se educar em comunhão por meio do diálogo.

Suely: É o conceito de *Obutchenie*, do Vigotski.

Jason: É verdade. Exato. Então, como no Brasil não tem esse conceito, ele inventa a *dodicência*. O Paulo Freire inventa esse neologismo. Está nesse livro *Pedagogia da Autonomia*. Como não há na língua portuguesa essa ideia de ensinar e aprender ao mesmo tempo, ele vai criar a *dodicência*, que é o ato pedagógico. Na verdade, o diálogo é das coisas mais centrais em Paulo Freire. Na *Pedagogia do Oprimido*, a metade do livro é uma apologia ao diálogo e uma explicitação do porquê dessa apologia, mostrando as condições também sociais do diálogo necessárias para educar. Para Paulo Freire, a educação só faz sentido quando ela contribui para que as pessoas digam a sua palavra. Não é para calar as pessoas. Não é para deixar as pessoas quietinhas. Ao contrário, é para que as pessoas digam as suas palavras. Ou seja, quando é que eu me educo de fato? Quando eu sou protagonista de um processo de criação cultural. Então, dizer a sua palavra significa reinventar a própria cultura, se transformar também.

O diálogo em Paulo Freire não é ferramenta apenas. Ele é começo, é meio e é o próprio fim da educação. Se o meu processo educacional promoveu condições para que aquelas crianças ou aqueles jovens possam ser problematizadores do mundo e reconstrutores dos saberes, eu estou educando. Não é? Então, como é que eu digo a minha palavra? Eu posso dizer a minha palavra com uma expressão musical. Você falou agora como Paulo Freire influencia a música.

Tem um amigo nosso, de Juiz de Fora, que é flautista - um músico profissional, que tocou com os grandes músicos e toca até hoje - que inventou um método de alfabetizar musicalmente as crianças.

Foi a partir do Paulo Freire e com crianças pobres. Alfabetização musical. E levou isso para a Europa, discutiu em vários lugares.

Então, é isso. A pedagogia do Paulo Freire é uma pedagogia dialógica. Quando nós falamos da pedagogia do oprimido, falamos da pedagogia dialógica, porque Paulo Freire tem a convicção profunda de que as pessoas, independentemente de sua situação social, elas têm visões sobre o mundo, têm saberes a partir da sua experiência e do mundo. E isso tem um impacto muito grande na obra dele.

A conferência mundial do clima está, pela primeira vez, conduzida por povos, por pessoas e povos ligados a grupos que mais conhecem de sustentabilidade no planeta, que são os povos originários. Ela não está sendo feita por acaso lá em Belém. Esses povos estão aqui, estão em todos os lugares do mundo. Estão discutindo o conceito de sustentabilidade desde os anos 90, mas a partir da ciência hegemônica no mundo. E querem buscar coisas para consertar o mundo.

E a gente não pergunta para os povos originários que vivem há mais de 10 mil anos no mesmo território, de uma forma saudável - e não é só aqui no Brasil, mas em todos os lugares - como é que eles organizam a vida econômica, como é que eles organizam a vida política, como é que organizam a vida cultural, religiosa etc., de tal maneira que não há criança abandonada ali no seu meio. Há água pura, ar puro, há possibilidade de nos relacionarmos dialogicamente com a natureza e não predatoriamente como nós estamos fazendo o tempo inteiro. O saber ancestral de diferentes grupos no mundo inteiro é assim.

Eu não destruo uma montanha para simplesmente construir um prédio naquele lugar. Essa montanha sagrada, ela está ali há milhões de anos, ela é um ecossistema, ela faz parte de uma paisagem, ali ela tem um nome. Por que no nosso território, por exemplo, temos tantos lugares com nome de pedra? Itaúna, Itabuna, Itaquaquecetuba, Itaberá, Itapetininga. Porque para esses povos os lugares não eram um mero acidente geográfico, eram uma referência para as suas vidas. Então, da

mesma forma que os povos do extremo oriente, por exemplo, que moram lá na região dos Himalaias e da sua vida, esses compreendem as montanhas como parte sagrada povos também entendem a natureza. Quando vemos a discussão que Ailton Krenak e Nego Bispo estão fazendo sobre a visão de mundo e de natureza, começamos a nos des-construir também.

