

**Presença e atualidade do  
pensamento de Paulo Freire:**

vozes em diálogo pelo mundo

**Comitê Científico**

Ary Baddini Tavares  
Andrés Falcone  
Alessandro Octaviani  
Daniel Arruda Nascimento  
Eduardo Saad-Diniz  
Francisco Rômulo Monte Ferreira  
Isabel Lousada  
Jorge Miranda de Almeida  
Marcelo Martins Bueno  
Miguel Polaino-Orts  
Maurício Cardoso  
Maria J. Binetti  
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento  
Paulo Roberto Monteiro Araújo  
Patricio Sabadini  
Rodrigo Santos de Oliveira  
Sandra Caponi  
Sandro Luiz Bazzanella  
Tiago Almeida  
Saly Wellausen

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS  
REGINA PIRES DE BRITO

(organizadoras)

**Presença e atualidade do  
pensamento de Paulo Freire:**  
vozes em diálogo pelo mundo

1ª edição

LiberArs  
São Paulo – 2021

*Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire: vozes em diálogo pelo mundo*  
© 2021, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à  
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-051-9

**Editores**

Fransmar Costa Lima  
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

**Revisão técnica**

Cesar Lima

**Diagramação**

Nathalie Chiari

**Capa**

Fábio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

P933

Presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire: vozes em diálogo pelo mundo / organizado por Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos, Regina Pires De Brito. - São Paulo : LiberArs, 2021.

212 p. : il. ; 16cm x 23cm.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-65-5953-051-9

1. Educação. 2. Pedagogia. I. Vasconcelos, Maria Lucia M. Carvalho. II. Brito, Regina Pires De. III. Título.

2021-3279

CDD 370

CDU 37

**Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949**

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

**Editora LiberArs Ltda**

[www.liberars.com.br](http://www.liberars.com.br)

[contato@liberars.com.br](mailto:contato@liberars.com.br)

# SUMÁRIO

**Apresentação ..... 9**

**Contemporaneidade das Dimensões Estruturais da Pedagogia Democrática de Freire e Descrição da Sua Lógica**  
Rosa Mechico .....17

**Em diálogo...**  
**Das situações limite ao inédito viável: a esperança de um país por uma realidade mais justa**  
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos  
Neusa Barbosa Bastos .....33

**Pedagogia freireana e seus contributos para a pedagogia mauberiana de Timor-Leste**  
Vicente Paulino .....41

**Em diálogo...**  
**Escola e cidadania: reflexões sob a perspectiva freireana**  
Regina Pires de Brito / Lídia Felício Silva .....59

**Aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos**  
Simone Amorim / Tricia Kress  
Patricia Krueger-Henney .....67

**Em diálogo...**  
**Ensinos freireanos em contextos plurais: atemporalidade e (re)significação**  
Luciana Paula Bento Luciani  
Eliza Silvana de Souza .....85

<b>Paulo Freire em terras asiáticas: falas, silêncios e diálogos</b>	
Roberval Teixeira e Silva.....	93
<b>Em diálogo...</b>	
<b>O silenciamento do professor em terras brasileiras</b>	
Gisele Maia	
Jeanny Meiry Sombra Silva .....	109
<b>Educação crítica e a(s) língua(s) de alfabetização em Timor-Leste</b>	
Karin Noemi Rühle Indart .....	119
<b>Em diálogo...</b>	
<b>Paulo Freire: o ato educativo como ação consciente e responsável</b>	
Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos	
Regina Pires de Brito .....	137
<b>Conteúdos, métodos e avaliação: aspectos de minha prática docente pautados em princípios freireanos</b>	
Fernanda Batista.....	145
<b>Em diálogo...</b>	
<b>Diálogo, amorosidade e professor reflexivo: um caminho para a educação significativa</b>	
Valéria Bussola Martins	
Nickolas Marques de Andrade.....	157
<b>Contemplations on Freire's legacy on dance pedagogy: Insights from Finland</b>	
Eeva Anttila.....	165
<b>Em diálogo...</b>	
<b>Convidando Eeva Anttila para uma dança ao som de Paulo Freire</b>	
Marlon Muraro	
Juliana A. M. Almeida S. Mangussi.....	177

**Paulo Freire... um fazedor de amanhecer**

Rosa Soares Nunes .....189

**A percepção do inacabamento humano e o princípio de alteridade**

Liliane Barros Oliveira Delorenzi

Pedro Augusto Zambon .....199

**Sobre os Autores ..... 209**





# APRESENTAÇÃO

Paulo Freire, se estivesse vivo, completaria 100 anos neste ano de 2021. Patrono da Educação Brasileira, reconhecido mundialmente por seus escritos, foi sem dúvida um dos maiores expoentes da cultura de nosso país.

A presente obra está composta por capítulos escritos por autores(as) externos a Universidade Presbiteriana Mackenzie, referindo-se à presença e atualidade do pensamento de Paulo Freire nos países onde vivem e ensinam.

Estão reunidos textos recebidos de autores(as)-professores(as) de sete países: China, Timor-Leste, Moçambique, Canadá, Portugal, Estados Unidos e da Finlândia. Uma pequena e diversificada amostra que concretiza a contemporaneidade da obra de Freire.

A cada um desses capítulos, conforme a tradição do pensamento freireano, segue uma sessão intitulada – *Em diálogo* – na qual, pesquisadores(as) ligados ao grupo de estudos e pesquisas CNPq-Mackenzie *O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura*, produziram um segundo texto, este em diálogo com o conteúdo de específico capítulo de autor convidado.

Um democrata por excelência, Freire passou sua vida lutando pelos direitos das minorias tornadas invisíveis nas sociedades do século XX e que hoje, bem o sabemos, seguem sofrendo dos mesmos males. O direito à cidadania é inalienável e é de todos(as) e, segundo Freire (2001, p. 129), “[...] o conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está.” (FREIRE, p. 129) É preciso dar voz a todo(a) cidadão(ã), garantir-lhes o direito de perguntar, criticar, de sugerir, estando de fato presentes e não apenas sendo presentes (Ibidem, 2001, p. 131)

Durante muito tempo, Paulo Freire foi mais (re)conhecido no exterior do que pelos(as) educadores(as) brasileiros(as). Silenciado que foi pelos anos de exílio a que foi levado pela ditadura militar brasileira iniciada em 1964, foi redescoberto em seu próprio país quando já era reverenciado em inúmeras Universidades mundo a fora.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Só de títulos de Doutor Honoris Causa recebidos no exterior foram 39.

Por ocasião do centenário do nascimento do educador, reunimos neste livro textos de autores de diversas Universidades espalhadas por diferentes países que refletissem sua presença e a atualidade de seu pensamento no cenário educacional de hoje.

**“Contemporaneidade das dimensões estruturais da Pedagogia Democrática de Freire e descrição da sua lógica”** é o título do capítulo de Rosa Mechiço, professora da Universidade de Maputo (Moçambique). O presente capítulo constitui-se, metodologicamente, como um exercício interpretativo e argumentativo da Pedagogia democrática de Freire, com a firme convicção de, por um lado, demonstrar a sua relevância na construção de uma educação e, por conseguinte, de uma escola promotora da democracia e *ipso facto* de cidadãos(ãs) aficionados(as) por esse regime e, também por essa forma de vida e, deste modo, assinalar a importância desta pedagogia rumo à construção de uma cidadania e sociedade democráticas, e concomitantemente destacar a validade e vigência do eco dos propósitos filosóficos educacionais de Freire na atualidade e, por outro lado, revelar que as suas reflexões são oportunas para a percepção do estágio e das tendências atuais na opção por um determinado tipo de ideais didático-pedagógicos. A sua compreensão e efetivação, explícita e implicitamente, tomou a educação como fenômeno e a escola como instituição cujas prerrogativas são aprimorar a humanidade por meio da educação e escola democráticas.

Instigadas pelo texto da Professora Rosa Mechiço, no capítulo **“Das situações limite ao inédito viável: a esperança de um país por uma realidade mais justa”**, suas autoras Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos e Neusa Barbosa Bastos ressaltam a esperança de que o Brasil venha a alcançar uma realidade mais justa, que, finalmente, seja menos desigual. A educação é, então, apontada como um caminho necessário para que saíamos dessa inércia. Mas não qualquer educação e sim aquela que se volte para a conscientização dos(as) educandos(as) que, cientes da realidade que os cerca, nela se percebem e com ela passam a interagir, afastando-se da condição de alienados(as) e responsabilizando-se, criticamente, por suas próprias histórias e pelo que delas farão.

**“Pedagogia freiriana e seus contributos para a pedagogia mauberiana de Timor-Leste”**, capítulo de Vicente Paulino, da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, fala a respeito da pedagogia crítica e emancipatória ou pedagogia de libertação baseada na percepção freiriana que tem influência no plano de alfabetização timorense em 1974-1975. O texto procura abordar também o conceito da pedagogia mauberiana que se aplica nas atividades de campo, onde um agricultor timorense Bere-Leto (de origem Maliana que reside no Leun-Holsa) assim define o ato de *fazer hortas como sendo “também uma escola, porque nós devemos pegar o ferro e alavanca para organizar a*

*terra/campo*". Além disso, o autor procura definir a educação popular e a concepção da pedagogia mauberiana como uma proposta pedagógica para afirmar a educação timoriana.

As discussões sobre educação e cidadania permeiam, há anos, o ambiente escolar na busca por práticas de ensino respeitadas e que promovam, de fato, uma educação emancipatória. Nesse cenário, a escola tem papel fundamental, por ser um espaço de convivência e onde, formalmente, se dá o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, essências ao exercício pleno da cidadania em uma sociedade grafocêntrica. Esse é o teor do capítulo de Regina Pires de Brito e Lídia Felício Silva, denominado **"Escola e cidadania: reflexões sob a perspectiva freireana"**.

Mostrando a atualidade e a transcendência dos pensamentos freireanos, as professoras e pesquisadoras Simone Amorim, Trícia Kress e Patricia Krueger-Henney compartilham reflexões no capítulo intitulado **"Aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos"**. Esse relato de experiência documentou o desenvolvimento do projeto com discentes de cursos de Doutorado em UMass Boston (Massachusetts, Estados Unidos), Molloy College (Nova Iorque, Estados Unidos) e Universidade de Tiradentes (Aracaju, Brasil), enfocando a pedagogia crítica, na voz de Freire. Essa experiência, rica para orientadoras e doutorandos(as), levantou questões a respeito da formação escolar, ainda sensíveis em qualquer sociedade. Nesse contexto, provocam: A prática pedagógica crítica, em uma relação dialógica entre professor(a) e aluno(a), é suficiente para o mapeamento e a derrocada dos muros históricos que distanciam os menos privilegiados do exercício de sua cidadania plena? O debate, ampliado nas reflexões que levam em consideração cada realidade dos doutorandos, leva as autoras a concluir que a pedagogia crítica é uma aliada da prática pedagógica não alienante e parte fundamental da formação do(a) professor(a).

No capítulo intitulado **"Ensinaamentos freireanos em contextos pluraes: atemporalidade e (re)significação"**, as autoras Luciana Paula Bento Luciani e Eliza Silvana de Souza propõem um diálogo com o texto *Aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos*, escrito por Simone Amorim, Trícia Kress e Patricia Krueger-Henney. As diferentes percepções explicitadas pelos alunos(as)-doutorandos(as), participantes do projeto de pesquisa, serviram de estímulo para que conceitos como "pedagogia crítica", "curiosidade epistemológica", "consciência crítica" e "empoderamento" fossem, neste texto,

enfocados. A voz de Freire, resistente ao tempo, ecoa com vigor nos pensamentos de educadores(as) e demais profissionais que têm suas ações voltadas para o desenvolvimento crítico dos(as) educandos(as) como prática para a liberdade.

Roberval Teixeira e Silva da Universidade de Macau escreveu o capítulo **“Paulo Freire em terras asiáticas: falas, silêncios e diálogos”** no qual busca empreender uma discussão sobre o diálogo e a dialogia como metodologia fundamental na pedagogia crítica de Paulo Freire e tomá-la como referência para refletir sobre os sistemas de educação na China, especialmente os baseados nas interpretações de Confúcio. Para isto, levanta alguns dos aspectos básicos das orientações freireanas, depois apresenta, com base numa reflexão sobre a fala e o silêncio dos(as) estudantes em sala de aula, algumas visões teóricas sobre os sistemas de educação chineses. A seguir, então, dá voz a estudantes chineses para ter acesso a uma visão êmica sobre a fala e o silêncio nos contextos de ensino. Por fim, procura desconstruir perspectivas dicotômicas, maniqueístas e polarizadoras, aproximando Paulo Freire e Confúcio em função da ideia de que ambos consideram que o objetivo máximo da vida em sociedade é o desenvolvimento humano e que, para tal, a fala precisa de se aproximar da ação.

Tendo por base as ideias desenvolvidas no texto **“Paulo Freire em Terras Asiáticas: Falas, Silêncios e Diálogos”** do autor Roberval Teixeira e Silva, o objetivo do capítulo – **“O silenciamento do professor em terras brasileiras”** - é dissertar sobre o tema do silêncio nas relações educacionais, em especial, o silenciamento ao qual o(a) professor(a) é submetido(a). Nele suas autoras, Gisele Maia e Jeanny Meiry Sombra Silva, apresentam, como exemplos para esse silenciamento que se instaura há tempos nas escolas brasileiras, um episódio vivenciado por uma professora da educação básica numa escola particular de São Paulo.

No capítulo **“Educação crítica e a(s) língua(s) de alfabetização em Timor-Leste”** de Karin Noemi Rühle Indart, é analisado o contributo que os escritos de Freire podem dar ao contexto timorense através da autoavaliação das experiências de alfabetização vividas em países africanos. Em *A Importância do Ato de Ler* (Freire, 2011) e *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (Freire & Macedo, 2011), todo o programa de alfabetização apresentado em diferentes países recém independentes, não era apenas um método de leitura da palavra e sim leitura do mundo e da história do povo e por isso não poderia ser realizado através da língua do colonizador. Por isso, quando Freire retorna aos pontos fracos do programa e dos manuais, ele justifica os resultados mencionando o problema de língua de instrução e a inadequação do português como língua de ensino. Repetidamente o autor argumenta a favor da alfabetização em crioulo nesses países. Timor-Leste, por sua vez, desde o início da independência, co-oficializou o Tétum e o utilizou como língua de alfabetização no novo sistema

de educação, ainda assim, a autora conclui que, apesar da relutância de Freire em utilizar a língua do colonizador para uma educação de teor crítico, esta continua a ser indispensável para uma transformação social gradativa e equilibrada. Tanto os crioulos africanos como o Tétum têm seu desenvolvimento profundamente ligado à Língua Portuguesa e a própria sobrevivência dessas línguas veiculares depende da parceria e do empréstimo linguístico num nível mais técnico.

Em **“Paulo Freire: o ato educativo como ação consciente e responsável”**, Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos e Regina Pires de Brito dialogam com o capítulo anterior. As autoras abrem seu texto afirmando que, inicialmente conhecido, nacional e internacionalmente, por sua experiência no campo da alfabetização de adultos, Paulo Freire não se prendeu a essa ação específica. Hoje, Freire é muito mais visto como um pensador, um teórico, alguém que, convencido da capacidade de constante aprendizagem do ser humano e do poder da educação, defendeu-a como um direito de todo cidadão. Seu pensar não foi, no entanto, fruto de uma abstração, mas, sim, construído ao longo de vários anos, na sua atuação como um educador, alguém que vivenciou processos educativos e, por essa razão, refletiu sobre eles.

Fernanda Batista, em **“Conteúdos, métodos e avaliação: aspectos de minha prática docente pautados em princípios freireanos”**, apresenta aos(as) leitores(as) sua experiência como professora de Língua e Literatura Inglesas em uma universidade canadense. Pautada nos conceitos de Paulo Freire, como o diálogo, a relação professor(a)-aluno(a), a ação e a reflexão sobre o fazer pedagógico, a autora relata, de forma minuciosa, momentos de sua prática docente que são significativos para a formação de seus (suas) alunos(as).

No capítulo **“Diálogo, amorosidade e professor reflexivo: um caminho para a educação significativa”**, Valéria Bussola Martins e Nickolas Marques de Andrade propõem importantes reflexões afloradas a partir dos conceitos freireanos indicados no texto de Fernanda Batista. Os pesquisadores evidenciam que pode ser muito frutífero quando a educação acadêmica caminha junto de uma educação calcada na amorosidade e no diálogo.

Com a intenção de expor a admiração e o respeito profundo pela obra de Paulo Freire, Eeva Anttila, da Theatre Academy da University of the Arts Helsinki, retrata, no capítulo **“Contemplações sobre o legado de Freire na pedagogia da dança: insights da Finlândia”**, a experiência do seu trabalho com a dança na Finlândia e narra sua viagem ao Brasil, denominado por ela como “terra de Freire”, e como este educador influenciou o seu olhar para a arte, despertando uma necessidade de atenção à justiça social e igualdade. Ao longo de seu texto, Anttila nos convida a refletir especialmente sobre questões como Liberdade, Diferença e Esperança, conceitos arraigados e discutidos por Freire em

diferentes momentos de sua obra e que estão intrinsecamente ligados aos contextos da dança com o qual a professora Anttila trabalha.

O capítulo **“Convidando Eeva Anttila para uma dança ao som de Paulo Freire”**, de Marlon Muraro e Juliana Mangussi, busca levar o leitor a praticar a dança de forma progressiva, sob um olhar carinhoso e, ao mesmo tempo, atento ao poder da arte que realiza, modifica, transforma. Especialmente a arte em forma de dança. O texto de Anttila, suas pesquisas e sua experiência de vida com a arte buscam levar o leitor a entender o dialogismo latente entre realidades tão distantes quanto as que ela vivencia em sua terra natal, Finlândia, e a que veio conhecer, pessoalmente, em terras brasileiras. Eeva Anttila expressa um respeito profundo pela obra de Paulo Freire que a fez dedicar ainda mais seu tempo e sua competência às questões como justiça social, inclusão, acolhimento e igualdade.

No capítulo ***Paulo Freire ... um fazedor de amanhecer***, a professora Rosa Soares Nunes, por meio do texto lírico de Manoel de Barros, defende o amor como força constitutiva que anima as pedagogias da libertação e vai de encontro ao magma escuro da realidade que ainda assola os oprimidos sociais. No desenrolar do texto, percebe-se a persistência de um problema clássico apontado há muitas décadas na pedagogia freireana: a dicotomia entre opressores e oprimidos. Nas reflexões da autora, é somente a partir do reconhecimento e da consciência da permanência das desigualdades nos dias atuais que o amor no contexto educacional se corporifica. Nesse momento, é que se aflora o comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social, o entendimento de que nenhum ser nasce predestinado à opressão e a percepção de que cada um se assemelha ao outro justamente por lhe ser contraposto.

O capítulo que encerra esta Coletânea é de autoria de Liliane Barros Oliveira Delorenzi e Pedro Augusto Zambom e intitula-se **A percepção do inacabamento humano e o princípio da alteridade**. Insere-se no campo de Estudos de Formação e Prática Docente e centra-se em pesquisas acerca da ligação entre o conceito do inacabamento humano e a alteridade. Para tanto, seus autores partiram de um levantamento bibliográfico, relacionados à concepção identitária do inacabamento e a pressupostos freireanos sobre tolerância na relação aluno-professor. A fim de elucidar os preceitos apresentados, realizaram uma análise do poema de Manoel de Barros, *Retrato de um Artista quando Coisa*, buscando evidenciar o não contentamento do eu lírico em ficar estagnado, e o desejo de corrigir sua sensação de incompletude. Por fim, o artigo delimitou como esse inacabamento humano pode ser a força motriz do trabalho realizado por professor e aluno em sala de aula.

Os capítulos aqui descritos compõem este livro. Seus autores, a partir de uma base teórica comum, mais especificamente a obra de Paulo Freire, estiveram dispostos a dividir não só aquilo que pensam sobre a educação em tempos atuais, mas também refletiram acerca de suas dúvidas, seus acertos e suas esperanças ao transporem para prática docente as reflexões em seus textos compartilhadas.

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos  
Regina Pires de Brito

Organizadoras





# CONTEMPORANEIDADE DAS DIMENSÕES ESTRUTURAIS DA PEDAGOGIA DEMOCRÁTICA DE FREIRE E DESCRIÇÃO DA SUA LÓGICA.

ROSA MECHIÇO<sup>1</sup>

Duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir educativo que, não esquecendo ou desconhecendo as condições culturoológicas de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso, antidemocrática, não esquecesse também e sobretudo as condições novas da actualidade (FREIRE, 1967, p. 91). [...] [Assim] A educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude. De criação de disposições democráticas através da qual se substituíssem [...] antigos e culturoológicos hábitos de passividade, por novos hábitos de participação e ingerência (Ibid., p. 93)

A educação em Freire assume um lugar cimeiro em todas as suas preocupações. Ela é uma estrutura orgânica, considerada em todos os seus graus e com uma função eminentemente prático-social (dialógica, problematizadora, reflexiva, conscientizadora, criticista, libertadora, democratizadora, transformadora, etc.). Igualmente, é um serviço essencialmente político, por isso, conforme Freire, educar para a liberdade significa partilhar o saber e promover uma “vontade” colectiva em direcção à autonomia e democracia. Em razão disso, do seu pensamento didáctico-pedagógico sobressai a esperança de um mundo livre e mais justo, a partir da desalienação dos sujeitos, através de uma educação que pretende ser o resgate histórico da liberdade e dos valores essenciais do ser humano, mediante um aprendizado ininterrupto ancorado no questionamento da realidade. Neste contexto, a educação passa a ser compreendida como o canal potencializador da consciência crítica dos indivíduos, e condição para a democracia, que requer sempre o diálogo (como

---

<sup>1</sup> Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique)

categoria essencial para a emancipação da sociedade) e uma constante abertura ao novo. No que lhe concerne, a pedagogia democrática possibilita o rompimento com a educação vertical e a imposição do saber dominante sobre os dominados. Opondo-se ao autoritarismo deste saber, a proposta de Freire considera a complexidade do saber fundamentado na democracia e o entende como possibilidade de transformação do sujeito, da sociedade e do mundo. Ditosamente, a realidade confirma a permanência e actualidade do eco deste pensamento didáctico-pedagógico freireano.

## **Pedagogia Democrática de Freire**

Bem analisado, a maior parte das pedagogias sugeridas por Freire, do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação, da pergunta, teoricamente são propositivas, e revelam uma reflexão sobre a necessidade da humanidade de busca permanente pela construção da emancipação e da democracia. O particular destas pedagogias está no facto delas, para além de fazerem a elucidação de conceitos, identificarem procedimentos, para a superação de todo o tipo de dominação e/ou opressão.

De modo igual, a pretensão propositiva destas pedagogias contribui, de forma ímpar, para que o projecto da emancipação e democratização, de simples proposta filosófica, social, política e crítica, transcende para um empreendimento do tipo educacional, focalizada na práxis pedagógica libertadora e democratizante, capaz de transformar as situações de ignorância que englobam ou sintetizam as relações sociais, culturais, económicas, de poder e de saberes, responsáveis pela alienação, opressão, desigualdade e injustiça, e daí operar uma crítica radical libertadora para fazer face à ideologia dominante e, deste modo, tornar possível a legitimidade do sonho ético-político de sobrelevação da realidade injusta e opressora e inevitavelmente a humanização do homem e sua democratização.

Ora, assume-se que a pedagogia democrática freireana adscrive-se no panorama teórico moral-político-social da emancipação humana que concorre e conflui profundamente com a preocupação pela democratização da sociedade através das várias modalidades da educação, inclusive a educação escolar.

Ela é eminentemente *humana*, porquanto, sua reflexão situa-se num contexto social, objectivo e concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais, razão pela qual, não descarta as relações entre as pessoas em seus conspectos de opressão e dominação. É *social*, pelo facto de constatar que, quer a opressão quanto a dominação são circunstâncias fixadas e potencializadas no interior das estruturas da sociedade, especificamente, em suas leis e instituições. É *Política* porque surge como uma espécie de força de resistência, cujo desafio que se

propõe é ser *luta*, através da conscientização-alfabetização, que emprega a educação e o conhecimento como instrumentos para romper com a estrutura social opressora, libertar os homens, e construir uma sociedade humanizada e democrática. É *moral*, na medida em que toma o homem em sua dimensão cultural, respeita o seu universo simbólico e se interessa pelo bem-estar da colectividade onde o mesmo se encontra inserido.

Assim, desde o ponto de vista do que seja a pedagogia, resulta evidente, portanto, que a pedagogia democrática de Freire revela-se a partir do momento em que ele estabelece que o diálogo, a participação activa do sujeito na sua aprendizagem e formação, a aceitação da convivência com diferentes subjectividades, expressa no acolhimento e respeito das circunstâncias, do pensamento e das ideias do outro, o compromisso e o esforço da educação de busca permanente pela autonomia desse mesmo sujeito, constituem o esteio da educação como prática da liberdade.

Em termos práticos, a pedagogia democrática freireana é de carácter contestador e de resistência, frente à situação histórica, social, política e existencial, não tão-somente da sua época mas também da realidade hodierna, nitidamente marcada por todo o tipo de opressão, portanto propõe a aprendizagem da democracia praticando-a. Ela assenta, sobremaneira, em um princípio ético e político de justiça social, cujas implicações são a igualdade, liberdade, solidariedade, autonomia e cidadania crítica, activa e responsável, com o firme propósito de operar certas transformações, não apenas no sistema mas, sobretudo, do sistema.

No entanto, a atitude pedagógica democrática de Freire revela a sua capacidade de indignação perante o desrespeito pelo homem e sua humanidade, manifesta através das injustiças, que dão lugar às explorações, desigualdades, exclusões, subordinações, cujo ápice é a dominação e a opressão, veladas ou não,

[...] de que são alvos as relações entre os diferentes, além de se criarem as condições da convivência e da aceitação crítica das diferenças, promovendo as possibilidades do enriquecimento mútuo, tanto material quanto cultural, de desenvolvimento das subjectividades pessoais e humanas (SOUZA, 2002, p. 107),

com o intuito de avisar a premência no empenho na luta pela consolidação dos direitos sociais e humanos.

### **Dimensões Estruturais da Pedagogia Democrática de Freire e sua Lógica**

**Palavra / Diálogo:** Em Freire “as palavras não existem independentemente de sua significação real, de sua referência às situações” (FREIRE, 1967,

p. 6). A palavra não é puro conceito que se encontra no plano abstracto, mas institui-se no vivido. Neste contexto a palavra é entendida

como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo (FREIRE, 2005, p. 21).

O facto de a palavra adquirir autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita e ser pronunciada com toda a força que essa mesma autonomia lhe confere, faz dela instauradora do mundo da consciência, criadora da cultura e re-construidora crítica do mundo humano. Assim, a palavra que nos realiza como humanos, não a dizemos no vazio, nem sozinhos, mas no diálogo. Ademais, estabelecer o diálogo equivale à criação de oportunidade para que o homem possa pronunciar a sua palavra.

Neste sentido, Freire concebe o diálogo como fenómeno humano e pressuposto existencial da espécie humana. O diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2005, p. 91). Destarte, o diálogo entre os homens deve ser eterno, dinâmico e imbuído de força criadora. Deve consistir no encontro de consciências a partir da escuta uns dos outros, na troca de ideias e não no ditado e imposição das mesmas, na comunicação e jamais na transmissão de comunicados. Reconhece-o e identifica-o com a palavra (Cf. *Ibid.*, p. 89).

Mas ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. [...] Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é a práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (*Ibid.*, pp. 89-90).

A par do exposto acima, Freire, assume e assevera ainda que, o diálogo “é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a

humanização de todos” (FREIRE, 1975, p. 43). É ainda o encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1967, p. 192) Deste modo, a pronúncia da palavra é condição fundamental para a verdadeira humanização, e a pronúncia dessa palavra significa, também, o início da transformação do mundo.

De forma escrupulosa e apreensiva, na *Pedagogia do Oprimido*, Freire questiona

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é; se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 93).

Com as interrogações acima, Freire elucida que, somente um diálogo autêntico, isto é, sincero, aberto e humilde, pode permitir que dois seres contrários e antagônicos se tornem seres de cooperação e encontro, graças ao facto de ambos, considerando interlocutores, respeitam-se como seres, essencialmente, iguais. Então, Freire conclui que, é no diálogo e através do diálogo

que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos em que os “argumentos da autoridade” já não valem (FREIRE, 2005, pp. 78-79).

**Consciência (crítica) / Conscientização:** Freire fez da consciência e da conscientização o núcleo da estruturação teórica do seu pensamento didáctico-pedagógico, isto é, educativo (insere os dois aspectos no âmbito da sua pedagogia e do seu método educativo) e também pilar de todo o seu trabalho a nível da dimensão política (dos seus discursos políticos).

Assim, em Freire toda a consciência é sempre consciência *de* alguma coisa, e simultaneamente está voltada *para* algo. Por sua essência, é uma faculdade com uma dimensão não unicamente receptiva, mas também activa-reflexiva, pois emana de uma realidade concreta e histórica, isto é, das relações homem-mundo, relações em que consciência e mundo ocorrem concomitantemente, pois não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. O desenvolvimento da tomada de consciência, “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão directa: uma é luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (Ibid., p. 15).

Em virtude da dimensão activa da consciência, da sua capacidade progressiva, da sua intencionalidade transcendental, cuja essência “só existe enquanto faculdade abstracta e metódica” (Ibid., p. 63), do seu acto de reflexão, que tornam possível que os diversos aspectos da realidade sejam apreendidos na sua interacção, a consciência converte-se gradualmente em consciência crítica.

Sendo que o diálogo instaurado pela palavra é “o movimento constitutivo da consciência que abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma” (Ibid., p. 16), elevando-se gradativamente para a consciência crítica, abre um novo processo, o processo de conscientização da realidade de si mesmo, do seu mundo, de suas relações com o mundo e realizações no mundo. Esta nova conjuntura, na qual e pela qual o homem se encontra, é por Freire denominada *inserção crítica*. Há que considerar que neste contexto a criticidade deverá ter um carácter ético e político, fundamentado na justiça social, a favor dos sectores sociais subalternizados.

Entretanto, Freire ao debruçar-se sobre o tema da conscientização diferencia-o claramente da noção de tomada de consciência, que equivale a “aproximação espontânea que o homem faz do mundo [...] experiência da realidade na qual está e procura” (FREIRE, 2001b, p. 26). Demonstra que, em primeiro plano, a conscientização ao adoptar como ponto de partida o enraizamento da realidade, desponta como dilaceração da mesma. Neste sentido a conscientização é vista como “processo pelo qual homens e mulheres das camadas populares despertam para sua realidade sócio-cultural, determinam, para as ultrapassar, as alienações e as obrigações a que estão submetidos, afirmam-se enquanto sujeitos conscientes da sua história” (HUMBERT, 1977, pp. 33-34).

Freire assevera que, em segundo plano, a conscientização

consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência [...] implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da

realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 2001b, p. 26).

Então, no processo de conscientização, por meio da relação sujeito-objecto, o sujeito encontra-se em condições de compreender, em termos crítico, a unidade dialéctica entre si e o objecto e entre si e a realidade objectiva. Contudo, é graças a práxis sobre a realidade o que facilita a conquista de consciência crítica, e que posteriormente possibilitará a decisão, a escolha, a liberdade, e a aquisição do poder de ser autónomo.

Deste modo, pode-se afirmar que a conscientização consiste num movimento arraigado na natureza da consciência humana, que tomando distância do mundo (realidade objectiva) capta seus elementos constitutivos e torna manifesto a sua essência através da práxis transformadora, humanizadora e, por conseguinte, democratizadora.

É necessário, no entanto, reconhecer que, a conscientização não é um percurso da consciência psicológica individual, em que o indivíduo toma consciência da casualidade empírica, trata-se sim, de um processo de consciência social e/ou colectiva, pois “ninguém se conscientiza separadamente dos demais (FREIRE, 2005, p. 15), porquanto, é na intersubjectivação das consciências que acontece a progressiva e autêntica conscientização no homem. Assim como “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Ibid., p. 58).

Além disso, é precisamente, através deste processo (de consciência social e/ou colectiva) que a conscientização converte-se em fenómeno da intermediação educativo – política, isto é, em momento no qual a educação se politiza e a política se educa, pois deu-se a transcendência da consciência transitivo- crítica para consciência política. É nesta perspectiva que a tomada de consciência política reveste-se, assim, de importância fundamental para a democratização.

Desta forma, resulta claro que, é justo e legítimo assegurar que a conscientização pretende refazer criticamente o processo dialéctico de historicização, graças a unidade dinâmica e dialéctica da consciência, que progride até a consciência política rumo à práxis transformadora.

Ademais, a conscientização conduz o homem oprimido, excluído e marginalizado à uma nova “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. [...]. Auto-reflexão que levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de decisão e de que resultará sua inserção na História, não como espectador, mas como figurante e autor” (FREIRE, 1967, p.

36), e à reivindicação dos seus direitos sempre que estes forem atropelados e/ou desrespeitados.

**Problematização / Debate e/ou Discussão:** A problematização em Freire refere-se à apresentação de uma situação ou acontecimento sob forma de questão, de um problema a resolver e não de um facto dado e imutável. A problematização enquanto sinónimo de colocar em questão constitui o primeiro acto de uma acção de transformação da realidade. Porquanto,

ninguém, na verdade problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero expectador da problematização. [...] A problematização não é, sublinhemo-lo uma vez mais, um entretenimento intelectual, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real (FREIRE, 1975, p. 82).

No entanto, ao mesmo tempo que o diálogo propicia a descoberta da palavra e, aponta para o processo de conscientização sociopolítica, suscita o empenho e o compromisso com os problemas respeitantes às situações existenciais devidamente codificadas. Deste modo, o homem é estimulado a problematizar a realidade que o cerca e na qual se encontra imerso. Trata-se de uma problematização sistemática (reflexão aprofundada norteadas por uma atitude crítica) e metódica (interrogar, auscultar, pôr em questão e analisar) das relações homem-mundo, em sua constante e mútua interacção.

Assim,

diante de cada situação problemática com que [o homem] se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interacção pelo ato reflexo de sua consciência, que se vai tornando crítica (FREIRE, 1974, p. 20).

De facto, quando o homem assume a postura investigadora nos *Círculos de Cultura*, se conscientiza do ambiente e da situação de opressão em que se encontra. Assim, imediatamente entra em discussão com os elementos do seu grupo sobre os problemas que ele detectou ao seu redor e que são de interesse dos mesmos e/ou comum. Durante o debate e/ou a discussão sobre o tema e/ou problema, através da palavra, dá-se a percepção profunda da palavra escrita, e daí “o sujeito aprende a ler aquela palavra, sobre a qual pensa e fala. [...] continuando-se o trabalho de debate e conscientização, chega-se também à alfabetização” (STEIN, 1985, p. 59).

Dado que, a tomada de consciência (conscientização) significa o despertar para o começo da busca de uma postura e/ou posição de luta contra a própria ignorância e, posteriormente, contra o opressor, a discussão e o debate



devem desenrolar-se em termos críticos e de esclarecimento de consciências, para que sejam significativos.

**Liberdade / Autonomia:** As noções de liberdade e autonomia ocupam uma posição especial e essencial no pensamento pedagógico democrático de Freire. Porquanto, ele entende que existe uma íntima relação entre ambas, pois a liberdade oportuniza o poder de autodeterminação (*Ser para si*) e, por consequência, garante o poder de ser autónomo. Ademais, constituem dois grandes vectores da reflexão sobre a democratização da educação, do sujeito e por conseguinte da sociedade.

A projecção da noção de liberdade subjacente em Freire constitui o motor de todo o seu pensamento filosófico pedagógico, e a tese de seu doutoramento intitulada *Educação Como Prática da Liberdade* (1956) atesta esta asserção. Sem embargo, foi nesta obra que Freire esboçou a ideia de que a liberdade é definidora do ser humano, e em função disso, ela deve caracterizar o homem sujeito. Assim sendo, é importante perceber a liberdade não como um simples conceito ou uma simples aspiração de todo e qualquer ser humano, mas sobretudo “como o modo de ser o destino do homem” (FREIRE, 1967, p. 6), enquanto a opressão, alienação e dominação, mesmo sendo factos historicamente concretos, jamais podem ser tomados como “destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos” (FREIRE, 2005, p. 32).

Esta primeira enunciação de Freire sobre a noção de liberdade, por um lado, encerra o carácter objectivo da mesma, cuja sua efectivação primária coincide com a efectivação da consciência de si (enquanto primeiro passo para a liberdade), possibilitando, deste modo, a actualização da essência humana e, por outro lado, anuncia a sua dimensão necessária e universal.

Decerto, o segundo aspecto a não ser descurado, ou seja, merecedor de atenção, quanto à abordagem relativa à noção de liberdade em Freire, é a concepção da liberdade enquanto libertação, isto é, a dimensão processual da liberdade. Freire adverte que, na prática quotidiana, a liberdade deve transcender a consolidação do triunfo da luta sobre a opressão, a alienação e a dominação, e significar um processo permanente de concretização de um novo paradigma de sistema político e de uma nova sociedade, preferencialmente democrática e humanizadora e, igualmente, de engajamento rumo à edificação de uma nova história e um novo mundo, pois, “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1992, p. 100).

O terceiro aspecto igualmente a ser zelado quanto à noção de liberdade em Freire, é a reconhecimento de que ela é uma nota essencial à integração social, que se aperfeiçoa a partir da consciência crítica, e toda a vez que ela é suprimida, o

homem torna-se um ser acomodado, ajustado (enquanto incorpora a situação de opressor na qual se encontra) e dependente “ por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora” (FREIRE, 1967, p. 42).

Ainda, de acordo com Freire o homem não pode ser livre sem que antes tenha tido acesso à alfabetização-conscientização (educação e/ou escolarização), pois a liberdade do homem ocorre quanto este tiver sido educado, quando for conhecedor da escrita e capaz de um raciocínio lógico, autónomo e crítico. Adverte ainda que, não é possível fazer qualquer tipo de pronunciamento sério e coerente em torno da liberdade numa sociedade maioritariamente analfabeta, dominada por pensamentos e atitudes antidemocráticos, que privilegiam os interesses de uma elite opressora, que controla a vida social, económica e política, manipula e impõe o que a sociedade deve pensar e ser.

Posto que, a educação freireana apresenta um carácter libertador, pressupõe, assim, a liberdade e a libertação do homem, enquanto sujeito da adaptação, da alienação em relação ao conhecimento e à história, sendo capaz de problematizar e teorizar sobre a realidade social vivida e de posicionar-se criticamente perante as contradições sociais, que o impedem de *Ser Mais*.

Quanto à autonomia, é inquestionável a convicção de que ela constitui um dos tópicos que perfaz o pensamento pedagógico de Freire, conforme tem-se vindo a referir e tentado demonstrar ao longo desta exposição. Ora, Freire em sua abordagem sobre a educação para a autonomia – *Pedagogia da Autonomia*, concebe a autonomia sob o ponto de vista sociopolítico e pedagógico. Apresenta-a como sendo o antónimo de heteronomia. Afirma que, enquanto a autonomia é *Ser para si*, a heteronomia é *Ser para o outro*, porém, no sentido negativo, à medida que este *Ser para o outro* é gerado pelo contexto de opressão, alienação e dominação. Daí acautela que, é necessário “estar atento à difícil passagem ou caminhada da *heteronomia* para a *autonomia*” (FREIRE, 2004, p. 74).

No entanto, ao tentar explicitar a noção de autonomia, por um lado, Freire afirma que, a autonomia enquanto a capacidade e a coragem de pensar por si próprio, de assumir o direito e o dever de decidir, “ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Ibid., p. 107), de orientar-se de acordo com os princípios que estão em conformidade com a própria razão e do uso da consciência crítica, logo, não acontece de forma espontânea, mas é uma conquista gradual, cuja gestação só é possível através da conscientização, decisão, responsabilidade e vivência da liberdade.

Por outro lado, assevera que autonomia emerge como condição sócio histórica do(s) sujeito(s) emancipado(s), das situações e/ou contextos de opressão, alienação e dominação, que reduziam ou anulavam sua liberdade, enquanto autodeterminação. Por isso, a conquista da autonomia só é possível graças à liberdade e, é neste sentido que, a autonomia equivale à libertação das estruturas opressoras, alienantes e dominantes. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis [alfabetização-conscientização, reflexão e intervenção no mundo] de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2005, p. 34).

**Reflexão e Acção / Transformação:** A reflexão e a acção são dois aspectos essenciais e complementares e, em sua relação está implícito o propósito da dialéctica entre a subjectividade e a objectividade. A permanente relação dialéctica entre ambas é que leva à práxis transformadora.

A reflexão é a análise crítica da acção, que deve projectar sempre uma nova e melhor acção. Separada da acção, a reflexão tornar-se-ia em algo trivial, por sua vez, separada da reflexão, a acção seria um activismo inconsciente, seria mecânica e cega, e não rigorosamente humana. Estaria desprovida da sua força criadora, portanto, esvaziada da sua capacidade de produzir resultados.

A realidade sobre a qual a reflexão incide jamais deve ser ilusória ou dissimulada, ou melhor, sem conexão com a vida do homem. Pelo contrário, exige-se que seja precisa e clara, isto é, deve fazer jus ao contexto existencial no qual o homem se encontra inserido, de tal sorte que, se favoreça e se permita a análise e objectivação dos factos, condição *sine qua non*, para a reflexão-acção que irá desaguar na práxis transformadora.

No entanto, para que haja uma práxis autêntica (transformação) é imprescindível a unidade dialéctica acção-reflexão, prática-teoria, do mesmo modo, para que haja um contexto reflexivo válido (a procura da razão de ser dos factos) é indispensável a unidade dialéctica do contexto reflexivo com o contexto concreto (contexto em que os factos ocorrem, a realidade se desenrola). Neste sentido, a reflexão só é válida caso possibilite o retorno ao concreto para a elucidação dos factos, por forma a que, a acção realizada sobre eles seja, infalivelmente, eficiente, e simultaneamente ilumine as acções futuras.

Nesse caso, a reflexão deve conduzir à acção e ambos à transformação. Porém, a reflexão e a acção que conduzem à transformação supõem um prévio exercício de conversão da consciência (consciência em si) para a autoconsciência (consciência em e para si), desta à consciência transitivo-crítica, responsável pela evolução até ao processo de conscientização e que, por consequência, leva à ideia de participação transformadora.

A conscientização é, pois, simultaneamente, reflexão crítica e ação. É ação, porque, “não pode existir fora da práxis”, é fruto da união reflexão – ação [...] ela é “compromisso histórico” e também “consciência histórica”. É reflexão, porque é também conhecimento. [...] Baseada na relação dialética consciência-mundo, a conscientização é ao mesmo tempo pensamento e empenhamento (“engagement”) (MOURA, 1978, pp. 96-97).