Porque, para eles, esse conceito de natureza e ser humano não existe. Não, nós somos uma coisa só. Não há essa relação de ser humano que produz cultura e tem a natureza que é pacífica - e aliás não é. Essa revolta climática do planeta está demonstrando a hipótese de Gaia, do cientista, estado-unidense James Lovelock que escreveu sobre isso lá nos anos 70 ainda, ou 80. Defendeu que a Terra é um super-organismo vivo que reage àquilo que vem sofrendo. Então, quando se ouve esses povos, eles não estão fazendo apenas poesia, e, se fizessem apenas poesia já ajudaria muito. Não, mas quando se ouve Ailton Krenak falando é preciso prestar atenção.

Tem-se falado muito da inclusão dos povos indígenas. E o Ailton Krenak responde: “Eu não quero o meu povo incluído nesse mundo, não quero! Nós não queremos esse outro mundo. Vocês é que se incluam aqui, né? Eu não quero me incluir em um lugar em que, por exemplo, eu vou andar 6 km dentro de uma máquina por uma hora e meia para chegar no meu local de trabalho”, como eu faço, por exemplo. Venho de carro para o trabalho porque eu não moro perto do metrô e aí levo uma hora e meia para chegar... e eu moro, na verdade, a 15 km do trabalho. É um absurdo, uma hora e meia. É um lugar em que eu não escuto mais os pássaros, um lugar em que eu não vejo mais a lua, um lugar em que eu não vejo mais estrelas, um lugar que eu não vejo o sol nem nascer nem se pôr, quer dizer é um lugar em que toda essa correria nos leva, está nos levando, para os hospitais, para os tratamentos químicos. Toda essa demanda de produção de bens materiais que nós temos é absurdamente superior a que os seres humanos sempre precisaram.

Orlando Vila Boas uma vez fez um estudo e chegou à conclusão de que, em uma nação indígena

onde ele trabalhou, a média de objetos que um indígena possuía durante toda a sua vida era 70 objetos... desde que ele nascia: os presentinhos, os instrumentos de trabalho, de caça... passava a vida inteira com 70 objetos. Hoje, eu pego uma necessaire de um aluno e tem 20 canetas só nesse lugar. A gente vive desenfreadamente na construção, na busca de artefatos para poder sobreviver e daquilo que é mais fundamental, que é a terra, que é o alimento saudável, que é a água, a gente se esquece. Quero dizer, nós vamos buscar a sustentabilidade a partir de uma superficialidade e, por isso, realizar uma conferência a partir dos povos originais na Conferência Mundial do Clima (30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática realizada em novembro, em Belém do Pará) é pensar freireanamente também nesse sentido.

O que é que os povos originários encontraram que nós não encontramos, não é? Em 2021, nós estávamos ainda na pandemia, eu participei de mais de 40 conferências, porque foi o aniversário de 100 anos do Paulo Freire. Ele nasceu em 1921. Foram conferências virtuais, pois estávamos na pandemia, e em uma dessas conferências com um grupo de pensadores da região norte do Brasil, uma pesquisadora apontou que a influência do Paulo Freire nos povos indígenas é imensa. Imensa porque, embora seja uma pessoa branca, ele produziu uma teoria que dialoga com esses povos, que respeita os seus saberes, que mostra que, de fato, eles se empoderaram a partir dessa teoria e se reconheceram como povos indígenas, como povos que têm a sua cultura, que têm a sua ciência sobre o mundo, têm o seu pensar sobre o mundo. Então, o Paulo Freire também produz isto: essa capacidade de se olhar para dentro, como pessoa e como povo, e como pessoas que têm as suas próprias características e que, não se sentindo acima de nenhum outro povo, não se sente abaixo de nenhum também.

Isso é superar esse complexo de inferioridade - eu não estou nem usando mais “complexo de vira lata”, só porque eu respeito esses bichinhos. E, para nós, o caramelo é um desses símbolos maiores. Esse complexo de inferioridade nos faz reverenciar

o tempo inteiro e, unicamente, o estrangeiro, o colonizador. A teoria freireana nos propicia pensar um processo de descolonização das mentes também.