Isto é, não existe conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação. A conscientização implica e exige a reflexão, a ação e a práxis transformadora, responsáveis pela liberdade, autonomia, humanização, democracia, etc. É neste sentido, que Freire, peremptoriamente, afirma que “‘admirar’ a realidade significa objectivá-la, apreendê-la, como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos factos” (FREIRE, 1975, p. 31).

O facto de o homem ser capaz de actuar (ação e/ou actividade) e reflectir sobre si mesmo e seu agir e/ou proceder, fá-lo um ser prático. Porém, a sua práxis é uma ação intencional, isto é, orientada para um certo fim.

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com a sua ação-reflexão, o homem é um ser da práxis. Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode reduzir-se a um mero espectador da realidade, nem tão pouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em “coisa” (FREIRE, 1974, p. 112).

Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornam capazes de transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhes a significação por meio de nossa ação (FREIRE, 2001a, p. 134).

Porquanto, sendo o homem um *Ser* concreto e “em situação”, um *Ser* que encontra-se no mundo (vive *no* mundo) e em constante interacção com o mundo (vive *com* o mundo), a reflexão e ação são feitas sobre as relações dos homens entre si, e dos homens em sua relação com o mundo. Por essa razão, o contexto de reflexão/ação adoptado por Freire é o de “seres humanos submetidos a situações de dependência e controle sistémico, apartados dos valores culturais e materiais que proporcionam uma existência digna em sociedade” (PITANO, 2007, p. 132) e o campo eleito para as suas abordagens são a educação versus analfabetismo e alienação, democracia versus autoritarismo e ditadura, liberdade versus opressão e dominação e justiça social versus injustiça e descaso.

A situação concreta de opressão, da qual o homem se encontrava *imerso* (enquanto dela não tomava consciência, dado que, não reflectia e não discutia, porque ainda não constituía tema e/ou problema) mas, *a posteriori*, tomou consciência e pretende emergir dela, através da conscientização operada na discussão e reflexão, possibilitada por meio da palavra dita ao longo do diálogo, (que permitiu falar da situação de opressão, descrevê-la, analisá-la, explicá-la e compreendê-la), leva o homem a *inserção* na realidade opressora, originando passos concretos para transformá-la.

O relevante, para Freire, é que o homem *imerso* no contexto de opressão (desumanização), e não integrado em um contexto humanizado e humanizador, reflecta sobre esse contexto, ascenda a uma conspexção crítica e, comprometido com a causa da *emersão*, se envolva firmemente na transformação daquele contexto.

Daqui, decorre que, a ideia da transformação está associada à negação da visão passiva e acrítica do mundo, que concebe a história e o futuro como determinação, ao invés de encará-los como possibilidade, capazes de serem recriados e reinventados através da intervenção humanizadora dos sujeitos. Outrossim, está imbuída pelo carácter ético-político, responsável pela suplantação de toda a conjuntura que impede e/ou restringe a possibilidade de decisão, escolha, liberdade e autonomia.

Portanto, o acto de transformação torna o homem sujeito da existência. Por sua vez, a transformação revela que a existência do homem no mundo concreto, objectivo, implica uma relação permanente e consciente do homem com o mundo, posto que, a transformação não se dá de forma inconsciente, mas pela acção consciente. Não se trata de apenas agir para transformar, mas agir conscientemente. Não somente reflectir, mas reflectir agindo e agir reflectindo.

À terminar, é oportuno realçar que, as ideias acima referenciadas deram a Freire um grande ímpeto à sua convicção no facto de que só é possível “aprender a democracia, com a própria existência desta” (FREIRE, 1967, p. 92), isto é, aprende-se a democracia no seu exercício, na prática, e não no abstracto. As mesmas (ideias) levaram-no a asseverar que já havia chegado o momento para a reformulação do agir educativo que fosse verdadeiramente libertador e democrático.

De certo modo, ainda em coerência com o exposto acima, há que considerar que faz sentido evidenciar que realmente Freire percebera naquele contexto, embora distante do actual, contudo não muito diferente, que era forçoso, se não, crucial, uma pedagogia corajosa, capaz de orientar e conduzir à mudança do povo e do homem, quer na sociedade, de sociedade reflexa em sociedade reflexiva, quer na escola, de sujeitos alienados em sujeitos históricos, conscientizados e críticos. Logo, conforme o seu ideário educacional, é imperioso que na actualidade, através da pedagogia democrática, os homens se transformem em sujeitos de sua história e sujeitos da história, colocando-se na

condição de actores, fazedores da história, livres do regime e do sistema sociopolítico, que os diminui, portanto, em condições de optar e decidir por engajarem-se na luta por uma existência humana e humanizadora (que os torne mais homens, isto é, mais humanos, ou seja, que impulse ao *SER MAIS*, conforme a terminologia de Freire).

Pelos motivos aqui arrolados, a proposta da pedagogia democrática de Freire mostra-se válida e pertinente em nossos dias, à medida que constitui uma tentativa de re-significação dos textos e discursos oficiais sobre a política educativa (recontextualização pedagógica), cuja preocupação é mostrar que, diante da evidência da exigência e, simultaneamente, da possibilidade para a prática da educação progressista, deve haver espaço para que outras direccionalidades de prática pedagógica e/ou processos educativos sejam permitidos e experimentados, isto é, aceites e postos em prática, como alternativas educacionais.

## Referências

FREIRE, Paulo. *Acção Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, 9<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*: Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire, São Paulo: Centauro, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*, 5<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, 3<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 47<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974.

HUMBERT, Colette. *Consciencialização: a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa: Moraes, 1977.

MOURA, Manuel. *O pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação*. Lisboa: Multinova, 1978.

SILVEIRA, Fabiane Tejada da, GHIGGI, Gomercindo, PITANO, Sando de Castro. *Leituras de Paulo Freire: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo*. Pelotas-Rio Grande do Sul: Seivas publicações, 2007.

SOUZA, João Francisco de. *Actualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez, 2002.

STEIN, Susana Albornoz. *Por uma educação libertadora*. 7<sup>a</sup> Ed., Petrópolis: Vozes, 1985







**Em diálogo...**

**DAS SITUAÇÕES LIMITE AO INÉDITO VIÁVEL:  
A ESPERANÇA DE UM PAÍS POR UMA  
REALIDADE MAIS JUSTA**

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS<sup>1</sup>  
NEUSA BARBOSA BASTOS<sup>2</sup>

*Que país é esse?  
Nas favelas, no Senado  
Sujeira pra todo lado  
Ninguém respeita a Constituição  
Mas todos acreditam no futuro da nação  
Que país é esse?  
[...]*

*No Amazonas, no Araguaia  
Na baixada fluminense  
Mato Grosso, Minas Gerais  
E no Nordeste tudo em paz  
Na morte eu descanso  
Mas o sangue anda solto  
Manchando os papéis  
Documentos fiéis  
Ao descanso do patrão  
Que país é esse?  
[...]*

*Terceiro mundo se for  
Piada no exterior  
Mas o Brasil vai ficar rico  
Vamos faturar um milhão  
Quando vendermos todas as almas  
Dos nossos índios num leilão  
Que país é esse?  
[...]*

*Renato Russo*

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP

<sup>2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie e PUC-SP

A epígrafe deste capítulo traz a poesia de Renato Russo<sup>3</sup>, letra de música composta por ele em 1978, porém, gravada apenas em 1987, no álbum intitulado "Que País É Este", em cujo encarte assim se expressou o seu autor: "Que país é este' nunca foi gravada porque sempre havia a esperança de que algo iria realmente mudar no país, tornando-se a música então totalmente obsoleta. Isto não aconteceu e ainda é possível se fazer a mesma pergunta do título". Hoje, mais de 40 anos da data da sua composição, sua letra continua dramaticamente atual e, a despeito de todas as expectativas contrárias, ainda podemos nos perguntar: Que país é este?!

O Brasil é um país marcadamente desigual em termos de oportunidades sociais, econômicas, culturais, dentre tantas. Ainda que saibamos ser vasta a gama de problemas com os quais convivemos, neste texto, apenas nos detemos nas desigualdades vistas do ponto de vista da educação escolar, que, no entanto, bem sabemos, refletem as tantas outras desigualdades existentes.

Para ilustrar o que está aqui sendo dito, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019<sup>4</sup>, nos informa que apenas 48,8% das pessoas de 25 anos ou mais<sup>5</sup> concluíram o Ensino Médio no Brasil. Por outro lado, a mesma pesquisa informa que, no mesmo ano de 2019, o país ainda apresentava uma taxa de 6,6% de analfabetismo, consideradas as pessoas de 15 anos ou mais, totalizando 11 milhões de analfabetos!

Ao considerarmos o texto da Constituição de 1988, em seu Art. 205, constatamos que este afirma ser a educação um "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, [e que esta] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", torna-se, assim, flagrante a dívida social que nosso país tem com seus cidadãos.

Tal dívida nem sempre é assim percebida. O(A) cidadão(ã), alijado(a) de seus direitos, tende a encarar essa situação excludente com uma naturalidade inquietante e, ainda mais grave, diante da adversidade perversa que lhe é imposta, acomoda-se. Freire (2000, p. 50) alertava para o fato de que, "na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultados de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se. Ajusta-se."

É contra essa acomodação, esse ajustamento compulsório, que a educação pode e deve lutar. Tal aspecto foi ressaltado por Mechiço, em capítulo deste

---

<sup>3</sup> Renato Russo (1960-1996), compositor brasileiro, membro da conhecida banda de rock Legião Urbana.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educao.html>. Acesso em: 29 mar. 2021.

<sup>5</sup> Segundo essa mesma pesquisa, o nível de instrução para as pessoas de 25 anos ou mais foi considerado por pertencerem à faixa etária daqueles que já poderiam ter concluído a Educação Básica.

livro, que pontua uma das questões relevantes na obra freireana como os quatro valores que perpassam toda a sua proposta de uma pedagogia democrática, mantendo-a atual e necessária para a constituição de uma educação mais justa, abrangente e transformadora, a saber: 1) o valor humano, ao trabalhar com pessoas e comunidades reais, propondo intervenções libertadoras; 2) o valor social, ao atentar para e refutar as estruturas opressivas da sociedade, repetidas em toda a rede educacional; 3) o valor político, ao apresentar a única forma de melhorar o país por meio da resistência aos valores opressores e mediante a luta cotidiana e esclarecedora dos movimentos políticos e, por fim, 4) o valor moral, ao propor sempre o respeito à dimensão cultural e ao universo simbólico dos educandos constituídos por diversas formações sociais.

Tal postura freireana leva-nos a refletir sobre a palavra respeito, de grande importância para a humanidade em todos os tempos e que deve ser lembrada constantemente por todos os seres humanos no século XXI, época de muito desrespeito, desamor, violação, escárnio, em atitudes intolerantes que repercutem em situações educacionais conflituantes, em que a consideração e a cortesia ficam em segundo plano, gerando uma inconsciência social provocadora de atitudes impensadas. Sabe-se que tal consciência se faz necessária.

Freire, em toda a sua obra, aponta que educar sempre foi sinônimo de conscientizar. Para conscientizar-se, no entanto, é necessário que se veja a realidade criticamente, problematizando-a. Consciente da realidade que o cerca, que o envolve, o indivíduo nela se percebe e com ela interage. Afasta-se da condição de alienado e passa a responsabilizar-se, criticamente, por sua própria história e pelo que dela fará. “[...] Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. (FREIRE, 1983, p. 33)

O modelo de educação que Freire (2001) chamou de bancária, aquela que se volta para a acomodação, para o não criticismo, para a não participação ativa do indivíduo na vida social, ainda está muito presente na escola brasileira de hoje. É uma educação opressora que objetifica o(a) aluno(a), negando-lhe o direito de expressar-se, de fazer-se ouvir, de sentir-se participante de uma sociedade que, afinal, também é a sua.

Em contrapartida, Freire (2001) propõe uma educação problematizadora, que auxilie o(a) aluno (a) a ter uma percepção crítica da realidade e dos fatos que nela ocorrem. É uma educação humanizadora, que percebe o(a) educando(a) como sujeito da ação educativa, reconhecendo-lhe o direito e o dever de, estando no mundo, com ele interagir, nele atuar, fazer a diferença.

No entanto, o agir deve pressupor responsabilidade, comprometimento, consciência dos atos que se pratica. “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”. (FREIRE, 1983, p. 16)

Ponderando sobre a reflexão, identificam-se procedimentos, para a superação de todo o tipo de dominação e/ou opressão, passa-se a trabalhar com o pensamento na educação freireana de fundamentação humanista que busca integrar interação social e educação, entendida como um ato criador que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

A reflexão sobre a própria ação é outro ponto importante na visão de Freire e que deve ser trabalhado pelo professor(a) democrático(a). Trabalhado em dois níveis.

No primeiro deles, deve o(a) docente refletir sobre sua própria prática diária. Quais objetivos busco alcançar com minha prática pedagógica? Engana-se aquele(a) que, por ter anos de profissão, julga-se pronto(a) e se acomoda. A experiência não substitui a reflexão, ao contrário, ela sedimenta o caminho para uma prática coerente e responsável que, por isso mesmo, necessita ser, constantemente, revista, reavaliada, modificada.

Uma das belezas de sermos professores(as) é podermos nos reinventar a cada dia. É não termos a mesmice das respostas prontas. É o encararmos, a cada dia, novos desafios, novas possibilidades.

Mas a reflexão sobre a própria ação deve ser, ainda, trabalhada em um segundo nível: quando instamos nossos(as) alunos(as) a também assumirem uma atitude reflexiva em suas próprias vidas. Se somos, segundo Freire (2001), seres do quefazer, nosso fazer deve ser *práxis*, isto é, ação e reflexão sobre a própria ação. Quando mostramos aos(às) alunos(as) a possibilidade de não se acomodarem, de se reinventarem, estamos lhes abrindo a oportunidade de se pensarem numa realidade mais inclusiva, mais humana, menos condicionada, menos alienante.

Voltarmo-nos, então, para a reflexão sobre nossa própria prática diária e para o incentivo aos nossos(as) alunos(as) a também assumirem uma atitude reflexiva em suas próprias vidas. Tais ações propiciarão a eles a assunção da autonomia, que deve ter abrangência, criticidade e interesse e aos educadores a capacidade de diálogo com seus alunos(as), num processo democrático, em que ambos os sujeitos, professor e aluno(a), descubram rumos para a insubmissão transformadora.

### **Das situações limite ao inédito viável**

A sala de aula é o espaço da diversidade por excelência. Essa, aliás, é uma de suas principais riquezas e o grande desafio que se impõe ao dia a dia de todo(a) professor(a), que a ela deve estar constantemente atento, zeloso, cuidando para que haja sempre, no grupo, o sentido da aceitação e do respeito.

A assunção consciente de nosso papel político de professores(as) no exercício do magistério acaba por nos impregnar de um saber docente que se vai modificando através dos anos e que chega a uma posição: a relação professor-aluno é extremamente importante para o bom andamento da sala de aula e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Considera-se o conteúdo inserido na contemporaneidade diversa, buscando modificar comportamentos e levar o aluno a construir seus conhecimentos.

Nessa pluralidade com a qual convivemos, é necessário cuidar para não excluir, não rotular, não desestimular qualquer dos(as) nossos(as) alunos(as). Não podemos nos esquecer que a autodesvalia, característica bastante comum entre os excluídos, resulta da introjeção que eles fazem da visão negativa que deles têm a sociedade opressora e excludente. “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes [...] terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’”. (FREIRE, 2001, p. 50)

Infelizmente, não raro, na escola, as ações de uma educação descomprometida, alienante e mantenedora do *status quo*, reforçam nos(as) estudantes a sensação de fracasso certo, sem alternativa, sem possibilidade de verem as mudanças desejada ocorrerem. As ações de um(a) docente autoritário, repressor e verborrágico, que não dialoga com seu(sua) aluno(a) porque não o(a) respeita como sujeito que é, reforçam o que Freire chamou de consciência transitiva, aquela que

Representa o estado de consciência do ser humano em que este se mostra simplório na interpretação dos problemas, frágil na sua argumentação e satisfeito com as explicações emocionais e mágicas que lhe são dadas. Representa a captação dos fatos de maneira submissa, em que o indivíduo não se julga apto a fazer mudanças. (VASCONCELOS e BRITO, 2019, p. 64)

É função de todo(a) educador(a) auxiliar os estudantes no processo de perceberem que a esperança é o caminho desejado e desejável para a ação. Não a esperança romântica, acomodada, mas a esperança motora da ação, pois segundo Freire (1983, p. 30) só empreendemos a busca porque temos esperança. A desesperança é paralisante, nos acomoda, nos tira o empenho e a vontade. “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho noutra lugar”.

Quando Paulo Freire em sua obra, alerta-nos para a importância de que tenhamos uma compreensão clara da incompletude do ser humano, ele nos mostra que a educação, ação sempre presente em nossas vidas, se alimenta dessa realidade. Se meu(minha) aluno(a) é, como eu, um ser incompleto, com a possibilidade de sempre aprender, se refazer, buscar, a educação passa, então, a ter

um significado claro: “O homem [...] é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”. (FREIRE, 1993, p. 27)

Essa constante busca, marca humana que se revela em todos(as) os indivíduos, tem que ser compreendida como possibilidade. Buscamos porque temos esperança, porque não sabemos tudo, porque queremos mais, porém, e acima de tudo, porque estando no mundo, inseridos criticamente na realidade, percebemos e avaliamos o nosso lugar.

Formar para a vida é uma das tarefas da educação escolar, em conjunto com o ato de informar, de apresentar novos conhecimentos, de buscar o correto exercício da cidadania.

É fundamental, portanto, que diante do que Paulo Freire (2001, p. 94) chamou de “situações-limites”, nossos(as) alunos(as) sejam capazes de, criticamente, reavaliar as suas possibilidades. Segundo ele, “[...] as ‘situações-limites’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem negam e freiam”. Em outras palavras, os(as) que podem negam aos(às) outros(as), aos excluídos, o direito de poder.

Diante de uma dada situação-limite, duas serão as possibilidades. Uma será a de paralização. O indivíduo, acomodado, subjugado ou simplesmente descrente, sentir-se-á impotente e nada fará. Ou, por outro lado, tal situação inusitada, historicamente apresentada ao ser humano, provocará uma ação/reação quando o indivíduo decide enfrentá-la. Esse enfrentamento é chamado por Freire de “ato-limite”. (VASCONCELOS e BRITO, 2019).

O que a educação pode proporcionar é a possibilidade de que cada um venha a se enxergar para além das situações-limites e ousem avançar rumo a atos-limites.

Ultrapassado o ato-limite, pode-se encontrar o “inédito viável” (FREIRE, 2001), aquilo com o qual nem sequer se sonhava, mas que passa a ser real porque realizado. “É a crença no sonho possível e na utopia que virá, desde que aqueles que fazem a história assim o queiram. É a última instância que o sonho utópico sabe que existe, mas que só se alcança pela práxis libertadora”. (VASCONCELOS e BRITO, op. cit. p. 125-126).

A escola deve ser espaço para uma prática docente responsável no sentido de que todos(as) os(as) alunos(as) envolvidos venham a se perceber participantes efetivos de uma dada sociedade. O mundo não é, ele está. Compete aos(às) educadores(as) auxiliar cada um(a) de seus(suas) estudantes no processo de desenvolvimento de um olhar mais positivo para si mesmos, para o outro e para as possibilidades de atuarem positivamente no ambiente que os(as) cerca. O aprimoramento individual constante é característica desejada e que reverberará no aprimoramento do coletivo. A busca por “ser mais”, como dizia

Freire (1993; 2003), é vocação humana que não pode ser subjugada pelos interesses mesquinhos daqueles que, num dado momento, podem mais.

### **Para concluir**

Quando, em 1979, Paulo Freire retorna ao Brasil depois de seus 14 anos de exílio, é publicada a sua obra *Educação e Mudança*. Nela, o educador afirma ser a sociedade brasileira uma sociedade em transição:

O povo se encontrava na fase anterior de isolamento da nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a ruptura da sociedade e sua entrada em transição, *emerge*. Imerso era apenas espectador do processo; *emergindo*, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir. Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente “ingênuo” e desorganizado. E quanto mais pretende participar, ainda que ingenuamente, mais se agrupam as forças reacionárias que se sentem ameaçadas em seus princípios. (FREIRE, 1983, p. 66)

A adequação das palavras de Freire à nossa realidade atual é flagrante. Parece que se está falando do Brasil de hoje, ainda que mais de 40 anos tenham se passado! Claro que o voto, numa democracia, é a voz do povo. Claro que as manifestações de rua, também o são. Que os painéis também se constituem em uma forma de expressão. Não importa se de maneira mais articulada ou mais ingênua, mais ou menos organizada, num país democrático, tais manifestações precisam ser ouvidas, compreendidas e a respeito delas temos que refletir.

As políticas públicas no campo da educação costumam ser raras, muitas vezes equivocadas, frequentemente interrompidas e, em decorrência, pouco muda, pouco se faz. Seria preciso uma que se pensasse em uma “educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emergência e o inserisse criticamente no seu processo histórico. Educação que por isso mesmo libertasse pela conscientização. Não aquela educação que domestica”. (FREIRE, 1983, p. 66)

No título deste capítulo, assinalamos nossa esperança de que este país venha a alcançar uma realidade mais justa, que, finalmente, seja menos desigual. Quando? A história tem nos mostrado a morosidade desse caminhar, mas a realidade impõe a mudança necessária.

A realidade plena de contradições na qual brasileiros(as) vivem e sobrevivem é constituída de “[...] situações-limites, envolvendo temas e apontando tarefas [... no entanto, embora tais] ‘situações-limites’ sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham”. (FREIRE, 2001, p. 106-107).

É aqui que entra, sem sombra de dúvidas, a importância do educador progressista, democrático, aquele que reflete sobre seu fazer pedagógico e com ele se compromete; aquele que, com seu(sua) aluno(a), busca um olhar crítico que transforme indivíduos passivos em agentes de um país melhor.

O artigo com o qual dialogamos é de autoria de Rosa Mechiço, professora da Universidade Pedagógica de Maputo/Moçambique, o que nos leva a salientar, ainda, o engajamento político-educacional-libertador de Paulo Freire em países da África, em período pós-colonial, vivenciando uma conjuntura desafiadora de reconstrução nacional e colaborando com o processo revolucionário de lutas pela independência e pelo aprendizado da autonomia. Debruçou-se, Freire sobre o problema educacional de outros países que, como o nosso, sempre tiveram uma educação bancária, refutada e substituída por ele pela educação problematizadora.

## **Referências**

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões minha vida e minha práxis*. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2003.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho e BRITO, Regina H. Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: MackPesquisa, 2019.



# PEDAGOGIA FREIREANA E SEUS CONTRIBUTOS PARA A PEDAGOGIA MAUBERIANA DE TIMOR-LESTE

VICENTE PAULINO<sup>1</sup>

*Ninguém pode falar sem o pensar  
Ninguém pode pensar sem o fazer  
Ninguém pode fazer sem o saber  
Ninguém pode saber sem o informar  
Ninguém pode informar sem o saber  
É forma de pensar do homem.*

*Ninguém ensina a ninguém  
Mas, precisa alguém para aprender.  
Precisa, precisa e precisa alguém para dialogar.  
(Vicente Paulino, Díli, 12-5-2021)*

*Aliás,*

*Pensar em algo, produz o som  
Som dos lábios que pronúncia a palavra  
Língua mexe o céu da boca  
Anuncia letras a cantar.*

*Vicente Paulino*

---

<sup>1</sup> CECA - Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e  
CEMRI – Universidade Aberta de Lisboa

## **Introdução**

Atualmente, as ciências sociais são definidas como ciências dialógicas, pois são constituídas pela teoria da ação comunicativa, orientada para a direção da razão comunicativa defendida pelo Jürgen Habermas (1987). Outros cientistas de ciências sociais como Ulrich Beck (2010), Anthony Giddens (1997 e 1998), Touraine (2008) desenvolveram também os seus trabalhos nessa linha de orientação comunicativa, partindo das ideias relativamente à sociedade em risco, a crise da modernidade e a sociedade pós-tradicional ou pós-industrial. As contribuições desses autores das novas ciências sociais estão a chegar ao campo da literatura educativa, e muitos agentes educativos utilizam os pensamentos deles como ideias inovadoras para desenvolver uma educação mais dialógica. Significa que os agentes educativos entendem que os pensamentos sociológicos e comunicativos têm a mesma orientação dialógica de Paulo Freire aplicada na área da educação. A orientação dialógica formulada pelo Paulo Freire na *Pedagogia dos Oprimidos* (1987) é definida como “pedagogia dialógica” no rito escolar e na gramática escolar com “saberes necessários à prática educativa e à educação do futuro” (FREIRE, 2011; MORIN, 2000).

Sabe-se que a sociedade é um produto social e a educação é um processo de socialização dos indivíduos. Ao receber a educação nas instituições escolares e fora delas (formação informal, ou formação contínua) é para se associar à aquisição do conhecimento e se assimilar com diferentes sujeitos, e deste modo que a educação envolve uma sensibilização cultural e de comportamento político e moral. Portanto, na cultura democrática só pode surgir essa assimilação de diferentes sujeitos, se a sociedade política fundamentalmente da sociedade educativa é concebida como uma construção institucional cujo objetivo principal é combinar o direito e o dever das pessoas em relação ao acesso a educação e o espírito de coletividade em reforçar o funcionamento do sistema educativo com a unidade da atividade política, jurídica e social. Ou em outras palavras, a cultura democrática assentada na educação é reforçada pela unidade na diversidade.

A educação tem de ser direcionada para a reinvenção do presente com a prática dialógica entre diferentes sujeitos que atuam no mesmo espaço escolar. A educação não muda o mundo, mas o homem é que transforma o mundo. A educação é apenas usada pelo homem como um processo para facilitar o seu aprendizado, ou para a aquisição de seus conhecimentos, de suas habilidades, de seus valores, de suas crenças e de seus hábitos.

### **1. Pedagogia crítica e emancipatória ou pedagogia de libertação**

Pedagogia freireana é uma pedagogia crítica e dialógica, porque se instaura numa percepção de ética de libertação, ou numa ética de movimento

popular em prol do desenvolvimento da educação mais justa, igualitária e dialógica. A decisão e a responsabilidade pessoal é gerada pelos exemplos dos mestres e pela dinâmica familiar e social na percepção de ser agente da soberania e da dignificação dos humanos, incluindo de ser tolerante, humilde, justo e de ser respeitador da liberdade e democracia. Como Paulo Freire advertiu: “a pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Considerando deste modo, o que certo é as ideias de Paulo Freire ainda pertinente até hoje e continuam a ser praticada por alguns países africanos, asiáticos e da América do Sul. Mesmo que “O sistema de coordenadas ao qual a vida e o pensamento estão sujeitos na modernidade industrial, *na modernidade do mundo digital e do mundo das máquinas controladas pelos grandes tecnologias informáticas*, começa a cambalear, e surge um novo cepúsculo de oportunidades e riscos *para a vida da sociedade contemporânea*” (BECK, 2010, p.18 – sublinhado nosso).

Em *Educação para a Autonomia (2011)*, Paulo Freire não usa o termo “educação emancipatória”, mas usa-se o termo “educar para ser autônomo”, isto é, Educação para a autonomia. Sendo assim, o cerne de sua abordagem explicita tudo o que se entende com a educação emancipatória dentro do conceito da autonomia da educação. Pois, na formação e fortalecimento educacional de um ser aprendiz não está a ser treinada para participar na vida social, mas a sua própria decisão e responsabilidade pessoal mostra o seu ser como um sujeito histórico e social que participa permanentemente em processo de libertação e de autonomização de vida pessoal e social na sociedade. Toda a prática pedagógica é uma prática para a libertação, pois o homem seja libertada na ignorância de letras pela educação, como o Platão afirmou que o homem é verdadeiramente homem pela educação. A educação no entendimento freiriano é uma prática de libertação que se assenta na experiência dialógica. No diálogo que se fundamenta a reflexão hermenêutica sobre um algo, incluindo todo o seu processo que leva para a veracidade da verdade funcional e factual. Toda a reflexão hermenêutica sobre um algo tem fundamentado no discurso racional e deve ser orientado também para o diálogo, sobretudo, o objeto de reflexão associado a esse diálogo que enriqueça e contribua para aumentar a autocompreensão do papel de cada indivíduo na construção da realidade social.

O homem é um ser livre e um ser de libertação, nesta compreensão, entende-se que há uma relação dual entre o homem e o mundo que ocorre desde no seu nascimento e renascer de novo com algumas ações, seja com a ação crítica e transformadora, seja com a ação máfica ou ingênua. A ideia do homem de se libertar na ignorância de letras é uma opção de vida e uma luta, usando a consciência crítica para estimular o interesse de querer sair no analfabetismo.

Dialogando sempre com os saberes e os significados culturais que estão em transição para a consciência crítica, procurando produzir o conhecimento com o uso de tecnologias como uma forma de reinventar o presente. Aliás, o mais importante aqui é, cada indivíduo e cada sociedade, impulsionar as suas ideias para discutir e procurar reinventar o futuro da educação com a “reinvenção da teoria crítica”, de modo a poder compreender a escola do tempo atual. Ao ancorar na racionalidade hermenêutica a proposta de “reinvenção da teoria crítica” formulada por Boaventura de Sousa (1996) que do ponto de vista da pedagogia dialógica é, provavelmente, mais adequada para todo o funcionamento da escola na ordem epistemológica global, colocando em primeiro lugar “a aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso, a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimentos dentro do qual há que optar”. Aliás, como dizia Paulo Freire (2009, p.11).

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desandereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.

É necessário usar a pedagogia de esperança na educação para combater os conflitos sociais do tempo atual, que de algum modo, alastram-se à produção do conhecimento. Pois, como dizia Boaventura de Sousa Santos (1996) “os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimento de conhecimentos”. Se for assim, é necessário resolvê-los com uma pedagogia dialógica na esperança de que tudo se resolve com a implementação dos projetos educativos emancipatórios, pois esses projetos educativos são orientados para combater a trivalidade do sofrimento dos cidadãos explorados não só pelo capitalismo, mas também pelo próprio protagonista filho da terra, da família e da sociedade. Sendo assim, o mais fundamental é olhar para a “transição paradigmática” e procura “relativizar as pretensões cognitivas da racionalidade cognitivo-instrumental” (SANTOS, 2000, p.103). Nesse sentido que todos nós precisamos ser capacitados para enfrentar o conflito e resolvê-lo, procurando sentir o viver dentro de um lar harmonioso até esquecer do conflito e para tal é preciso valorizar a participação coletiva no diálogo. O conflito existe no viver do homem e há que se aprender nele para ser forte e ser virtuoso. Ou nas palavras de Paulo Freire (2011, pp.26-27), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

A curiosidade pistemológica pode ser usada para buscar constantemente os saberes com princípios de humildade, pois a humildade é chave fundamental para reconhecer a incompletude da nossa condição humana de “ser-no-mundo” e para “ser mais em tudo”. É necessário também aprender constantemente com os outros homens. É nessa perspectiva que Freire defende a curiosidade epistemológica como indagação e reconhecimento do outro como sujeito de saberes e sujeito de diálogo na mútua aprendizagem em relação aos conteúdos tratados.

## **2. Influência da pedagogia freireana no plano de alfabetização timorense em 1974-1975**

As práticas educativas de Timor-Leste têm sido influenciado, de forma alguma, pela pedagogia dialógica freireana. Esta influência freireana se instalou desde em 1975 quando a FRETILIN adoptou uma política de alfabetização timorense com a pedagogia de libertação baseada nos princípios ideológicos mauberianos. Por isso, para FRETILIN na Campanha de alfabetização da FRETILIN e o plano de reformulação do ensino primário (1974-1975),

Alfabetizar é um ato político, por isso alfabetizar deverá ser politizar é a tomada de consciência da realidade da nossa Pátria. Alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever. Alfabetizar é, acima de tudo, uma forma de conscientização política. Alfabetizar é despertar a consciência do Povo MAU BERE, é mostrar-lhe a sua situação de classe explorada que é explorada. [...] No método de alfabetização proposto não há distinção entre professores e alunos. Há sim professores-alunos ou alfabetizantes e alunos-professores ou alfabetizandos. Há professores-alunos porque por mais que um Homem saiba, ele não tem o pleno conhecimento de toda a realidade. Há muito o que aprender com o povo, fonte inesgotável de Sabedoria (*Jornal do Povo Maubere*, edição de 1-11-197, p.1-2 – apud CAVALCANTE, 2020, p.129).

Os princípios da pedagogia de libertação na fundamentação ideológica mauberiana foram traduzidos de Lisboa em 1975 pelos estudantes da Casa dos Timores. Os ensinamentos de Paulo Freire foram indiretamente aplicados na formação política da FRETILIN e na mobilização do povo para a libertação da pátria. Ao respeito disso, Nicolau Lobato declarou que

O nosso povo precisa, reclama libertar-se porque é e sente-se oprimido. Oprimido por mil e uma enfermidades que o colonialismo criou e agravou, sofrendo a miséria da fome e doença crônicas. Oprimido pela cegueira da ignorância, do obscurantismo multissecular, pelas chagas sociais da prostituição, venalidade e

corrupção de toda a ordem. Oprimido pela indiferença e egoísmo de muitos de seus próprios filhos que, não obstante a responsabilidade tamanha que sobre os seus ombros pesa, fogem mesma responsabilidade e fazem ouvidos de mercador aos gemidos do povo miserável e desdenham oferecer um dedo que seja para o levantar da lama da exploração do homem pelo homem (LOBATO, 1974, p.1; pode ver também no GUSMÃO, 2018, p.102).

Trata-se de uma declaração revolucionária patriótica que se fundamentou na perspectiva da “consciência oprimida” freireana. Ainda nessa “consciência oprimida” que se estabeleceu em 10 de junho de 1975, após o rompimento da coligação da UDT-FRETILIN, haviam-se formado as “brigadas revolucionárias” constituídas por 10 a 60 pessoas (em grande parte eram estudantes do secundário, professores e enfermeiras, para além dos membros do Comité Central da FRETILIN) que se espalharam em todas aldeias do território para pôr em prática o programa de alfabetização, de higiene alimentar, de diversificação da população e de lançamento de cooperativas agrícolas, mas também para formar milícias e conduzir uma educação política que assegurasse a vitória da FRETILIN nas eleições para a Assembleia Constituinte, prevista para outubro de 1976 (Ramos-Horta, 1998, p.122). Além disso, na campanha de alfabetização do povo maubere, o primeiro governo constitucional constituído em 1975, conseguiu estabelecer algumas escolas e cerca de 9000 pessoas a aprenderam ler e escrever. Nicolau Lobato comunicou estes dados em março de 1976 e confirmou que

[...] três meses após a invasão indonésia, um comunicado transmitido via Radio, salienta que: no curto período de três meses desde dezembro, estabeleceu-se 90 escolas com mais de 9000 pessoas aprendendo a ler e a escrever por meio de um método genuíno que desenvolve a consciência política (*comunicado de Nicolau Lobato*, in Silva, 2012, p.2).

Este resultado de abertura das escolas nos períodos de guerra é um ato de patriotismo e do amor à pátria e ao povo. Para que povo seja libertado nas algemas dos senhores coloniais e ser soberanamente independente e “para construirmos um Timor verdadeiro livre e independente, é necessário que todos homens, mulheres, velhos, jovens e crianças saibam ler e escrever<sup>2</sup>”.

A influência pedagógica freireana estava bem visível na pedagogia mauberiana que também influenciada pela teoria de classe de Karl Marx,

---

<sup>2</sup> FRETILIN-Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (1974), "FRETILIN/Manual e Programa Políticos", p. 19. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05005.002#!19>. Acesso em: 2 mar. 2021).

particularmente no que diz respeito aos camponês contra latifundiário, classe burguesa e classe do proletariado no sistema capitalista, incluindo evidentemente os colonizados contra os colonialistas no sistema colonial (Silva, 2014, 40). Tanto a teoria de Karl Marx como a de Paulo Freire influenciaram o modo de pensar dos timorenses revolucionários na matéria da educação, e pelo facto, fundamentalmente a forma como se desenvolve o programa de alfabetização do povo a partir de raiz. As teorias de Karl Marx e de Paulo Freire foram introduzidas pela FRETILIN através de escolas populares, em reuniões populares, reuniões de massas e sistematicamente foi desenvolvido em base de apoio escolas políticas destinadas a formação da liderança da FRETILIN – CEFORPOL<sup>3</sup>, orientado pelo DOPI (Departamento Orientação Política Ideológica) do partido nos anos de 1976 a 1978 (Silva, 2015 – apud Urban, 2017, p.82). Isto significa que segundo José Ramos-Horta (1998), a FRETILIN contribuiu mais activamente no processo da reforma do ensino, tendo lançado a sua própria campanha de alfabetização que era parte inseparável da sua estratégia de mobilização política. E tendo em consideração “as necessidades da luta de classes e a luta pela produção nas regiões rurais, foi decidido que as disciplinas de base seriam: Política, História, Economia, Geografia, Português, Matemática, Agricultura, Educação Sanitária, Arte e Educação Física”. Estas disciplinas eram consideradas importantes, porque o princípio de libertação é “pôr a educação ao serviço do povo e combinar o ensino com o trabalho produtivo”<sup>4</sup>.

### **3. Atividade de campo como base da pedagogia mauberiana**

Sabendo que historicamente, a Pedagogia Maubere surgiu como uma pedagogia ideológica associada ao movimento de luta pela libertação nacional timorense liderado pela FRETILIN de então. Quem participou e consolidou a pedagogia mauberiana é os próprios elementos do Comité Central da FRETILIN, mesmo assim, o próprio povo que dava a luz de sucesso ao programa de alfabetização desenvolvida pelo referido Comité. É bom que faz uma aproximação do olhar, por exemplo, no Brasil encontra-se o trabalho de Educação desenvolvido pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) que se assemelharia com a Pedagogia Maubere. Trata-se de duas realidades influenciadas pela concepção da educação popular freireana (cf. Penteadó &

---

<sup>3</sup> Centro de Formação Política da FRETILIN. Trata-se de um centro para dar a formação política aos guerrilheiros e civis, com intuito de mobilizar o espírito patriótico associado aos princípios de luta pela libertação da pátria oprimida, ou seja, um centro que dá a formação política sobre a emancipação de todo o povo na luta pela pátria Maubere.

<sup>4</sup> O trecho desta informação foi tirado em um artigo intitulado “A educação ao serviço do povo” publicado no *Jornal do Povo Maubere*, nº 7 de 1975, p.6.

Leite, 2017). Assim, a Pedagogia do Movimento foi fundamentada na luta da população brasileira sem terra, e em Timor, a Pedagogia Maubere foi fundamentada nas suas raízes culturais e nos saberes locais, incluindo no discurso de libertação e de patriotismo “resistir e vencer” e “pátria ou morte”.

No período da Resistência, os antigos alunos da escola primária portuguesa participavam em sessões de educação pública sobre modos de vida saudáveis e sobre a construção e utilização de instalações sanitárias públicas. Como descreveu o próprio Virgílio da Silva Guterres, da zona de Venilale (Baucau),

[Os rapazes] que já frequentavam o terceiro nível da escola primária recebiam...formação nos domínios da literacia, saúde e política. Após a formação, os participantes eram divididos em grupos denominados Brigadas Dinamizadoras, compostas por cinco pessoas cada. A tarefa dos grupos consistia em ensinar a ler e escrever, saúde e em ajudar as pessoas a construir as suas instalações sanitárias para satisfazerem padrões mínimos de saúde<sup>5</sup> (p.11).

Em Timor-Leste encontra-se atualmente alguns movimentos sociais que desenvolvem atividades comunitárias. Por exemplo, o movimento popular da Fretilin de base, conhecido por CPDRDTL que realizou várias actividades como a criação das “várzeas comunitárias” na região de Same, especificamente no suco de Welaluhu. Os seus seguidores são voluntários e sem terem noção de que este movimento político implica a sua livre circulação no território nacional, porque o próprio governo não olhou esta organização com bons olhos e considerando-a como uma organização que faz distúrbio a ordem pública do estado. A ação do CPDRDTL é vista como uma consciência cidadã em mobilizar o trabalho colectivo no âmbito cooperativa do sector agrícola. O uso da CPDRDTL aqui como exemplo, é pela sua consciência cidadã em desenvolver o trabalho colectivo na construção de uma pedagogia da terra no seio da comunidade, aliás, um movimento popular que manifesta “um saber da comunidade torna-se o saber das fracções (classes, grupos, povos, tribos) subalternas da sociedade desigual. Em um primeiro longínquo sentido, as formas – imersas ou não em outras práticas sociais, através das quais o saber das classes populares ou das comunidades sem classes é transferido entre grupos ou pessoas, são a sua educação popular” (BRANDÃO, 1986, p. 26).

A atividade de campo é totalmente articulada com o conhecimento interdisciplinar, e ambos são os pilares para uma nova transformação da educação. Portanto, ensinar sobre o mundo e a forma de viver no campo, a

---

<sup>5</sup> Este trecho foi tirado de [http://dhnet.org.br/verdade/mundo/timor/05\\_resistencia\\_estrutura\\_e\\_estrategia.pdf](http://dhnet.org.br/verdade/mundo/timor/05_resistencia_estrutura_e_estrategia.pdf), p. 11. Acesso em: 1 mar. 2021.



forma se organiza uma atividade comunitária exige de todos para puderem envolver direta e indiretamente na aquisição do saber-prático com a realização das *atividades comunais* nos terrenos preparados e abertos (Escollano Brandão, 2015). Nesse sentido, a noção de *campo* é também uma chave analítica para pensar sobre as relações que se estabeleceram entre o homem de campo com o mundo, a natureza e em relação com todo aquilo que lhe rodeia. Isso porque um *campo* se define, entre outras coisas, por objetos em jogo e por interesses específicos, que são irredutíveis aos interesses próprios de outros *campos*, como *o campo da educação que aplica algumas lições pedagógicas* aos alunos sobre a forma como aproveitar a terra para o ensino de aprendizagem.

As atividades realizadas pelos movimentos sociais como UNAER (União dos Agricultores de Ermera) no campo cultivado são, de forma alguma, uma manifestação simbólica e real na valorização da pedagogia mauberiana, pois ensinando a população do seu grupo para manter o contacto com a terra e a natureza, mobilizando-a ao serviço de criação animais, fazer hortas e várzeas, como base fundamental da educação popular do grupo. Deste modo, o serviço comunal pode ser definido como uma *escola cidadã*, pois tem uma representação particular e específica. O serviço comunal pode ser tratado como uma prática pedagógica onde as pessoas partilham experiências e aprendem novas formas de viver. Escola de campo, conceptualmente conhecida por escola cidadã, funciona como um espaço educativo para todos, abrindo porta aos vítimas da desigualdade social e cultural para que estes pudessem ter a chance de exercer a sua autonomia de aprender não é “no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1987, p. 78).