Suely: Ótimo, Jason. Super obrigada. Mas eu queria ainda que você comentasse sobre o seu trabalho de doutorado que sabemos foi sobre a obra de Paulo Freire.

Dagoberto: E, também, comente sobre como o Instituto enfrentou e enfrenta os ataques da extrema direita sobre Paulo Freire.

Jason: Primeiro eu respondo sobre o doutorado, depois entro nessa outra questão. Meu mestrado foi em história, que é minha área de graduação. Fiz um estudo sobre os impactos da ditadura militar no campo editorial didático. Então não estudei Paulo Freire no mestrado, mas fiz uma disciplina com o professor Moacir Gadotti e comecei a ler Paulo Freire, e logo o professor Gadotti me chamou para trabalhar no Instituto Paulo Freire. Eu trabalhei lá durante 11 anos e continuo vinculado ao Instituto, mas não internamente na instituição. Temos projetos de assessoria, de parcerias e tal. O meu tempo agora, desde 2010, é dedicado ao trabalho na Universidade, na Uninove, no programa de pós-graduação.

Mas, ao fazer a disciplina com Gadotti, que discutia o pensamento do Paulo Freire, logo me convenci do acerto das ideias do Paulo Freire. Então, eu não fui freiriano desde sempre, embora pensando hoje, muita coisa da minha prática tinha a ver com Paulo Freire. A rigor, o que mais me influenciou também nessa época dos anos 90, foi a pedagogia histórico-crítica. Mas, quando eu comecei a fazer a leitura do Paulo, foi uma mudança total, assim, na minha maneira de pensar a educação, de pensar e dizer a filosofia. Daí, quando eu entrei no doutorado, foi já sob a orientação do Gadotti.

E, no doutorado, a rigor, eu tentei responder a seguinte questão: O que faz o pensamento do Paulo Freire ser universal e transdisciplinar? Então, parti de alguns estudiosos, inclusive Edgar Morin, trabalhando com a questão da complexidade. Mas, um

ano depois de iniciada a pesquisa, me deparo com uma ideia que o Gadotti já tinha comentado comigo, e que reencontrei num livro que foi publicado de um evento ocorrido em Vitória, no Espírito Santo. Foi o último grande evento que o Paulo Freire participou (ele morreria cinco ou seis meses depois). Foi um encontro sobre a teoria, sobre o pensamento dele, seu impacto no Brasil, no mundo, na atualidade. E o Paulo Freire participa de uma dessas mesas. Uma professora pergunta assim: “Paulo, afinal de contas, nós estamos estudando o seu pensamento aqui, nesses encontros, nesses dias, a influência do marxismo na sua obra, do cristianismo, da psicanálise, o pensamento de Gramsci, Vigotski e Paulo Freire etc. Quem é você? Como é que você se define?” E ele: “Olha, eu costumo dizer que eu me considero um menino conectivo”. Mas, ele não explicou muito bem o que era essa história e eu fui atrás de descobrir. Ele usou dessa expressão em diferentes contextos, desde os anos 80. Pois bem, eu fui entender isso na tese de doutorado. Essa é uma metáfora, evidentemente, mas o Paulo Freire não dizia nada gratuitamente. Sempre tinha um sentido.

Então, veja que ele vai fundir a ideia de infância e de conectividade. Eu passei a olhar Paulo Freire a partir das categorias do que seria uma criança. Porque a gente definiria no senso comum. Uma criança, por exemplo, ela é esperançosa. Uma criança, em geral, é curiosa. Uma criança também é teimosa, uma criança é ingênua.

Então, eu levantei categorias mais ou menos do que se costuma pensar quando se pensa num menino, numa menina. E percebi que essas categorias o Paulo Freire levou para a vida inteira. Então, é esse menino conectivo, que é ousado, que é teimoso, que é esperançoso, que é inventivo.

Quando se vai ver a obra do Paulo Freire, ela se reproduz. E aí, no meu doutorado, eu faço uma distinção de três grandes estruturas em Paulo Freire. O campo do conhecimento, portanto, a epistemologia, o campo da práxis. A epistemologia e o campo dos valores, o campo ético. Portanto, a arqueologia, que se chama na filosofia. O que se percebe? A maneira de construir conhecimento de Paulo Freire,

a maneira de produzir valores, de construir um escopo de valores, de ética e moral e a sua maneira de agir no mundo.