Pode dizer que, nesse sentido, um agricultor (que não sabe ler e escrever) é um ser que compreende a totalização do *labor*, do *trabalho* e da *ação*, como uma condição real de vida. Há mais coisas que um agricultor entende solenemente aquilo que os intelectuais nunca tentaram fazer, é a própria compreensão sobre a essência de vida a partir dos trabalhos agrícolas. Assim, a escola é, na percepção de um agricultor timorense Bere-Leto <sup>6</sup>, “fazer-hortas”, isto quer dizer que

*Halo to'os ne'e mos hanesan eskola ida, tamba ita tenke kaer ai-suak no enxada hodi ke'e rai. Rai ne'e mak fatin hodi fó moris no nia mak sei fó bokur ba emar hotu, entaun, ami nu'udar emar agrikul'tór iha obrigasaun ida atu dehan katak ami nia eskola mak halo to'os.*

...

---

<sup>6</sup> Esta informação foi concedida pelo Bere-Leto em 27/1/2018, na sua residência localizada em Leun – Holsa-Maliana.

Fazer hortas é também uma escola, porque nós devemos pegar o ferro e alavanca para organizar a terra/campo. Terra é um lugar que dá a vida e ela que dá frescura a gente, então, nós como homem agricultor tem obrigação de dizer que a nossa escola é fazer hortas.

Fazer-hortas significa um exercício de “fazer a vida feliz”. É uma escola da terra que produz relação de fraternização entre homem-terra e homem-natureza. Tal relação é por intermediário do assim chamado “ato de concretização” que alguns antropólogos passaram a explicar no quadro de uma representação etnográfica, fundamentalmente no que diz respeito as suas circunstâncias históricas e condições políticas de possibilidade “classificar a terra como escola de vida”. Se as demandas sociais de “fazer hortas como “escola de vida” e a comunidade de agricultores em que se inserem nos discursos educativo de carácter etnográficos (ou antropológicos) remetem para a preocupação mais tradicional com o contexto externo da educação na obra etnográfica, a razão pela qual a análise das estratégias de considerar “fazer hortas” como escola de vida empregadas nas etnografias da educação popular revela uma dimensão de “fazer a vida” com o campo agrícola. É uma tendência verificada em outros sectores das humanidades.

Enfim, para associações cooperativas que trabalham no campo (e consideram o campo como uma escola para aprender a viver e a compreender a natureza), a vida é sempre associada ao campo como capital simbólico para a sustentabilidade do seu viver, e associa-se também ao capital económico. Desde modo, podendo dizer-se que teoricamente não há outra forma de pensar, senão pensar no campo de atividade vinculado ao grupo, cuja relações mais ou menos institucionalizadas de aplicação do princípios interconhecimento e inter-reconhecimento. As suas ligações são objetivadas pela proximidade das pessoas, do espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade (BOURDIEU, 1998, p. 67).

#### **4. Educação popular como base fundamental para afirmar a educação timoriana**

A educação popular é associada aos saberes locais praticados pelo povo no quadro de suas práticas culturais. É um método de educação que procura cadastrar alguns saberes populares enraizados no povo para que com eles possam construir novos saberes. O seu desenvolvimento está inserido na participação comunitária do próprio povo, para tal é necessário estimular o

diálogo para facilitar a leitura sobre a realidade social, política e económica. A educação popular não é uma “educação informal”, porque não está direccionada para a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã e a organização do trabalho político; mas é uma estratégia de construção da participação popular para o redireccionamento da vida social mais justa e equilibrada. A principal característica da educação popular é utilizar o saber da comunidade como matéria-prima para o ensino, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo de construção do conhecimento local. A educação popular é identificada como um lugar que consolida o espírito de afeição direccionada ao aspecto de solidariedade social da comunidade – detentora dos saberes locais.

Pode aprender um algo na educação popular a partir do conhecimento do sujeito que ensina com gestos e palavras baseados nos temas geradores do seu quotidiano. E aquele que aprende deve reconhecer a importância do saber popular na construção do saber-científico. Por exemplo, na fala de alguns *lia-na'in* timorenses, exactamente no que diz respeito ao uso do ritual na preparação do terreno cultivado até ao chegar do tempo de colheita, querendo dizer que

nu'udar emar timor tenke hatene halo to'os no natár, hanorin mós ita nia oan no bei-oan sira atu halo nafatin adat fó han natureza no simu ai-han foun. Ida ne'e hanesan buat lulik ida ne'ebé avó sira husik hela mai ita no hatudu ita nia adat ida n'e ba emar tomak<sup>7</sup>.

...

Como timorense tem de saber fazer hortas e várzeas, e ensina os nossos filhos e netos para que eles possam fazer continuamente o ritual de dar comida à natureza, de modo a poder receber a nova comida/alimentação. É como uma coisa sagrada que os avós deixaram para nós, e tem de mostrar esta nossa tradição para toda gente.

A educação nesse sentido é vista como ato de conhecimento e transformação social, associado a um certo movimento político, que no contexto timorenses alguns *lia-na'in* costumam a dizer “*ida ne'e politika mátas sira nian*<sup>8</sup> – este é política das autoridades”. Quanto a esse aspecto, recorreremos a expressão de Paulo Freire (1986, p.125) que descreve:

---

<sup>7</sup> Esta informação foi concedida pelo Bere-Leto em 27/1/2018, na sua residência localizada em Leun – Holsa-Maliana.

<sup>8</sup> O uso da expressão “*mátas*” aqui não é propriamente “velho ou senhor”, mas apresentado como um “cargo assumido” que equivale ao moderno conceito “autoridade local ou autoridade ritual”.

minha posição não é de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas não sou o tipo de educador que se considera dono dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo – eles estimulam minha curiosidade e trago esse entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto!

A educação popular não se restringe apenas pelos contextos, mas procura caracterizar os contextos em que ela pode actuar de acordo com as aplicações mais práticas como a criação de “hortas escolares” dentro das instituições socioeducativas, onde convida os alunos a aprenderem as técnicas de construção das “hortas”. A escola representa, de forma alguma, um espaço físico que pode incentivar a necessidade natural dos professores e dos alunos de trabalhar com educação popular, e por isso que qualquer instituição socioeducativa (tanto a educação infantil, fundamental e média das escolas públicas) precisa ter um currículo com base dos saberes populares fundamentados na pedagogia crítica. Percebemos isso quando a criação da escola de Fulidadaí – perspectiva baseada nas leituras de educação popular – já vem sendo abordada em seminários e conferências pelos académicos timorenses com Antero Bendito da Silva e Elsa Pinto, incluindo o investigador brasileiro Samuel Urban Penteadó. Assim, a educação popular contribui com os movimentos sociais a desenvolverem as actividades formativas de carácter “humanização dos saberes” e traz em discussão alguns compromissos sociais que podem ser concretizados com a participação popular dos cidadãos em busca de uma “conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p.79).

O educador no contexto da educação popular é identificado como “educador popular” que não é necessariamente um militante de um movimento social ou um educador profissional com elevado grau de escolaridade, mas tem um carácter dialógico com saberes próprios. No caso concreto, por exemplo, um agricultor pode ser identificado com “educador popular”, porque:

- compreende o universo simbólico de fazer-hortas e respectivas técnicas de produção;
- sabe motivar e conduzir os jovens que queriam mesmo aprender a fazer-hortas, pelo que consideramos como fazer-escola com a pedagogia da terra;
- entende a dinâmica específica do processo de fazer-hortas como sujeito de produção e comunicação de saberes próprios na condução dos agricultores-aprendizes.

No contexto desse, a formação dos educadores populares é construída a partir em que estes conhecem os seus educandos, como um simples agricultor

sabe fazer uma avaliação aos terrenos que vão ser usados na plantação de seus produtos. Significa que um simples agricultor e o agricultor profissional com certa escolaridade trabalham-se mutuamente ao longo do processo de cultivo, portanto, aqui “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 130) quando consegue, no caso concreto de Timor-Leste, fazer o “resgate da educação do período da resistência e o conhecimento baseado nas cosmologias das terras de Timor” (SILVA, 2016, p.159).

## **5. Pedagogia mauberiana como proposta pedagógica para a educação timoriana**

Os princípios básicos da pedagogia mauberiana como proposta pedagógica para a educação timoriana já estava bem aclamada pelo Nicolau Lobato na sua famosa “Mensagem de Natal” dirigida ao povo de Timor em 25 de dezembro de 1974. Considerou os jovens como “sangue novo de qualquer povo”, por isso, dizia Nicolau Lobato que

Os jovens Timores de hoje são chamados mais cedo que de costume para carregar aos ombros como o peso das responsabilidades. O que significa estudar a sério, trabalhar a sério, assumir os compromissos a sério, quer dizer com prontidão, energia, coragem e alegria. Todas estas qualidades são próprias de jovens. Não há dúvidas que o nosso povo que sofre confia e espera muito dos jovens de Timor-Leste (LOBATO, 1974, p.8; pode ver também no GUSMÃO, 2018, p.106-107).

Além disso, Nicolau Lobato aclamou ainda que

Na verdade libertar o povo sem libertar a mulher [oprimida, vexada, violada, considerada criatura de categoria inferior] seria uma obra truncada, uma tarefa inacabada, um trabalho incompleto. Esquecer o papel da mulher na tarefa da libertação do nosso povo é desprezar um importante contributo de uma grande grande força social no mundo moderno. A forma de a mulher se libertar é participar (LOBATO, 1974, p.8; pode ver também no GUSMÃO, 2018, p.107).

Isto querendo dizer que na pedagogia freireana é “a conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (FREIRE, 2009, p.45), porque “não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.130).

Se nós colocamos a educação como “princípio-libertação” do ser humano, então, ela proporcione consciência do sentido profundo de ser humano, que respeite e valorize as diferenças. Para que a educação seja verdadeiramente um “princípio-libertação” e um “princípio-humanizador” do Estado e da sociedade, que no caso de Timor-Leste, precisa mesmo re-validar o conceito de “timorização dos timorenses” que estava aplicado ou praticado na luta de libertação nacional. “Timorizar os timorenses” na educação significa: a) colocar o seu ser no cerne da unidade da razão prática, nomeadamente no que diz respeito ao discurso de elucidação e regulamentação da vida comum, ou da identidade colectiva do ser timorense; b) colocar as questões normativas no seu exame da consciência com a crítica racional no processo de validação dos argumentos nas trocas de ideias ou de pensamentos, e essa validação se assegure pela razão comunicativa numa situação dialógica livre de coacção e de motivação dos envolvidos, para que possa alcançar o entendimento mútuo no quadro de cooperação e solidariedade. Mas, para que o sentido epistémico “timorizar os timorenses” na educação se realize na sua totalidade e para todos, vale a pena criar uma estrutura maximizada que capaz de promover a capacidade discursiva dos timorenses que aprendem em casa com família, na escola com professores e seus colegas-alunos e na sociedade (contactos de diferentes grupos de diferentes culturas que compõem ou vivem *a e na* sociedade).

Não é de estranhar que atualmente, Timor-Leste está a viver numa situação da venalidade e da corrupção da política e moral em toda a instituição pública do estado. O povo de Timor-Leste sente-se oprimido com esta situação, situação de “virar a mesa parlamentar”, situação do estado de emergência inacabada, situação de atraso do pagamento salarial dos servidores de estado. Nesse aspecto, vala a pena pensar já em uma proposta pedagógica que ideologicamente representa o perfil da educação timoriana, pois o sistema da educação de Timor-Leste parece que está um pouco truncada. Por isso que todos os timorenses estão preocupados com esta situação, pois estão a viver numa incerteza política indefinida. Se for assim, as preocupações dos timorenses sobre a educação de qualidade parecem que estão ainda “entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu” (SANTOS, 2000, p.41), porque o tempo atual está em situação caótica (sempre e sempre estado de emergência do covid 19) onde toda a ordem política, jurídica e social mistura-se em desordem .

Nessa situação, é bom que pensar em uma proposta de encontros de formação política e educacional entre governantes, políticos e agentes educativos, para resgatarem e debaterem sobre a história de resistência timorense aos jovens. Os projectos educativos de Timor-Leste devem e podem

dar a máxima atenção à diversidade dos alunos com uma planificação transversal ao conjunto do desenvolvimento curricular e organizacional. Além disso, alfabetizar crianças timorenses é uma forma de combater a “cegeira pelo letramento”. Alfabetizar crianças timorenses é um plano nacional do estado em combater a pobreza intelectual. É bom que desde início conduz as crianças com a leitura, praticando a oralidade antes de entrar especificamente na cultura da escrita. Os materiais podem ser os textos de literatura oral ou de poesia tradicional, porque as crianças enquanto seres iniciais conseguem praticar melhor a oralidade com os textos de literatura tradicional.

## Conclusão

Pós-restauração da independência de Timor-Leste começou a surgir várias iniciativas iniciadas pelo governo, pelas organizações não-governamentais e pelas comunidades locais para desenvolver a educação dos timorenses, particularmente a educação da população local. O exemplo concreto foi estabelecido (em novembro de 1999) uma “aula emergente” em Leun-Holsa (Maliana) para alfabetizar a população daquela zona, dando conhecer as primeiras letras, ensinado a escrever e ler. A “aula emergente” foi encerrada devido não haviam participação activa por parte dos interessados que na sua maioria eram agricultores, e que entre um deles dizia assim: *‘mátas nubul sá bulak ó sí, má gene na tara gua sagal gie ó – já sou velho com cabelos brancos, vou procurar o matenek (o saber) na horta’*. Certo é que a “aula emergente” desenvolvida no ano das cinzas foi uma acção voluntária baseada na educação popular e do espírito da pedagogia mauberiana, e quanto a afirmação de um dos frequentadores daquela aula podia ser entendida como um ensinamento de vida, porque a aquisição do conhecimento não é apenas nas escolas, mas noutros campos de actividades. Isso é que se chama *articulação dos saberes entre ciências e práticas* dentro do processo de aquisição do conhecimento.

Além disso, o mundo rural passou por grandes transformações. A organização dos movimentos sociais como UNAER (União dos Agricultores de Ermera) que desenvolveu uma escola que “buscasse suprir as necessidades locais, sem deixar de lado o carácter político e consciencializador, objectivando a emancipação do timorense perante o monopólio da terra ligada a uma (des)ordem económica” (URBAN & LEITE, 2018, p.133). A reestruturação do meio rural, nesse sentido, surge através de novas formas de inserção no mercado pelo produtor familiar e colectivo-comunitário. Quanto mais se firma a especificidade do campo de acção em busca do *matenek*, usando método da pedagogia da terra é de certeza que compreenderá a especificidade conceptual da educação timoriana baseada na escola do campo. Mas se torna credível

quando fomentada pela dinâmica formadora que ao nosso ver, por um lado, direccionada à inserção social da escola do campo no currículo nacional da educação timoriana que ainda como um problema a resolver (PAULINO, 2018).

## Referências

- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Ed. 34, 2010
- BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *Educação Popular*. 2ª.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CAVALCANTE, Márcia Vandineide. A relevância da oralidade no processo de alfabetização e letramento de crianças em Timor-Leste. Tese de doutoramento em Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2020.
- ESCOLLANO-BRANDÃO, Constantino C. C. Ximenes. Istória Ezisténsia CPD-RDTL no Implikasaun sira ba Futuru Estadu Demokrátiku. Díli: Belun, 2015. Disponível em: <https://belun.tl/wp-content/uploads/2015/12/Relatoriu-Politika-CPD-RDTL.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos oprimidos*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social*. Rio de Janeiro: Editora da Unesp, 1998.
- GUSMÃO, Martinho G. da Silva. *Sabemos, e podemos, e devemos vencer: antologia de textos para uma autobiografia intelectual de Nicolau dos Reis Lobato*. Díli: Centro Nacional Chega & Penerbit Dioma, Malang, 2018.
- HABERMAS, Jürgen. *Théorie de l'agir communicationel*, vol. 2. Paris: Fayard, 1987.
- LOBATO, Nicolau. Mensagem de Natal ao Povo de Timor do camarada Vice-Presidente Nicolau Lobato. In *Nacroma*, edição do no 8 e 9 de dezembro de 1974, Díli, 1974.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAULINO, Vicente. 2018. Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. In Fonseca, Sabina da; Baptista, Maria do Céu & Araújo, Irta S. Baris de (orgs.), *Desafios da educação em Timor-Leste: responsabilidade social*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, pp.75-96.
- RAMOS-HORTA, José. *Timor-Leste: amanhã em Díli*. 2ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SILVA, Antero Bendito da. Educação timoriana: uma proposta alternativa. In PAULINO, Vicente & BARBOSA, Alessandro Tomaz (orgs.), *Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste*. Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento/Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL, 2016, pp.155-161.



SILVA, Antero Bendito da. Literacy Model of the Maubere Pedagogy. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute), 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol.1, São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Pedagogia do Conflito. In Luiz Heron da Silva; José C. De Azevedo & Edmilson Santos dos Santos (Orgs.), Novos mapas culturas, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996.

TOURAINE, Alain. Crítica da Modernidade. Petrópolis: Vozes, 2008.

URBAN, Samuel Penteadó & LEITE, Kelen Christina. A educação popular em Timor-Leste: escola de economia Fulidaidai-Slulu. In *Laplage em Revista*, 3(2), May-August, 2017.

URBAN, Samuel Penteadó. Paulo Freire e a educação popular em Timor-Leste: uma história de libertação. In *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v.10, n.1, jan./abr. 2017.



## Em diálogo...

# ESCOLA E CIDADANIA: REFLEXÕES SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

REGINA PIRES DE BRITO<sup>1</sup>

LÍDIA FELÍCIO SILVA<sup>2</sup>

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas, sem educação, é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria com presença ativa, crítica, decidida, de todos nós com relação à coisa pública. Isso é difícil, mas é possível. A educação não é chave para a transformação, mas é indispensável. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (FREIRE, 1995, p.74)

A discussão sobre o tema cidadania não é nova e tem ocupado um espaço de grande relevância no âmbito educacional, com professores cada vez mais preocupados em propiciar uma educação que permita ao educando entender os benefícios e implicações que seu exercício traz, em busca de uma educação emancipatória. Tal discussão se faz relevante e ainda atual diante de uma sociedade que, embora tenha democratizado a escola, não consegue garantir a todos a permanência e o acesso a uma educação de qualidade.

Tratar de uma educação libertadora, pautada na ética, que confere autonomia aos educandos, baseada numa práxis verdadeiramente transformadora e que desperte a consciência, convida a evocar Paulo Freire, educador que aponta, dentre tantos ensinamentos, que “[...] uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer” (FREIRE, 2003, p.80).

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Esse exercício supõe o comprometimento do educador em contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva dos educandos.

Ao falar sobre essa temática, Pinsky (2011) ressalta que cidadania envolve participação, ter direitos e obrigações e que, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola; nela é que a criança tem mais contato com pessoas fora do seu núcleo familiar, começa a vivenciar contratos sociais, apreendendo a ser cidadã.

Nesse contexto, o ensino de língua materna reveste-se de grande importância, tendo em vista que, para uma participação efetiva na sociedade, a formação linguística é essencial e a escola, como entidade formalmente responsável pelo ensino da leitura e da escrita, tem papel fundamental nessa formação. Como ressalta Silva (2018, p. 77), “ela abre portas e alarga horizontes, pois dá ao aluno os instrumentos necessários para que avance, desenvolva habilidades diversas – dentre elas, as linguísticas – e saia de seu estágio inicial de conhecimento limitado, para ingressar na cultura dominante de sua sociedade.”

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1977) verifica-se a preocupação em descrever a necessidade de se promover um ensino relevante, que instrumentalize os educandos para o exercício pleno da cidadania. Dentre as muitas referências sobre a temática, salientamos uma dos PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 11):

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

A recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, também aborda essa questão, ressaltando que ao componente Língua Portuguesa, cabe “[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 65-66). Nesse ponto, entende-se, numa perspectiva freireana, que os educandos devem ser instigados a compreender e vivenciar a realidade como sujeitos de ação e de transformação contínua: “é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer

com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1980, p.39).

É evidente que a escola tem papel fundamental na educação linguística que, para ser significativa, precisa respeitar “o saber linguístico prévio de cada um, garantindo-lhe o curso da intercomunicação social, mas também não lhe furta o direito de ampliar, enriquecer e variar esse patrimônio inicial” (BECHARA, 2006, p.12). No entanto, há inúmeros indivíduos que concluem a educação básica, leem, escrevem, mas carregam dificuldades que os impedem de compreender o que leem, de se expressarem e, conseqüentemente, de exercerem plenamente a cidadania. Também na Educação de Jovens e Adultos (EJA) essa problemática se revela, pois encontramos estudantes com maior defasagem, em diferentes níveis de aprendizagem e, muitas vezes, já desanimados diante da idade avançada e de aulas pouco significativas para suas realidades. O processo de ensino-aprendizagem exitoso deve ser pautado no princípio da relevância, do significado crítico, construído a partir da especificidade e da necessidade do contexto - em qualquer nível ou condição em que se desenvolva. Assim, a partir da concepção dialógica, Freire apresenta a educação como uma prática que liberta o educando, auxiliando-o a transitar da consciência ingênua para a consciência crítica, que “somente se dá com um processo educativo de conscientização” (FREIRE, 2013, p. 39).