Portanto, eu tive que estudar também a sua biografia. Como pessoa mesmo. Fiz uma espécie de leitura antropológica em Paulo Freire que expressa essa categoria do menino conectivo.

De uma criança, se diz: é ingênua. Paulo Freire foi chamado de ingênuo, muitas vezes. É um pensador ingênuo. Quando se pensa ingenuidade no senso comum é desconhecimento. Mas, não! Ingenuidade é uma categoria importante para o conhecimento.

Na etimologia da palavra *ingenus*, na Roma antiga, era aquela pessoa que nascia livre, é o nascido livre. O não escravizado, no caso da etimologia. Ou seja,

PARA PODER APRENDER, NÓS PRECISAMOS SER LIVRES.

Há uma relação de liberdade com a ingenuidade. Por isso, uma criança, primeiramente, tem uma curiosidade ingênua. Paulo Freire fala disso no livro dele. Ele fala da curiosidade ingênua, ela é necessária para perscrutar o mundo.

Depois, essa curiosidade vai se transformando e pode se transformar numa curiosidade epistemológica, para se desvendar o processo do conhecimento. Então, quando se olha para essas tantas categorias, percebe-se que ela se materializa.

Paulo Freire, de fato, é esse menino conectivo. Porque ele não vai se deixar prender a nenhuma corrente de pensamento. Ele nunca negou a influência marxista na obra dele, a influência de tantos autores. Na biblioteca do Paulo Freire, levantamos mais de 30 áreas do conhecimento. Desde a ciência da educação, passando pelas ciências linguísticas, chegando até a deontologia. Ela tem as obras de Sant'Agostinho, o kardecismo e tudo mais.

Paulo Freire é essa pessoa que vai se conectar com as referências. Por isso, quando se pega a obra *Pedagogia do Oprimido*, ao mesmo tempo que se tem autores ali como o próprio Marx, que é

muito referenciado na educação, se tem a fala de um camponês. Paulo dizia que foi entender Marx quando se deparou com um diálogo a respeito da educação das famílias lá em Pernambuco, lá na região dos Mocambos. Um senhor deu uma lição nele e mostrou o que é a realidade objetiva. Ele entendeu a luta de classe a partir dessa conversa.

Quem é que cita Amílcar Cabral, pensador e revolucionário africano, que é muito referenciado na África, mas quase totalmente desconhecido aqui? O Paulo Freire!

Quando ele recebeu o convite para trabalhar em Guiné-Bissau, falou assim: “Eu só posso aceitar o convite se vocês me derem um tempo para conhecer um pouco a história de Guiné-Bissau, conhecer essa realidade para eu me preparar para poder trabalhar aí”. E o que ele fez? Mergulhou na história de Guiné-Bissau e, sobretudo, nas obras de Amílcar Cabral, que, para ele, virou uma grande referência.

Esse é um exemplo. Depois ele foi para a África muitas vezes e, verdadeiramente, os livros do Amílcar Cabral que estão lá no Instituto, uns 10, 12 livros, estão todos anotados, todos grifados, todos discutidos.

Bell Hooks, uma importante feminista do movimento negro, que faleceu há dois anos, foi uma crítica do Paulo Freire, no início. Paulo Freire fez mais de 40 encontros lá nos Estados Unidos na década de 70, e ela foi aluna dele em um seminário. E comentou: “Paulo, o seu livro é importante. Eu, de fato, acho que esse é um livro revolucionário, mas você ainda está preso à linguagem sexista ao dizer que o homem faz a história”. Paulo Freire já era uma referência naquele mundo, e Bell Hooks ainda não era uma pessoa conhecida, a não ser dentro da universidade. Se o Paulo fosse uma pessoa arrogante, um intelectual autossuficiente, ele não iria dar importância para o comentário dela. Mas isso o levou a um questionamento. “É mesmo. Por que é que quando eu chego numa sala, tem 300 mulheres e dois homens, eu digo, “boa noite, professores”, as mulheres respondem sem problema. Mas, se eu disser “boa noite, professoras”, aqueles dois homens não vão se sentir contemplados?” No livro *Pedagogia da Esperança* ele discute esse

episódio. Depois desse encontro com as feministas, dessa reflexão com as mulheres, ele procurou adotar uma linguagem não machista e, portanto, não sexista. Isso para ele não era um problema menor. “Isso é, de fato, uma percepção de que só as mulheres poderiam ter. Como homem branco, de classe média, não posso perceber, mas eu posso me colocar ao lado dessas pessoas para aprender com elas”. Esse é o menino conectivo do Paulo. Quando criança, era classe média, depois empobreceu com a crise de 29; de Recife, foi morar em Jaboatão dos Guararapes, que era, na época, um bairro periférico.

Ele não era exatamente pobre, mas passou a conviver com aquelas crianças e começou a sentir a dor que aquelas crianças sentiam. Então, diz ele, “nós éramos crianças conectadas com aquelas outras crianças, conectivas. Nós nos ligávamos uns aos outros e, a partir daí, eu comecei a sentir essas dores. Que, não sendo, às vezes, da minha própria família, eram dores da humanidade com as quais eu convivia.” O livro *A importância do ato de ler* conta como é que foi a vida dele na infância, mostrando essa realidade.

Enfim, a minha tese, só para concluir, foi para demonstrar como é que o Paulo Freire construiu essa tríade: epistemologia, axiologia, praxiologia, a partir da sua antropologia, tendo como base esses valores e esses saberes que começam a ser construídos na infância. Nós até publicamos livro sobre isso, porque se diz que Paulo Freire não fala da infância. Quando se vai ver, tem muita coisa.

Vejam as *Cartas de Paulo Freire para Natércinha*. Natércinha era uma prima do Paulo Freire. Quando estava no exílio, ele escreveu cartas para ela, uma prima criança. Ele escreveu já falando da importância da educação das crianças.

Suely: *Esse acabou de sair, Jason?*

Jason: Não, esse eu recebi agora, eu não conhecia, mas ele é de 2016. Mas eu recomendo. É a prima do Paulo Freire contando histórias das cartas que ele escrevia para ela quando estava no exílio. Ele escrevia também cartas para Cristina, a outra sobrinha. Este virou um livro também.

A teoria do Paulo Freire é uma teoria aberta, ela é criticamente aberta, ele dialoga com as diversas formas de saberes. É por isso que, ao escrever um livro de educação, o livro não fica fadado ao mundo da educação.

Augusto Boal, um importante dramaturgo brasileiro, criou uma arte a partir da teoria do Paulo Freire, o Teatro do Oprimido. O Paulo está sempre conectado nessas múltiplas expressões de saberes, de grupos e de culturas.

Entrando na questão de como o instituto tem enfrentado essas investidas da direita, da extrema direita, posso dizer que isso foi muito pensado. Antes da pandemia, do bolsonarismo, houve toda uma construção para reiterar os valores da direita, mas sobretudo da extrema direita. E, para fazer isso, é preciso propaganda. Na propaganda, é preciso eleger ícones a serem reverenciados ou combatidos. Um ícone reverenciado era a ideia fake da escola sem partido.

Foi um projeto para tentar penetrar no sistema educacional brasileiro. E com uma proposta não de despolitizar a educação, porque essa ideia não era despolitizadora, era politizadora, e muito. Esse foi um ícone eleito. Aprovaram essa ideia da escola sem partido. Isso depois foi revogado. E elegeram o Paulo Freire como o inimigo da educação.

Isso começou bem antes. Quase todos os discursos começam com a campanha pela Internet, antes da eleição, ao dizerem que os problemas da educação no Brasil eram causados pelo Paulo Freire, quando nenhum sistema educacional brasileiro, de fato, jamais adotou o Paulo Freire, a sua teoria como proposta pedagógica, a não ser experiências isoladas, que, aliás, são muito frutíferas.