Com as dificuldades mencionadas acima e as barreiras impostas pela própria sociedade, a maioria não consegue se desenvolver social e profissionalmente. Se não conseguem se comunicar com eficiência e, por isso, não se sentem seguros para falar, opinar, expor-se, não têm voz dentro da sociedade. Há, então, uma “incapacitação” política (SILVA, 2018), visto que comunicar-se, expor seu ponto de vista, sua opinião, saber escrever e ler, ser capaz de interagir com o outro e com o mundo fazem parte do exercício pleno da cidadania.

Afinal,

Na base das relações humanas – e, em decorrência, na base das relações interpessoais que na escola se dão – está a comunicação. É no estabelecimento das múltiplas relações que ocorrem ao longo da vida que os homens podem conhecer o mundo (para se conhecerem), devendo nele atuar de modo crítico, como sujeitos. Aqui cabe esclarecer que a educação é o caminho para a assunção, por parte do aluno, da sua condição de sujeito, de agente de sua própria história, de construtor da mudança, da inovação. No entanto, cabe aqui também alertar que essa mesma educação pode ser caminho para a alienação e para a submissão, transformando sujeitos em objetos facilmente manipuláveis. (VASCONCELOS e SILVA, 2018, p. 72)

Falta, a muitos educandos, perceber a essencialidade da linguagem, de conhecê-la, dominá-la e saber valer-se dela em seu cotidiano, nos diferentes contextos de fala, para o “ser cidadão”, para se sentir, de fato, pertencente e participante da realidade que os cerca, da sociedade em que vivem. Falta atribuírem significado aos conteúdos e construir sentido nos contextos da vida.

Dentre os muitos fatores envolvidos nessa problemática, destacamos o abismo entre o que se ensina e o que se deseja aprender; entre o que o professor entende que é importante para seu educando e o que realmente seria significativo e útil a ele. Soares (2017) comenta que, embora a escola, do ponto de vista quantitativo, tenha atingido a quase totalidade das crianças - no ensino fundamental -, do ponto de vista qualitativo, “ainda é negado a crianças e jovens o *direito de aprender*, finalidade primordial da escola, imprescindível à conquista da cidadania plena” (SOARES, 2017, p.10). Isso se comprova pelo fracasso escolar de estudantes pertencentes às camadas populares, mostrando que a progressiva democratização *do acesso à escola* não tem garantido a democratização *da escola*.

A autora ainda afirma que esse fracasso é resultado de problemas relativos ao trabalho com a linguagem na escola:

Muitos são os fatores responsáveis por essa incompetência, mas parte significativa da responsabilidade deve ser atribuída a problemas de linguagem: de uma escola histórica e socialmente criada para atender às **camadas privilegiadas**, cujos padrões linguísticos essa escola usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que ela censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a camadas populares, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2017, p 10-11)

Para que alfabetização e letramento aconteçam, a escola não pode deixar de utilizar como matéria-prima para o ensino o saber da comunidade em que está inserida; uma escola comprometida com uma formação emancipatória entende que valorizar os sujeitos sociais envolvidos no processo é imprescindível. Como lembra Freire (2014, p. 51):

[...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. Se, de um lado, não posso me adaptar ou me “converter” ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, se realmente progressista, impor-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro.

Cada estudante chega à escola com a sua leitura do mundo, aquela que já faz desde o nascimento e, no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, já há muitas “páginas” lidas e escritas a serem consideradas. Isso porque as competências em relação à leitura e ao desenvolvimento da compreensão de textos perpassa e antecipa-se aos limites da escola: a família, os meios de comunicação, as associações comunitárias, as instituições religiosas, por exemplo, interferem nesse processo. Retomando Freire (2011, p. 29), “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”

O indivíduo, quando criança, faz, primeiramente, uma leitura de seu mundo imediato. Desse contexto, fazem parte, também, os universos da linguagem dos mais velhos, expressando suas crenças, suas ideias, seus gostos, suas ideologias, seus valores. Essa leitura interfere na formação e no desenvolvimento da criança e na sua percepção sobre o mundo.

Ao chegar à escola – onde muitas têm o primeiro contato formal com o livro e com a escrita –, a leitura da palavra não pode ser uma ruptura com a leitura do mundo, deve ser, na verdade, a leitura da “palavramundo” (FREIRE, 2011), de modo que a decifração da palavra flua, naturalmente, da leitura do mundo particular que, pela leitura da palavra, vai se ampliando. Nestes termos, a leitura do mundo “possibilita a decifração e a interpretação crítica e analítica das situações-limites, a partir da percepção do indivíduo e da maneira como este aprendeu a se relacionar no e com o mundo” (VASCONCELOS e BRITO, 2019, p. 130-1). No entanto, quando a leitura da palavra gera uma ruptura com tudo aquilo que a criança ou o adulto já traz em seu repertório de vivências, há uma frustração, dificultando o letramento; há um mero decodificar de letras, sílabas e palavras vazio de compreensão, de sentido, de expectativas. Nessa perspectiva, cabe retomar Freire (2013, p. 164):

Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar essa dicotomia como uma espécie de cultura do silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios.

É evidente que a alfabetização não garantirá, sozinha, o pleno exercício da cidadania em uma sociedade. Há causas mais profundas, sociais e econômicas que levam à exclusão do agir e do participar politicamente que vão além dos problemas acarretados pelo analfabetismo. No entanto, a alfabetização é um meio, entre tantos, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais. Assim, a alfabetização “[...] deve ser entendida como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos” (SOARES, 2006, p. 57).

Nesse sentido, o saber ler e escrever ultrapassam a mera aquisição de uma técnica e o estudo da língua vai muito além de um estudo de normas e regras gramaticais; é um processo que envolve tomada de consciência; é um processo político que dá condições de participação social e cultural. Leitura e escrita são, portanto, instrumentos na luta pela conquista da cidadania e imprescindíveis para seu pleno exercício.

Uma escola que se preocupe com a formação de um indivíduo autônomo entende a necessidade de repensar seu fazer pedagógico para que se chegue a uma educação de fato linguística, que “promova crescimento, ampliação dos saberes idiomáticos, desenvolvimento da capacidade comunicativa e, conseqüentemente, a cidadania, dando voz a todos e os mesmos instrumentos linguísticos para que essa voz seja expressa e expressiva” (SILVA, 2019, 231).

Para além da linguagem, os abismos se observam também na relação entre professor e educandos, dificultando o diálogo tão importante entre escola e comunidade. Para que todo o processo de ensino e aprendizagem seja instigante e faça sentido aos estudantes, é fundamental que o professor conheça e entenda as dificuldades, expectativas, objetivos e história de vida deles. Em qualquer etapa esse empenho do professor traz novo sentido à aprendizagem, mas na EJA ainda mais. Lidar com adultos – muitas vezes, com idades superiores à do professor - pressupõe respeitar toda a vivência deles, a rica bagagem que carregam em suas bolsas e mochilas, já cansadas e desgastadas pelo tempo e por uma sociedade discriminatória.

Como colocado no início, a discussão acerca de uma educação que vise à formação cidadã e forme sujeitos autônomos é crescente. Há um discurso muito forte sobre mudanças na prática docente, mudanças no sentido de aproximá-la da realidade do educando para que ele se sinta parte integrante do contexto escolar, contudo, muitas práticas pedagógicas ainda se distanciam dessa fala.

Assim como a sociedade é pautada na dinamicidade, a educação também precisa se adaptar às novas demandas, características e necessidades, reformulando modelos que perpassam os séculos, considerando a complexidade de uma sociedade diversa. Como ressalta Freire (2014), há uma distância entre



o que se diz e o que se faz que deve ser minimizada a tal ponto que a fala seja a própria prática.

Em uma sociedade ainda tão desigual, no que diz respeito ao acesso à educação e à permanência nas instituições educativas, a consciência de que a construção da cidadania está diretamente ligada ao ambiente escolar e a todos os horizontes que a partir dele se abrem, é emergente para que lutemos por uma escola que forme indivíduos críticos, conscientes de seus direitos e deveres através de um ensino significativo e respeitoso; por uma escola que assuma como prioridade a democratização do saber, proporcionando maior acesso aos bens culturais que, ao se tornarem conhecidos e manipuláveis, levam à emancipação.

Nessa direção, para finalizar estas reflexões, recorreremos mais uma vez a Paulo Freire, quando discute a relação entre o indivíduo e o mundo, ao lembrar que cabe à escola

[...] ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via predominantemente reflexa. Se isso acontecesse, estaríamos levando-o a substituir a captação mágica por uma captação cada vez mais crítica e, assim, ajudando-o a assumir formas de ação também críticas, identificadas com o clima de transição. Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito. (FREIRE, 2014, p. 78).

Com efeito, educação e cidadania são indissociáveis, sendo aquela uma das prerrogativas para que essa, de fato, seja compreendida e exercida plena e conscientemente.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 12<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Editora Ática. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – Ensino Fundamental I /*

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COVRE, Maria. *O que é cidadania?* São Paulo: Brasiliense, 2001.

BNCC 2017

- FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança* [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. A construção de uma nova cultura política. In: *Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais. Seminário Poder local, participação popular e construção da cidadania*. Belo Horizonte, Jun./1994; São Paulo: Instituto Pólis, 1995. Cad.n.1.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho e BRITO, Regina Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 6ª. Ed., 3ª. Reimpressão. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mackpesquisa, 2019.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho; SILVA, Lídia Felício. Linguagem, Comunicação e cidadania: aspectos formativos da educação escolar. In: Isabel Orestes da Silveira. (Org.). *Ação comunicativa em foco*. 1ªed.São Paulo: Gênio Criador, 2018, v. 1, p. 72-78.
- SILVA, Lídia Felício. A leitura como ferramenta para a aquisição da norma padrão da língua. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 18, n. 3, p. 218-234, 2018. doi:10.5935/cadernosletras.
- SILVA, Lídia Felício. *A leitura como ferramenta para a aquisição da norma padrão da língua portuguesa*: tirando o foco da gramática normativa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

# APRENDIZADO TRANSNACIONAL E PRÁTICO SOBRE FILOSOFIA EDUCACIONAL DE PAULO FREIRE: PROJETO COLABORATIVO DE ENSINO E PESQUISA BRASIL-ESTADOS UNIDOS

SIMONE AMORIM<sup>1</sup>

TRICIA KRESS<sup>2</sup>

PATRICIA KRUEGER-HENNEY<sup>3</sup>

Boniteza, da maneira usada por Paulo [Freire], faz parte da constelação de vocabulário-chave que ele escolheu rigorosamente para ajudar a fortalecer a consciência crítica das pessoas no processo de conscientização na educação, a fim de permitir que vozes submersas emergjam, ao conclamar as próprias palavras do oprimido para engajar sua própria identidade e o levar a se apoderar do seu destino. (*Donaldo Macedo, 2021 - 1ª Fórum Permanente Paulo Freire/Simeduc*)

## 1. Introdução

Este capítulo traz resultados parciais de um projeto internacional colaborativo, que tem como pilar a filosofia de Paulo Freire, desenvolvido por três pesquisadoras de três Instituições de Ensino Superior: uma no Brasil e duas nos Estados Unidos. Constitui-se como relatório descritivo, mas também como um registro de interrogações, individuais e coletivas, sobre o que o referido projeto pretendia oferecer, alcançar e propor em termos de seus desdobramentos. Portanto, em consonância com o propósito do livro, apresentaremos os reflexos da presença de Freire

---

<sup>1</sup> Universidade Tiradentes – UNIT – Sergipe.

<sup>2</sup> Molloy College – Nova York - EUA.

<sup>3</sup> University of Massachusetts - Boston - EUA.

no projeto “Pedagogia crítica e pesquisa educacional nos EU e no Brasil: uma colaboração ensino-pesquisa”, apontando para a atualidade do pensamento freireano no cenário educacional, bem como suas perspectivas futuras.

O citado projeto teve como objetivo documentar o desenvolvimento, no entendimento dos alunos de doutorado, sobre a filosofia de Paulo Freire, a pedagogia crítica, os métodos de pesquisa qualitativa e a consciência internacional e intercultural ao longo da duração do curso. Foi um projeto de ensino e pesquisa colaborativo e transnacional projetado para desenvolver e fortalecer a parceria entre UMass Boston, em Massachusetts, Molloy College, em Nova York, e Universidade de Tiradentes, no Brasil, na perspectiva de fornecer aos discentes aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional e métodos de pesquisa; desenvolvendo uma relação de ensino e pesquisa entre o corpo docente das três Instituições de Ensino Superior (IES), gerando publicações a partir de pesquisa colaborativa.

Sendo uma pesquisa etnográfica (CRESWELL, 2007; MARSHALL, C; ROSSMAN, 2016), pretendeu descrever e explorar a aprendizagem que ocorre em um curso colaborativo internacional de seis semanas sobre a filosofia do educador brasileiro Paulo Freire, a pedagogia crítica (sua interpretação nos EUA e no Brasil), assim como sobre métodos de pesquisa qualitativa. Nesse período, três turmas de doutorado (1 no Brasil e 2 nos Estados Unidos) participaram de 4 (quatro) sessões síncronas *on-line* com a duração de duas horas cada, por videoconferência. Além disso, as docentes das 3 (três) disciplinas visitaram lugares educacionais (formais e não formais) em Aracaju, Sergipe; Nova York e Long Island, Nova York; Boston, Massachusetts.

O estudioso brasileiro Paulo Freire escreveu obras de referência como *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), *Pedagogia da Autonomia* (1997), dentre outras. Seus textos são lidos e citados nos cursos de formação de professores, constituindo-se como leituras fundamentais para educadores progressistas em todo o mundo. A filosofia da educação democrática de Freire foi derivada de seus “círculos de alfabetização”, um método de alfabetização inovador usado para ensinar trabalhadores rurais a ler “a palavra e o mundo”, conectando a alfabetização ao exame das realidades vividas pelas pessoas e circunstâncias culturais, políticas e econômicas, a partir de uma aprendizagem significativa.

No contexto do Brasil de 1960, o movimento de alfabetização de Freire era considerado radical. Na época, a alfabetização era um pré-requisito para o voto e a participação política, tendo implicações diretas na situação das pessoas econômica e politicamente oprimidas no Brasil. Nos Estados Unidos, os estudos

relacionados com a pedagogia crítica de Freire têm sido prevalentes em pesquisas sobre educação urbana, voltadas para a escolarização de estudantes de cor e que vivem na pobreza.

A fim de fundamentar as discussões que serão apresentadas, a perspectiva da curiosidade epistemológica (2019) e consciência crítica (1967) de Freire, serão tomadas como base. Nesta perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar resultados do Seminário Dialógico Internacional como parte integrante do projeto “Pedagogia crítica e pesquisa educacional nos EU e no Brasil: uma colaboração ensino-pesquisa”. Assim, descreveremos o projeto na forma como foi estruturado e realizado, alguns de seus resultados, assim como suas implicações futuras. As vozes dos participantes, docentes e estudantes, serão o foco deste capítulo na intenção de tecer nexos entre elas, lançando luzes aos resultados dessa colaboração de ensino e pesquisa além-fronteiras.

## **2. Uma colaboração internacional de ensino-pesquisa**

Ao longo do tempo, a filosofia de Freire tem informado várias formas de pensar sobre reformas educacionais e pesquisas para a democracia e justiça social. Por exemplo, sua filosofia informou teorias voltadas para a educação multicultural e para a paz, assim como para a ideia de uma pedagogia culturalmente significativa; teorias sobre liderança escolar, como liderança em justiça social, dialógica e em defesa de direitos; e inspirou as relacionadas com Pesquisa de Ação Participativa e etnografia crítica. Além disso, o seu trabalho informa, frequentemente, movimentos de base e parcerias entre escolas e comunidades.

No Brasil, resultado de pesquisa publicada por Saul (2016a) identificou, no banco de teses e dissertações da CAPES, o número de 1.852 trabalhos que fazem referência ao pensamento de Paulo Freire, sendo 1.428 resultantes de pesquisas de Mestrado Acadêmico, 39 de Mestrado Profissional e 385 Teses), distribuídas nas grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas. Os resultados dessa pesquisa, realizada no âmbito da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), revelou de que maneira os referenciais freireanos têm sido inseridos de forma concreta na formação docente, na educação de jovens e adultos, nos diferentes aspectos do currículo, assim como na gestão educacional, “[...] analisando possibilidades e limites da reinvenção do pensamento de Paulo Freire em uma multiplicidade de contextos sociais culturais e políticos” (SAUL, 2016a, p. 19).

A despeito do impacto intelectual de Freire na educação brasileira, ele também influenciou diretamente os acadêmicos de Boston. Durante seu tempo no exílio, após o golpe de 1964, ele desempenhou a função de acadêmico visitante em várias universidades nos Estados Unidos e foi destaque em numerosos

diálogos em Harvard, UMass Boston, Boston College e outras faculdades e universidades da região. Foi em Boston que Freire entrou em contato com acadêmicos como Henry Giroux (na época, na Boston College) e Donaldo Macedo (UMass Boston), que o ajudaram a desenvolver sua filosofia nos EUA. Macedo colaborou e escreveu em parceria com Freire, traduzindo vários de seus textos para o inglês, e Giroux foi o primeiro estudioso americano a aplicar a filosofia de Freire ao contexto educacional e político dos EUA, cunhando o termo “pedagogia crítica”.

Além de Brasil e Estados Unidos, pesquisadores interessados em aprofundar e divulgar o pensamento do filósofo Paulo Freire têm se congregado em centros de estudos e pesquisas, cátedras e institutos em tantos outros países como Colômbia, Peru, México, Portugal, Espanha, Itália, assim como no Leste da África. Assim, diante de sua influência na educação, nacional e internacionalmente, Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012, sendo o centenário do seu nascimento comemorado em 2021.

## **2.1 Pesquisa internacional colaborativa**

O projeto contemplou três aspectos. Nesta perspectiva, os dados foram coletados a partir das: 1) sessões previstas para o seminário internacional e atividades desenvolvidas pelos discentes; 2) visitas a locais formais e não formais de educação em duas áreas metropolitanas nos Estados Unidos (Boston e Nova York) e em uma área metropolitana no Brasil (Aracaju); e 3) reflexões das pesquisadoras e diálogos pós-trabalho de campo. Cada atividade de pesquisa e conjunto de dados correspondente são descritos em eixos, a seguir:

1. As docentes gravaram e transcreveram as sessões do *Dialogic International Seminar* nos três ambientes, incluindo as sessões de zoom internacional entre as turmas. Também foram coletados artefatos como atividades escritas pelos alunos, postagens em painéis de discussão, diários de vídeo FlipGrid e atividades pós-aula, incluindo colaborações acadêmicas como resultados das aulas (por exemplo, propostas de conferências e iniciativas de publicação);
2. Em cada um dos três ambientes, as pesquisadoras realizaram visitas a organizações educacionais locais (escolas, universidades e espaços não formais de educação inseridos na comunidade - espaços ativistas). Também fizeram entrevistas individuais com líderes educacionais em cada ambiente visitado;

3. As pesquisadoras compartilharam e compararam dados obtidos em salas de aula e locais de pesquisa. Elas exploraram como a pedagogia crítica informava as práticas em vários locais e consideraram as maneiras como as práticas e os contextos particulares de cada local podem informar a pedagogia crítica como filosofia e prática pedagógica intencional.

## **2.2 Seminário dialógico internacional: disciplinas compartilhadas no âmbito da Pós-Graduação**

O componente de ensino colaborativo ocorreu ao longo de um período de seis semanas durante o ano acadêmico de 2019. Cada disciplina tinha um foco ligeiramente diferente, tendo em vista os objetivos de cada universidade e aos programas aos quais estavam inseridas. Ressaltamos que tinham em comum o foco em educação, pedagogia crítica e pesquisa nos EUA e no Brasil.

Os discentes eram alunos regulares dos seus respectivos programas, sendo que os dos Estados Unidos também eram educadores em serviço (ou seja, professores e/ou administradores), assim como membros ativos em suas comunidades. No Brasil, os discentes eram de áreas diversas, como Serviço Social, História, Pedagogia, dentre outras, atuando como docentes do Ensino Técnico Federal, da educação básica e do ensino superior. A modalidade das disciplinas era presencial e híbrida, com o agendamento de quatro sessões síncronas *on-line* durante as quais as três turmas dialogavam sobre questões comuns relacionadas ao escopo do projeto, além de outras advindas da curiosidade epistemológica dos discentes.

No Brasil, a disciplina ocorreu de maneira presencial, excetuando os momentos síncronos *on-line* já mencionados. A proposta incluiu uma etapa em que as docentes visitariam as instituições envolvidas e participariam de coleta de dados em cada local, sendo que as dos Estados Unidos vieram a Sergipe acompanhadas por uma aluna de doutorado, que participou do processo de coleta e funcionou como intérprete-tradutora. A docente brasileira visitou locais em Nova York e em Massachusetts. Em Long Island, participou de aula síncrona no Molloy College, sendo que em Boston participou de aula presencial com as doutorandas da UMass Boston.

Como textos comuns, os alunos das três disciplinas leram *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 2015) e *Pedagogia crítica e o propósito da pesquisa educacional em uma era de 'fatos alternativos'* (KRESS, 2019). Os discentes nos Estados Unidos também leram trechos de textos de bell hooks, Antonia Darder e Henry Giroux (acadêmicos que ampliaram o trabalho de Freire para o contexto dos Estados Unidos) e tiveram acesso a vários textos na mídia, incluindo o filme *The Day that Lasted 21 Years* (TAVAREZ, 2012), que

detalhou o papel do governo dos Estados Unidos no golpe militar brasileiro de 1964 e levou Freire ao exílio. Finalmente, estudantes dos EUA entrevistaram acadêmicas de pedagogia crítica para aprender sobre suas vidas e trabalho, tendo a oportunidade de explorar temas adicionais (como gênero e raça), relacionando-os à pedagogia crítica. Os do Brasil assistiram a documentário sobre Freire, leram e discutiram sobre *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*, além de artigos diretamente relacionados com o filósofo brasileiro como os de Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2016b); César Augusto Soares da Costa e Inny Accioly (2017); Marília Gabriela de Menezes e Maria Eliete Santiago (2014), a fim de compreender de que maneira o pensamento de Freire se mantém inspirando as pesquisas em educação no Brasil.