Mas o fato é o seguinte. O Instituto Paulo Freire, naquela época, além das suas publicações, criou, também, uma série de cursos e de ações. E vão ser divulgadas, livremente, no YouTube. Eu cheguei a participar de um desses cursos e estou tentando me lembrar agora. Acho que foi *Paulo Freire e as fake news*, e o Instituto arrebanhou um grupo de pessoas para poder fazer esse debate. Agora, respondendo exatamente por que, nesse contexto, o Paulo Freire foi eleito como ícone a ser

combatido naquele governo... porque tudo que o Paulo Freire propõe, em termos de educação emancipadora, é o contrário daquilo que eles concebem como um modelo de sociedade, que são os valores da direita, da extrema direita: os valores da educação bancária, os valores do autoritarismo, os valores de uma sociedade armada, os valores de uma sociedade obediente, os valores que reproduzem a cultura branca, os valores da homofobia, os valores da transfobia e de tantas outras formas de opressão que a gente sofre... da concentração de poder, portanto, da antidemocracia. E o Paulo Freire representa exatamente a problematização de tudo isso.

Nós temos que combater. Se, por um lado, o Paulo Freire não fez parte dos sistemas educacionais como um projeto, não teve a sua teoria como um projeto, por outro, também é verdade que, isoladamente, muitos docentes no Brasil inteiro sempre recorreram ao Paulo Freire para também propor uma educação problematizadora, ainda que os sistemas educacionais não sejam emancipadores nesse sentido.

Quando se vai discutir com os quilombolas, Paulo Freire é referência para eles. Quando se vai discutir com aqueles que estão lutando pela terra, Paulo Freire também é. Se tem uma pedagogia da terra, na escola Florestan Fernandes, por exemplo, que é só um dos centros de educação do MST, veja qual é a referência lá. Paulo Freire!

Como Paulo Freire teve uma inserção muito poderosa, não só na educação, mas nos sindicatos, nos movimentos sociais, em geral, esse cara tem que ser combatido, porque esses movimentos são de resistência. Esses movimentos são resistência à direita, à extrema direita, sobretudo. Então, ele precisa ser combatido.

O Instituto teve esse trabalho contínuo durante esse período, continuou, de certa maneira, a promover esses diálogos para divulgar também isso. O Instituto não tem um poder de disseminação tão grande, porque é uma instituição pequena, mas tem, por outro lado, uma capacidade de trazer grandes pensadores para ajudar a problematizar essas questões e disseminá-las. Curiosamente, como toda realidade é dialética, como

o velho Marx sempre colocou, toda forma de opressão também tem resistência. O momento em que o Paulo Freire foi mais combatido pela extrema direita no nosso país - e muito mais do que época da ditadura, eu diria -, também foi o momento que mais se despertou a atenção para as leituras de sua obra. As edições de todos os livros do Paulo Freire se esgotaram. Os editores tiveram que fazer outros projetos para poder relançar os livros. Então é isso! A nossa esperança está sempre nesse processo.

Recentemente, nós fomos com um grupo de cinquenta e seis - cinquenta e três alunos e três professores - fazer um intercâmbio de pós-graduação dos nossos mestrandos e doutorandos na Argentina. Nós sabemos que a presença do Paulo Freire na Argentina é grande, sobretudo nas cidades grandes: em Rosário, em Buenos Aires, mas também em lugares pequenos. Fomos para a província de Santa Fé, para uma cidade chamada Rafaela que quase ninguém conhece. É uma cidade de 100 mil habitantes. Tivemos uma semana inteira de atividades. Nós fomos ver aqueles colegas, não só da academia, mas fora da academia, que foram perseguidos pela ditadura. Alguns chegaram a morar no Brasil, se exilaram no Brasil. Eles têm o Paulo Freire como a grande referência da educação. Estão fazendo trabalhos lá na área da saúde, no movimento das periferias, a partir do trabalho de Paulo Freire. E eles sabem o quanto o Paulo Freire também é referência para a luta contra a opressão que eles estão sofrendo desse governo de extrema-direita lá naquele país. Na verdade, o Paulo Freire acaba sendo para nós um holofote dentro de um contexto sombrio, que é esse contexto da opressão política que nós vivemos de uma forma muito mais concreta e organizada durante esse governo que já passou. Mas que ainda continuamos a sofrer, porque esse movimento continua com os ataques de todos os lados para salvar o pescoço dos golpistas. E felizmente as marchas mostram que quando a gente coloca as pessoas na rua, quando a gente vai pra as ruas, tudo muda. Os discursos são importantes, mas a presença das pessoas nas ruas é fundamental para fazer a história.