Na próxima seção, detalhamos as descobertas e implicações emergentes do seminário dialógico que refletiram resultados compartilhados e multilógicos, sendo acessados e analisados a partir de perspectivas diferentes, tendo em vista as dimensões sociais, econômicas, políticas, históricas etc.

### **3. Resultados: o que trouxemos conosco (não “com o que saímos”)**

Nosso projeto de ensino-pesquisa transnacional testemunhou as maneiras pelas quais a pedagogia crítica da curiosidade epistemológica, do diálogo e da conscientização de Paulo Freire permanece uma metodologia e filosofia vital, se não atual, por meio da qual professores e alunos nomeiam suas realidades e implementam ações para as utilizar contra as injustiças, crescentes no momento atual da história humana. Além disso, testemunhamos as maneiras como o trabalho de Freire continua a informar, orientar e inspirar pedagogicamente espaços de aprendizagem e ensino, a partir de seus agentes, em três diferentes espaços geopolíticos: Aracaju (SE), Nova York/Long Island (NY) e Boston (MA).

Esta colaboração transnacional se baseou na aplicação de algumas das particularidades da pedagogia crítica de Freire, desde o projeto à sua implementação (ou seja, respeitando as lutas locais e reconhecendo que os espaços que visitamos já existiam e não surgiram como resultado deste estudo). Além disso, cada uma de nós incorpora dimensões da filosofia de Freire em nossas próprias pedagogias de sala de aula e práticas de pesquisa com alunos de pós-graduação, assim como de graduação (como é o caso da pesquisadora brasileira, que ministra aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação).

Descrevemos esta seção de resultados como nos referindo ao que “trouxemos conosco” em vez de o que “levamos conosco” dessa experiência, o que reflete nosso compromisso compartilhado de interromper as formas coloniais de pesquisa que extraem recursos de conhecimento dos participantes e comunidades e os colocam em exibição no “museu do conhecimento” da academia.



Trouxemos conosco o que aprendemos com essas experiências: consciência adicional de nós mesmas em relação a aqueles com quem aprendemos ao longo desse projeto; um elevado sentido de responsabilidade para com os outros e para com o mundo social e natural com que partilhamos; e um reconhecimento de que o que aprendemos também deve ser aplicado em nossas ações futuras como educadoras, pesquisadoras e cidadãos globais.

Aos leitores, apresentamos os nossos resultados em alinhamento com o eixo referente ao Seminário dialógico. Esclarecemos que as vozes aqui apresentadas não se sobrepõem, mas se entrelaçam, informando-se mutuamente em pontos de contato como a trama de um tecido, criando uma tapeçaria de percepções compartilhadas que nós e os discentes envolvidos, necessariamente, experimentamos de maneiras diferentes.

### **3.1 Seminário dialógico internacional**

Os discentes de ambos os países e das três turmas expressaram suas curiosidades epistemológicas em algumas áreas comuns na medida que dialogavam juntos e individualmente, em suas reflexões e trabalhos independentes. Na experiência de sala de aula dialógica, mostraram-se interessados nas diferenças dos contextos sociopolíticos, bem como na organização das escolas nos respectivos países. Em particular, os alunos expressaram curiosidade sobre qual o papel desempenhado pelas questões de raça e socioeconômicas no que diz respeito ao acesso à educação, bem como de que maneira os diferentes contextos sociopolíticos em que viviam contribuam para as diferentes experiências dos alunos da educação básica.

Alguns dos temas que surgiram disseram respeito à relação entre a educação pública e privada nas duas nações e, como em ambos os casos, as questões de raça e classe contribuíram para a estratificação do acesso à educação básica e ao ensino superior, guardadas as devidas proporções. Também discutiram sobre diretrizes educacionais, a responsabilidade e as políticas governamentais relativas ao currículo e à avaliação e como essa política centralizada traz vantagens e desvantagens desproporcionais para diferentes populações de alunos de raças e classes diferentes.

Em Sergipe, havia 9 (nove) alunos matriculados na disciplina. Todos os discentes fizeram leituras dos textos indicados, elaboraram fichamentos, além de produzirem artigos científicos que possibilitaram a participação em eventos científicos. É significativo mencionar que alguns deles eram advindos das licenciaturas, outros do bacharelado, mas todos com alguma experiência ou exercendo a profissão docente há algum tempo. Três deles terão seus perfis descritos

a fim de apresentar suas percepções sobre o seminário dialógico, representando as áreas mencionadas.

Um deles é professor concursado em nível federal com formação voltada para a área de tecnologia, exercendo sua função docente nessa área. Como muitos professores do Brasil, conhecia Paulo Freire e suas obras, mas não as estudava ou incorporava as bases filosóficas ao seu fazer docente. Para ele, ter a oportunidade de ouvir e dialogar sobre a educação no Brasil e nos Estados Unidos o levou a refletir sobre a importância de serem realizadas pesquisas que tratem da educação, políticas públicas, assim como sobre os usos e avanços das tecnologias digitais.

Outra discente possui graduação nas duas áreas: bacharelado e licenciatura, possuindo mestrado em educação, mas não estava exercendo, no momento da disciplina, a profissão docente, estando dedicada a realizar o doutorado em educação. Informou planejar aulas que levassem os alunos a refletir sobre aspectos relacionados aos temas ministrados, mas não mencionou ter sua prática pedagógica informada pela pedagogia crítica. Conhecer aspectos semelhantes entre as duas nações, especialmente sobre a desvalorização do professor foi impactante para ela. Ademais, ser informada, a partir dos diálogos, sobre as experiências vividas por docentes em outro contexto a ajudou a desmistificar seu conhecimento prévio sobre como a educação é tratada nos Estados Unidos.

O discente graduado em História possui mestrado em educação, com ênfase em história da educação e profissionalização docente, tendo desenvolvido sua pesquisa na linha Educação e formação docente. Sua percepção histórica sobre processos significativos ocorridos no Brasil permitiu a ele fazer conexões importantes sobre Paulo Freire, política e a ação desse educador, especialmente no nordeste brasileiro. Para ele, no que diz respeito à interação virtual, a troca de conhecimento foi significativa a fim de refletir dialogicamente sobre temas como gênero, raça e desigualdade social a partir da pedagogia crítica, além de verificar os pontos de convergência entre temas e objetos de pesquisa. Assim, foi possível perceber como ela pode, efetivamente, contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a autonomia dos indivíduos tanto no Brasil como no mundo.

É possível notar que as percepções de mundo dos participantes foram ampliadas a partir do diálogo travado entre eles. Para Freire (1967), perceber e refletir sobre o mundo, tornando-se agente promotor de transformação não é tarefa de fácil execução, pois demanda que o indivíduo comece essa ação a partir de si mesmo. O desenvolvimento da tomada de consciência se constituiu nesse

movimento interno e, decorrente dele, gera-se a conscientização, mola propulsora da transformação de si, mas que tem a possibilidade de gerar esse mesmo efeito no outro.

A turma de doutorado em Nova York era composta por 6 (seis) discentes. Três participantes não estavam matriculados no curso e participaram por conveniência, devido ao interesse na temática. Duas dessas participantes assistiram apenas à primeira sessão, enquanto a terceira participante, uma mulher brasileira que imigrou para os Estados Unidos na juventude, compareceu a todas as sessões, mas não concluiu as tarefas do curso.

Os outros três alunos que estavam matriculados participaram integralmente de todas as aulas e realizaram as atividades solicitadas sendo: uma mulher com dupla nacionalidade: americana e guianesa; e dois homens brancos. É importante notar que, no caso dos dois alunos brancos do sexo masculino, a branquidade não é monolítica. Um dos homens é grego-americano de primeira geração e se identifica fortemente como grego. Sua etnia informa sua epistemologia e, portanto, o significado que ele deu ao conteúdo e às experiências do curso foi influenciado por sua origem, às vezes até usando palavras gregas para expressar sua construção de significado. Cada aluno expressou uma consciência sociopolítica emergente, ou conscientização, de maneiras diferentes, a depender de quem era, de onde trabalhava e do grau de exposição anterior às ideias com as quais nos envolvemos nas aulas. Todos eles se identificam como educadores engajados com a justiça social, mas o grau que incorporaram a pedagogia crítica em seus papéis como educadores variou.

Por exemplo, um deles, que era professor de música, sentiu que suas crenças sobre a educação foram confirmadas pelo currículo e pelas discussões na disciplina. Mas ele também travou embates internos relacionados com o que significava para ele ensinar criticamente em um campo dominado pelas normas europeias brancas (música clássica) em relação à sua própria formação; estar no papel de aprendiz que gostava de ouvir palestras; mas também um profissional que sentia satisfação em ministrar palestras. Ele observou, especificamente, como precisava reconciliar sua predileção por educação “bancária” e, em suas palavras, “colocar seu ego de lado” para criar experiências mais centradas no aluno e significativas para eles.

A estudante guianesa-americana, que trabalhava em uma escola que seguia os princípios de pedagogia crítica, foi encorajada a questionar profundamente suas próprias práticas como uma educadora que até aquele momento entendia que empoderar alunos significava “ensinar-lhes as regras do jogo [da escola] e como jogar” para que pudessem ter sucesso. Embora já tivesse se identificado fortemente com a pedagogia crítica no início do projeto, em sua reflexão final, ela se colocou em um lugar onde esperava mais de si mesma como alguém

que poderia contribuir para dismantelar estruturas educacionais opressoras que sustentam a colonialidade e o racismo institucional.

O terceiro estudante, nova-iorquino, mas que se identifica como grego, era professor de estudos sociais de uma escola católica de classe alta. Para ele, o curso ampliou sua compreensão da história dos EUA e do seu papel ao interferir em problemas de outras nações do mundo, especificamente, do Brasil. Sua emergente consciência transnacional o levou a refletir sobre a globalização neoliberal e a perpétua destruição e exploração de povos colonizados e trabalhadores de baixa renda. Como alguém que trabalhava, prioritariamente, com estudantes brancos e ricos, ele começou a pensar em como o catolicismo e o princípio grego antigo ágape (amor humanístico e altruísta) podem servir como alavancas para abrir o diálogo sobre a desigualdade social e o que significa se tornar criticamente consciente, especialmente quando alguém se identifica como parte da classe opressora.

Cada um deles entrevistou uma estudiosa da pedagogia crítica (Dra. Juliet Hess, Dra. Dorothy Vaandering e Dra. Melissa Winchell) para obter uma melhor perspectiva sobre o campo da pedagogia crítica, assim como e onde ela precisa chegar no futuro. Eles criaram livros digitais de imagens, no Storyjumper, com base nessas entrevistas. Em cada caso, suas entrevistas produziram uma riqueza significativa de temas a partir dos pontos de vista acadêmicos das mulheres entrevistadas. As entrevistadas recomendaram leituras de textos escritos por mulheres e pessoas de cor que têm trazido a filosofia de Freire para a educação e para a pesquisa durante décadas, sem receber o devido reconhecimento.

Para os três, os diálogos com os alunos de Boston e de Aracaju foram fundamentais para elaborar uma nova consciência crítica. Trouxeram com eles, dessa experiência, uma consciência marcante, voltada para a necessidade de colocar, intencionalmente, em primeiro plano as vozes das pessoas de cor e de mulheres, a fim de tirar o poder do domínio branco e masculino da academia, mesmo em um campo chamado de “justiça social”, como a pedagogia crítica.

Em Boston, as quatro estudantes de doutorado participantes do seminário eram todas mulheres: uma ganense-liberiana e assistente social contratada por uma escola pública de Boston (BPS-Boston Public School) e doula<sup>4</sup>; outra era negra e mãe, possuindo dupla nacionalidade, caribenha-americana, exercia função administrativa em uma escola pública de Boston (BPS); uma imigrante latina, mas nascida na Colômbia, trabalhava em função administrativa em uma escola pública bilíngue (BPS); e uma mulher branca, mãe e fundadora de uma organização educacional sem fins lucrativos que oferece educação voltada

---

<sup>4</sup> Palavra de origem grega e significa “mulher que serve”, sendo hoje utilizada para se referir à mulher sem experiência técnica na área da saúde, que orienta e assiste a mãe no parto e nos cuidados com bebê.

para o engajamento cívico para escolas públicas de Boston (BPS). Antes deste seminário, as quatro discentes haviam concluído um curso sobre Filosofia da Educação, tendo uma das leituras obrigatórias sido *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1970).

Além disso, os quatro já haviam liderado trabalhos voltados para o tema da justiça social, centrados nas questões de raça, em seus respectivos ambientes de trabalho. Suas próprias experiências a respeito de raça, classe e gênero ao longo de suas formações educacionais individuais foram centrais para a compreensão de processos de escolarização desiguais, da obra de Freire e até que ponto o autor discorre sobre suas posições e experiências de gênero e raça nos espaços urbanos contemporâneos educação nos EUA (e Brasil).

As discentes ansiavam por um relato mais granulado e coletivizado de Freire, assim como dos acadêmicos que colaboraram para expandir e divulgar sua filosofia, sendo fundamentais para o alcance e fomento da pedagogia crítica como uma epistemologia global que educadores e estudantes continuam a implementar e aprender e hoje. Assim, as discentes do seminário de Boston questionaram: com quem Freire trabalhou e colaborou para articular e documentar sua filosofia? De quem é a experiência de sua filosofia? Que outras contradições sociais, além da dicotomia opressor-oprimido, Freire torna visíveis? Como negros, pardos, indígenas, mulheres, trabalhadores pobres, idosos e jovens se beneficiaram/beneficiam de sua visão e ação? Quais são as bases da filosofia de Freire?

Após a segunda reunião síncrona com seus colegas de Long Island e Aracaju, as participantes de Boston reconheceram o esforço de Freire em indicar soluções para os problemas de opressão sistêmica e subordinação como resultados diretos de processos hierarquizados na educação. Reconheceram sua concepção de conscientização como um conjunto multifacetado de soluções. Mas desejavam que ele tivesse passado mais tempo nomeando e reconhecendo as questões de raça, classe e gênero e se perguntaram de que maneiras a concepção de conscientização de Freire poderia ter sido diferente se ele, talvez como uma testemunha, tivesse se debruçado sobre os detalhes das difíceis circunstâncias de vida que sempre funcionam como um gatilho para lutas e movimentos de libertação do patriarcado capitalista de supremacia branca.

Entre as reuniões *on-line* dialógicas síncronas, as discentes de Boston reuniram muitas perguntas adicionais sobre os contextos sociopolíticos do Brasil que levaram à ascensão e popularidade de Freire. Além disso, refletiram sobre as maneiras pelas quais a pedagogia crítica está ligada e adotada por BIPOC (pessoas negras, indígenas e as que não se identificam como brancas), mulheres, LGBTQ e educadores e pensadores transgêneros no Brasil hoje. Por exemplo, como os alunos e professores que se identificam como BIPOC no Brasil leem,

apoiam e se identificam com a narrativa de Freire? Quais são algumas das resistências e críticas que os acadêmicos que discutem gênero levantam sobre a filosofia da metodologia de Freire? Como raça e classe se sobrepõem e se inserem na política educacional e nos espaços de ensino e aprendizagem no Brasil? De que forma a educação centrada na pedagogia crítica no Brasil reconhece e desenvolve os letramentos raciais dos alunos? De que maneira as comunidades indígenas acessam, leem e legitimam a pedagogia crítica no Brasil? Além de Freire, quem são os outros estudiosos da pedagogia crítica brasileira que o mundo deveria conhecer? Quem são os educadores e estudiosos da pedagogia crítica negra e feminista do Brasil naquela época e agora? Elas também levantaram questões semelhantes sobre educadores e ativistas freirianos nos EUA.

A transnacionalidade deste projeto descentralizou a presença e a voz de Freire na pedagogia crítica como um corpo de conhecimento globalizado e hegemônico. Particularmente, nossos anfitriões e colaboradores brasileiros nos ensinaram sobre a pedagogia crítica afro-brasileira e o feminismo dos quais não ouvimos o suficiente, se é que ouvimos falar, nos Estados Unidos, particularmente de: Nilma Lino Gomes, Djamila Ribeiro, Beatriz Nascimento, Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, Thula de Oliveira Pires, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Lélia Gonzales.

Informadas por uma consciência mais racial e curiosidade sobre a pedagogia crítica, este conjunto final de perguntas encorajou as discentes de Boston a buscar identificar alguns dos estudiosos da pedagogia crítica do BIPOC pouco reconhecidos nos EUA, cujas contribuições para a pedagogia crítica como uma epistemologia não são amplamente, mundialmente, reconhecidas e festejadas como as de Freire. Como resultado, elas entraram em contato com Dra. Antonia Darder, Dr. Marvin Lynn, Dra. Janaki Natarajan e Dra. Kimberly Parker e os convidaram para participar de entrevista sobre seus fundamentos teóricos e experienciais, a intencionalidade de suas práxis e o futuro da pedagogia crítica. Juntas, desenvolveram um protocolo de entrevista a ser usado sendo que, ao final, cada uma compilou os resultados em um livro digital de imagens *on-line* (usando o Flipgrid) e os compartilhou com seus colegas de Long Island e Aracaju.

Semelhante a como bell hooks expressou seu conhecimento sobre o trabalho de Freire, as discentes “vieram a Freire com sede, morrendo de sede” porque também estavam procurando “como quebrar o domínio do status quo” (1994, p. 50) em seus contextos profissionais. O grupo de Boston “interrogou” Freire a partir de sua busca intencional por identificar como ele compreendeu as ideias de raça, racismo, luta de classes e misoginia em suas narrativas na perspectiva de compreender como ele critica esses sistemas que perpetuam a subordinação, exploração e opressão das pessoas. Como resultado, o grupo se mostrou hesitante em aceitar a água do poço de Freire para matar a sua sede,

pois não acreditavam que seu “trabalho como água que contém alguma sujeira” (HOOKS, 1994, p. 50) pudesse cumprir esse objetivo. Assim, as discentes detalharam as maneiras pelas quais, em suas perspectivas, a pedagogia crítica de Freire se coloca aquém do alinhamento político necessário às lutas das mulheres, especificamente das mulheres do BIPOC. Ademais, porque a pedagogia crítica de Freire para a conscientização das pessoas não abalou as bases do *status quo*, elas argumentaram que a popularidade de Paulo Freire entre os educadores críticos permaneceu incólume, sendo que, sobre esse aspecto, uma participante afirmou que “todo mundo ama o Paulo” (Estudante da UMass Boston 1).

Sobre o processo vivenciado pelas discentes de Boston, podemos afirmar, junto com Freire (1967, p. 59) que, na medida em que a capacidade de captar sugestões e dar respostas a elas e aos questionamentos que partem delas, há um aumento do “[...] poder de dialogação, não só com o outro [...], mas como o seu mundo [...]”. Dessa forma, “Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital”.

A despeito de todo o processo de planejamento para a execução do projeto, as discussões, durante os momentos compartilhados entre os três grupos, mostraram-se ricas na medida em que os discentes trouxeram suas próprias experiências e curiosidades quanto ao sistema educacional de cada país, gerando aulas dialogadas, trazendo oportunidades de produção de conhecimento. Nesta perspectiva,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da sua produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2019, p. 24)

Assim sendo, considerar o caráter individual das experiências dos indivíduos envolvidos no processo educativo se constitui como imperativo na perspectiva de levá-los a compreender que a sua formação depende também da consciência crítica dos contextos que os cercam, estando atentos aos pontos de tensão. Essa consciência produz a possibilidade de oferecimento de uma educação que os prepare para os desafios da vida. Tendo em vista que os discentes elaboraram perguntas sobre os respectivos sistemas educacionais, inclusive a partir dos seus conhecimentos prévios, o processo de conscientização foi ampliado.

Eu tenho uma pergunta em relação à política e à pesquisa educacional sobre inclusão e alunos com deficiência. Pensando na infraestrutura, nos espaços físicos, no acesso, na aprendizagem desses alunos, bem

como nas exigências e na formação docente que os professores precisam ter. Isso é algo que ainda está sendo muito discutido nos EUA? Ou esse é um problema bastante resolvido e consolidado? (Estudante da Universidade Tiradentes 1).

Todas as minhas aulas são co-ministradas. E na minha escola, recrutamos muitos docentes a fim de atender alunos com deficiência, porque pesquisas mostram que há um número significativo de alunos negros e latinos que têm indicação para serem assistidos pela educação especial. Então, parte do trabalho que fazemos como equipe, que eu acho muito freiriano, é interrogar nosso próprio preconceito e alavancar nossa capacidade de compreensão como professores em aulas co-ministradas, a fim de prover o máximo de acesso e oportunidade em salas com alunos que possuem uma ampla gama de necessidades e que impactam significativamente o trabalho do professor. (Estudante do Molloy College 1).

Ressaltamos que a prática educativo-crítica apresentada por Freire (2019) tem como alicerce a curiosidade e a autonomia do indivíduo. Para ele, ela é fator que aciona o desenvolvimento dos pensamentos, tornando-se essencial no processo de formação integral, pois “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2019, p. 85). Ela pode ser ingênua e epistemológica, sendo que a primeira está ligada aos conhecimentos usualmente adquiridos a partir das experiências vividas, assim como pelas observações dos acontecimentos que ocorrem no mundo. O resultado disso, uma vez que seja objeto de crítica consciente, a partir de uma metodologia, aproximar-se-á da cognoscibilidade do objeto, tornando-se, assim, em uma curiosidade epistemológica.