Nas últimas entrevistas do Paulo Freire, ele falou: “Eu gostaria de ver esse país tomado por marchas. As marchas dos Sem-terra, dos Sem Teto, dos Sem Escola, dos Sem Trabalho, dos Sem Amor”... uma fala bonita nesse sentido.

Dagoberto: *Só vou contar um caso aqui, depois eu passo para você Sue. Entre o primeiro e o segundo turnos de 2018, eu estive em Bariloche em um congresso. Fomos visitar uma escola de ensino médio. E lá havia uma biblioteca denominada Paulo Freire, uma sala chamada Paulo Freire. Eles estudavam Paulo Freire e perguntaram: Como é que vocês estão fazendo isso com Paulo Freire lá no Brasil?*

Jason: É isso mesmo. E o Paulo Freire foi um desses caras que construiu uma unidade para nós. Então, quando se pensa numa unidade intelectual e uma unidade de pensamento latino-americana, se pensa no Paulo Freire.

Vamos com esses grupos de alunos para diferentes países. Para todos os lados que vamos, encontramos esse debate sobre a obra de Paulo Freire. Há alguns anos, um pouco antes da pandemia, fui à Colômbia, para participar de um evento para discutir o Paulo Freire, e um grande pensador colombiano afirmou que Paulo Freire é a grande referência dele, da educação popular, que ele é um dos maiores teóricos da educação popular, das metodologias de pesquisa de educação popular. Terminado o evento, fui chamado para discutir Paulo Freire com grupos do Movimento de Libertação Nacional da Colômbia, as FARC, no contexto em que estava tendo, na praça central de Bogotá, um dia de manifestação.

Dagoberto: *Você esqueceu de dizer o nome da editora das cartas para Natércinha.*

Jason: Editora VIT. Mas eu tenho aqui também um trabalho de docentes: *Paulo Freire e a Educação das Crianças*. Esse livro teve uma boa produção. Eu e a professora Marta, da Universidade de São Caetano, publicamos em 2020. Escrevemos a

respeito da educação das crianças a partir da teoria e da prática de Paulo Freire. Quem faz o prefácio dele é o Balduino Andreola, o mesmo que fez o prefácio daquele primeiro livro do Paulo Freire depois da morte dele, *Pedagogia da Indignação*. Foi um grande amigo de Paulo Freire e colaborou muito com essa obra aqui.

Tempos atrás que eu estava no Instituto, liga um senhor do Rio de Janeiro e diz que tinha uma carta que Paulo Freire havia enviado para ele no final dos anos 60 e que ele queria enviar pro Instituto. Passados alguns dias, chega o material. A carta começa assim. “Meu caro amigo, em primeiro lugar, peço desculpas por demorar tanto tempo para responder a sua pergunta que me foi feita naquele encontro, naquele seminário que fizemos na Alemanha. É que eu não costumo dar respostas burocráticas às pessoas. A sua pergunta é muito importante e aqui está uma tentativa de respondê-la.”

Escreveu um artigo: 12 páginas! Então, o Paulo tem muitas histórias, se encontrou com tanta gente, com figuras eminentes. Milton Santos! Eu nem sabia que Paulo Freire tinha tanto contato com Milton Santos. Ele era um cara que tinha essa conectividade: uma rede de pessoas com as quais ele chegou a conviver. Da Escola de Frankfurt, Eric Fromm. Eric Fromm era amigo do Paulo Freire, trocaram muitas cartas. Volta e meia a gente recebe notícias de pessoas que conviveram com Paulo.

Suely: *Muito obrigada por essa conversa generosa, bem informada, articulada, bonita.*

Jason: Muito obrigado a todos que estão participando aí, e quero manifestar também a minha admiração pelo trabalho de vocês. Como falei, eu pude ver algumas ações de vocês ali na página do NAHum e agora, conversando, mesmo a distância, percebo o compromisso que vocês têm com a educação, com a educação popular sobretudo, e penso que nós estamos unidos nessa frente, nas Ongs, nas universidades, nos movimentos sociais.