Não há para mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2019, p. 32-33)

Nessa perspectiva, Freire (1967) compreende a relação professor e aluno de forma que um aprende com o outro em um processo de dialogação, termo usado por ele a fim de caracterizar essa relação, sendo uma forma das



pessoas entenderem o mundo em um processo constante de aprendizagem, a partir da reflexão sobre sua condição de ser participante do mundo.

Os estudantes participantes do projeto foram expostos a textos de Freire, assim como a alguns que foram elaborados à luz de sua filosofia, estando cada turma em seu contexto cultural. Nos momentos síncronos foram promovidos momentos de dialogação, sendo eles movidos pela curiosidade epistemológica. Em uma das sessões, um dos alunos brasileiros questionou se as pesquisas dos alunos imersos no contexto estadunidense incorporavam alguns aspectos do pensamento freiriano, obtendo a seguinte resposta: “quero explorar o desenvolvimento da consciência crítica em um grupo de estudantes latinos. Nesse momento estou procurando uma metodologia de pesquisa, então acho que quero fazer pesquisa-ação com meus alunos.” (Estudante do Molloy College 2). Esta resposta levou uma das estudantes da Universidade Tiradentes a expressar a seguinte reflexão:

Foi interessante saber o que cada um está pesquisando, com temas sobre pesquisa educacional, igualdade no ambiente escolar, pedagogia crítica e como eles valorizam Paulo Freire. Outro aspecto importante nas discussões é a relação de como eles trabalham Paulo Freire, sendo um ponto de conexão, pois estávamos estudando as obras deste autor. Percebi que temos muito em comum referente à Educação. (Estudante da Universidade Tiradentes 2).

Para Saul e Saul (2016b), educadores que participam de formações que têm como base a pedagogia de Freire têm a possibilidade de construir novos conhecimentos, além de desenvolver uma significativa disposição para assumir práticas referenciadas no conceito de formação permanente, ou seja, de perceberem que a aprendizagem ocorre na relação com o outro e de maneira continuada, ao longo da vida. Esse processo os leva a romper com o mito da neutralidade, transformando-os em educadores críticos que se enveredam, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo, promovendo um encontro que os leva a se solidarizar, refletir e agir em um mundo a ser transformado e humanizado.

Assim, ao compreender as estruturas sociais como dispositivos de dominação e violência (FREIRE, 1967) que estão não somente ao seu redor, mas que impactam outros indivíduos em seus contextos culturais, oportuniza-se uma abertura para a compreensão dessas estruturas de forma mais ampla. Ao assumir uma postura de autorreflexão que se expande para uma reflexão a respeito do tempo e do espaço sem fronteiras que vivemos em tempos globalizados, a partir de uma educação libertadora, dá-se lugar à conscientização.

Ao realizar as leituras propostas pelas disciplinas e dialogar a respeito delas com os autores e entre si, movidos pela curiosidade epistemológica, os discentes envolvidos no projeto tiveram sua consciência sobre o outro ampliada ao perceberem que a opressão opera em diferentes camadas, mas muitas delas não se diferem totalmente de uma sociedade para outra. Toma-se, aqui, as questões de raça e cor entre os dois países, Estados Unidos e Brasil, como objeto de suas reflexões, a partir de aspectos que os oprimem:

Mas acho que se você voltar às conversas que tivemos com os estudantes do Brasil, eles falaram que classe e raça estavam realmente no mesmo grupo. Então, talvez ele [Freire] não achasse que precisava abordar especificamente a questão racial porque, ao falar sobre a classe, já estava implícito. Não sei. Não sei o que ele [Freire] pensava, mas eles indicaram que, basicamente, os negros no Brasil também eram os mais pobres do Brasil. (Estudante da UMass Boston 2)

Bem, quando penso em pedagogia crítica, se você tirar o fator raça, que eu sei que é difícil de fazer, mas acho que se você empoderar os jovens, eles podem mudar o mundo. E é assim que vejo a pedagogia crítica, é empoderar os jovens para lhes dar uma voz. E a raça pode ou não ser seu motivador pessoal, se o que os move é a experiência vivida. Mas quando você olha para o mundo com o qual estamos lidando neste país, não me importa a cor da criança, qualquer coisa que alguém esteja disposto a fazer para se envolver e colocar este país em um lugar melhor do que nós estamos agora, eu acho que é importante. E raça é, obviamente, um grande problema com o qual se precisa lidar neste país. (Estudante da UMass Boston 3).

Ao tomarem para si a liberdade de conjecturar e comparar, exercitaram a criticidade em um processo dialogado de percepção e reflexão, sem perder “[...] o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 2019, p. 45). Estando o sujeito consciente de sua participação no mundo, terá a capacidade de agir, transformando seu ambiente, deixando de ser expectador, mas sendo crítico e atuante, sendo a educação um fator primordial nesse processo. Nesta perspectiva, a educação se constitui como parte essencial para que os processos de transformação social sejam consolidados e atuem na perspectiva de garantir os demais direitos sociais (COSTA; ACCIOLY, 2017).

Portanto, ao participar de uma iniciativa colaborativa de ensino e pesquisa que envolveu estudantes de doutorado em uma aprendizagem transnacional e prática, propiciou-se aos participantes experiência que lhes permitiu explorar a filosofia e o legado de Paulo Freire nos EUA e no Brasil, aprendendo a conduzir pesquisas sobre educação hoje.

## Considerações Finais

Este projeto transnacional de ensino-pesquisa confirma as inúmeras maneiras como a filosofia e a pedagogia freireana continuam a falar em um momento marcado pela intensificação das crises humanas que deixam pegadas inegáveis nos sistemas educacionais de todo o mundo. Ademais, a transnacionalidade (perspectivas múltiplas, não centradas nos EUA, posicionamentos, histórias vividas) deste projeto também nos chamou a atenção a algumas das limitações, ou talvez “pontos cegos” do trabalho de Freire.

Enquanto o pedagogo crítico aprende a rastrear, identificar e nomear manifestações e instâncias de desigualdades estruturais a partir das formas como são escritas na vida das pessoas, continua sendo extremamente difícil, às vezes emocional e fisicamente impossível, testemunhar e verbalizar o dano que essas desigualdades podem fazer/ter causado nas vidas das que são economicamente desinvestidas e politicamente desprivilegiadas.

Esses aspectos nos levaram a refletir e a questionar: testemunhar, em alguns momentos, o desespero humano impacta a mente e o corpo da testemunha, levando-a a absorver traumas ao visualizar a repercussão da violência a qual os sujeitos estão expostos por longos períodos, acaba por reverberar em sua vida profissional? O que Freire nos diz sobre como a pedagogia crítica também deve nos ajudar a processar as “maldades do mundo”, não apenas nomeá-las e documentá-las? A pedagogia crítica e o pesquisador crítico também absorvem as condições de vida desiguais e opressivas das pessoas, não é imune a ela. O corpo também os absorve. De que forma o testemunho/desnudamento da vida das pessoas muda, ou deve e exige que mudemos nossas práticas pedagógicas críticas? O que devemos fazer com nossas emoções de raiva e amor, e tudo mais, que também são reproduzidas por este trabalho?

Embora o trabalho de Freire tenha sido difundido de maneira diferente em várias disciplinas e espaços, seus princípios filosóficos são fios que conectam educadores, acadêmicos e comunidades que buscam reformar as escolas e a sociedade para serem mais democráticas, justas e humanas para as populações oprimidas. A influência de Freire tem sido ampla e profunda, tendo um efeito duradouro e cumulativo na vida de diferentes partes interessadas na educação.

Assim, os aspectos aqui mencionados corroboram a afirmação de que o pensamento de Freire continua atual, movendo o pensar e o agir de pesquisadores, educadores e indivíduos ligados direta ou indiretamente à educação, influenciando gerações e levando-as a ler a palavra e o mundo a partir do pensamento crítico, movidos pela curiosidade epistemológica, essencial nesse processo.

## Referências Bibliográficas

- COSTA, César Augusto Soares da; ACCIOLY, Inny. A formação em educação ambiental crítica na periferia do capitalismo: contribuições marxistas. *Revista Trabalho Política e Sociedade*, vol. II, nº 02. p. 23-42, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/issue/view/98/rtps-v2i2>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. Ed.- Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. 1970.
- FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 24ª edição. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. 58ª. ed. Curitiba: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, New York: Routledge. 1994.
- MARSHALL, C; ROSSMAN, G. *Designing Qualitative Research Methods*. 5<sup>th</sup> Edition. Thousand Oaks, CA: Sage. 2016.
- MENEZES, Marília Gabriela de, SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*. v. 25, n. 3. p. 45-62. set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n3/v25n3a03.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- KRESS, T. M. Critical pedagogy and the purpose of educational research in an age of “alternative facts”. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, Vol. 40, No. 5, p. 443-457, 2019.
- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar.2016a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, n. 61, p. 19-35, jul./set, 2016b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.
- TAVARES, C. (Director). *The Day that Lasted 21 Years*. [Film]. Pequim Filmes. 2012

**Em diálogo...**

**ENSINAMENTOS FREIREANOS EM  
CONTEXTOS PLURAIS:  
ATEMPORALIDADE E (RE)SIGNIFICAÇÃO**

LUCIANA PAULA BENTO LUCIANI <sup>1</sup>

ELIZA SILVANA DE SOUZA <sup>2</sup>

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

*Paulo Freire*

**Introdução**

Ao lermos o capítulo *Aprendizado transnacional e prático sobre filosofia educacional de Paulo Freire: projeto colaborativo de ensino e pesquisa Brasil-Estados Unidos*, das autoras Simone Amorim, Tricia Kress e Patricia Krueger-Henney, é quase inevitável não o associá-lo ao diálogo estabelecido entre Paulo Freire, o mais célebre educador brasileiro, e Ira Shor, professor norte-americano, no livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, publicado no Brasil em 1986.

Tal relação é estabelecida não somente pelo fato de o texto das autoras, também professoras, apresentar percepções de distintas realidades educacionais – brasileira e norte-americana –, assim como Freire e Shor fizeram na publicação já mencionada, mas, do mesmo modo, por discutir conceitos freireanos como “pedagogia crítica”, “curiosidade epistemológica”, “consciência crítica” e “empoderamento”, em perspectivas atuais e futuras.

---

<sup>1</sup> Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP).

<sup>2</sup> Faculdade de Tecnologia (FATEC).

Esses ensinamentos de Freire são abordados pelas autoras com base nos resultados de um projeto de ensino e pesquisa colaborativo e transnacional, realizado a partir da parceria entre três instituições: UMass Boston (Massachusetts, Estados Unidos), Molloy College (Nova Iorque, Estados Unidos) e Universidade de Tiradentes (Aracaju, Brasil). Esse feito evidencia outro importante tema bastante presente nas reflexões freireanas: o diálogo, ou melhor, a relevância do diálogo entre diferentes indivíduos, quais sejam os contextos sociais. Nas palavras de Freire (2014, p. 109), “[...] o diálogo é uma exigência existencial, [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]”.

Com intuito de participar deste amplo e valoroso diálogo transnacional, propomos o presente texto em interação com as reflexões trazidas pelas vozes dos educandos e dos educadores do Brasil e dos Estados Unidos no trabalho de Amorim, Kress e Krueger-Henney. Buscaremos mostrar a atemporalidade e a vital (re)significação dos fundamentos freireanos.

## **A pedagogia crítica e o desvelamento da realidade**

As décadas de 1960 e 1970 são consideradas épocas efervescentes, marcadas por lutas globais pela liberdade, movimentos contra a guerra do Vietnã, envolvimento da população jovem em questões sociais e políticas, entre outros. Novas ideias nascem revigorando pensamentos fossilizados.

Na educação, não é diferente. Correntes reformistas indagam os modelos de ensino tradicionais capitalistas. Nesse contexto, surgem as pedagogias críticas “que atribuem um especial protagonismo ao sujeito como agente de mudança e transformação social” (CARBONELL, 2016, p. 46-47).

Para Freire e Macedo (1994, p. 31), “O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente”. Em desdobramento a essa declaração que soa quase como um alerta aos professores, compreendemos que não cabe ao fazer docente oferecer sempre uma solução para mudar o *status quo*.

Isso seria uma pretensão irracional e, até mesmo, irresponsável. Em algumas situações, transformar a realidade a curto ou médio prazo não é possível, mas não significa que essa realidade não possa ser questionada, refletida e estudada, antes de ser simplesmente aceita.

Freire (2014, p. 98), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, afirma que “A educação como prática da liberdade, ao contrário da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”.

A pedagogia crítica evoca a ação docente como ponte para a construção de uma realidade transformadora, reafirmando a parceria com os preceitos democráticos. Nesse sentido, a escola, em todas as suas possíveis realizações, congrega diversos indivíduos, singulares em sua natureza, realidade, vivência e repertório. Toda essa pluralidade, ao ser considerada, contribui para que o diálogo pedagógico seja efetivo na construção do saber e no desenvolvimento de competências e habilidades, quais sejam, discentes e/ou docentes. Nessa direção, Freire (2015b, p. 43) afirma que “[...] o homem, 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”.

Tais ações, ou seja, a construção do saber, o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como o estabelecimento de relações com o mundo através de uma interação dialógica entre alunos e professores, são notórias no projeto de ensino e pesquisa colaborativo e transnacional, apresentado por Amorim, Kress e Krueger-Henney e aqui destacado em diálogo.

Segundo afirmam as autoras, na qualidade docente, a participação nesse projeto foi uma experiência enriquecedora para as três. Permitiu-lhes adquirir uma maior consciência de si e um elevado sentido de responsabilidade para com os outros e para com os mundos social e natural partilhados. Além disso, ainda conforme relatado, puderam reconhecer que os aprendizados compartilhados e conquistados, em interação com todos os envolvidos, poderão ser estendidos para os vários, porém entrelaçados, papéis que exercem: educadoras, pesquisadoras e cidadãs globais.

No que diz respeito aos alunos-doutorandos que participaram do projeto, na voz das pesquisadoras, houve espaço para que pudessem aprender e discutir sobre as diferenças e, alguns casos, também sobre os pontos de convergência, entre as duas nações, concernentes aos contextos sociopolíticos, à organização escolar, às experiências dos alunos da educação básica, à relação entre a educação pública e privada e às políticas educacionais.

As reflexões acerca desses temas tinham, de modo geral, como preocupação, levantar as vantagens e desvantagens desproporcionais para as populações de alunos de raças e classes diferentes. Durante todo esse processo dialógico e de descobertas entre os discentes, como fundamento de uma educação crítica e, por conseguinte, libertadora, esteve presente a curiosidade epistemológica. Essa curiosidade, conforme ensina Freire (2001, p. 187-188), permite que se supere o nível do mero “eu acho que” e se alcance o conhecimento entre “a razão de ser dos fenômenos e dos objetos”, evidenciando, desse modo, a rigurosidade metódica e científica do projeto.

Na percepção discente, entre as dez vozes trazidas no estudo (três doutorandos de Aracaju, três de Nove Iorque e quatro de Boston), constata-se que o desvelamento de distintas realidades oportunizou aos participantes propor

questionamentos e se questionar, especialmente no que se refere às suas respectivas práticas, enquanto docentes que são ou foram, com vistas à aplicação de algumas das particularidades da pedagogia crítica de Freire, propostas pelas professoras e pesquisadoras, mediadoras do projeto.

Na voz de cada doutorando, é possível constatar as inquietações que a interação dialógica entre eles propiciou. Pela extensão do presente texto, será dado destaque a três dessas inquietações. Antes, cumpre destacar, que o termo inquietação é por nós compreendido como um sentimento benéfico, quando caminha ao encontro da consciência crítica. Afinal, “A quietude não pode ser um estado permanente. Só na relação com a inquietude é que a quietude tem sentido”, como explica Freire (2003, p. 216).

Uma dessas inquietações foi trazida por uma doutoranda brasileira. Para ela, foi impactante saber sobre as semelhanças no que diz respeito à desvalorização do professor nas duas nações. Embora tal descoberta tenha sido triste, ajudou-a a desmistificar seu conhecimento prévio sobre como a educação é tratada nos Estados Unidos. Entretanto, seja em território brasileiro ou estadunidense, devemos reconhecer que os saberes escolarizados são, ainda, os mais legitimados e valorizados em uma sociedade. Nesse sentido, propomos também nossas inquietações: como desvalorizar um dos agentes centrais do processo de ensino e aprendizagem? Como esse paradoxo se sustenta?

Um dos doutorandos de Nova Iorque, rompendo com seu estado alienante, revelou que precisava reconsiderar sua prática docente, uma vez que sua predileção, até então, era pela educação bancária. Esse participante reconheceu que, para essa mudança, seria necessário colocar seu ego de lado e criar experiências que fossem mais centradas e significativas para os seus educandos.

Consonante aos propósitos da educação deste tempo, e aos novos papéis atribuídos aos docentes e discentes, enfocamos o alerta de Vasconcelos (2009, p. 35):

Se o professor pretende tornar efetiva a sua atuação profissional enquanto docente, não há como ignorar o fato de que o centro de toda e qualquer ação didático-pedagógica está sempre no aluno e, mais precisamente, na aprendizagem que esse aluno venha a realizar. Além do mais, que esse aprendizado possa ocorrer, de preferência, com o auxílio do professor e não apesar dele!

Ressalta que muitos professores são conscientes da necessidade de transformação, tal qual o doutorando de Nova Iorque evidenciou. No entanto, por resistência ao novo e, até mesmo, desconhecimento da forma de proceder, utilizam os



obstáculos como uma justificativa para manter sua prática, reconhecidamente, bancária. Lançar-se aos estudos e às ações pedagógicas revisitadas é abrir mão da comodidade e (questionável) segurança que a escola tradicional traz.

Contemporaneamente, as palavras de Freire sobre uma pedagogia renovada permanecem tão atuais quanto necessárias. Para o autor, “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente [...]” (op. cit., 2014, p. 94).

Por fim, outro doutorando, também de Nova Iorque, relatou que a experiência o fez compreender sobre a necessidade de intervir em problemas de outras nações do mundo, especificamente, do Brasil – realidade que passou a conhecer melhor. Isso mostra a consciência desvelada desse participante no que se refere à neutralidade, ou melhor, à não neutralidade tão necessária ao educador que se propõe democrático, que deve posicionar-se diante das injustiças e desigualdades, seja em seu contexto ou fora dele, principalmente após ter ciência do fato.

Constata-se, na voz desses três doutorandos, participantes do projeto, que todos, de algum modo, foram impactados e empoderados a partir dos ensinamentos freireanos. Ao discutir o termo *empowerment*<sup>3</sup>, aplicado ao processo pedagógico em distintas realidades – países de primeiro e terceiro mundo –, Shor e Freire (1986) esclarecem ser um meio para que uma educação libertadora seja promovida e, a partir dela, busque-se a construção de uma sociedade mais igualitária. Para os autores, a noção de *empowerment* corresponde a um processo de libertação, um ato de dar poder em nível coletivo e não apenas individual.

Quanto às vozes das quatro doutorandas de Boston, trazidas aqui em conjunto, nota-se que foram levantados muitos questionamentos, ou seja, várias inquietações. Ansiando por respostas, especialmente acerca das bases filosóficas de Freire, as discentes mostraram-se bastante interessadas em saber como determinados grupos de indivíduos (negros, pardos, indígenas, mulheres, trabalhadores pobres, idosos e jovens) se beneficiaram ou se beneficiam da visão e ação freireana.

Ao aprofundar seus estudos, as doutorandas puderam reconhecer que a concepção de conscientização, proposta pelo educador brasileiro, apresenta-se “como um conjunto multifacetado de soluções”, conforme descrito por Amo-

---

<sup>3</sup> A palavra *empowerment* é utilizada sem tradução no livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, em língua portuguesa, objetivando, como explicam os autores, manter a riqueza da palavra que significa: dar poder a; ativar a potencialidade criativa, desenvolver a potencialidade criativa do sujeito; dinamizar a potencialidade do sujeito (SHOR; FREIRE, 1986).

rim, Kress e Krueger-Henney. Assumem, desse modo, a relevância dos fundamentos freireanos em níveis que transcendem o processo educacional. Afinal, como declara Moacir Gadotti (1996, p. 17):

Falar de Paulo Freire [e estudar Paulo Freire] é evocar mananciais de lucidez. É descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. É reafirmar a convicção profunda de que todos devemos colaborar com a grande aventura do acesso ao conhecimento, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita cada ser humano. Falar de Paulo Freire é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico e abrir de par em par as janelas da criatividade e do esforço. É, também, alçar o voo da imaginação e do sonho, frente ao mesquinho procedimento daqueles que ficam contabilizando seus compatriotas em enquetes e eleições, sem procurar torná-los cidadãos plenos na vida pública.

Ainda sobre as quatro estudantes de Boston, por meio dos relatos apresentados na pesquisa, constata-se que elas vão ao encontro da educação problematizadora proposta por Freire (2014). Isso porque, mesmo após terem suas dúvidas iniciais resolvidas, as perguntas continuaram e se tornaram mais complexas, à medida em que elas passam a estabelecer relações a partir de suas descobertas. Entre essas relações, tendo como ponto de partida o legado freireano, buscaram compreender quem são os atuais educadores e ativistas brasileiros, bem como os contemporâneos de Freire, que discutem as relevantes questões propostas pela pedagogia crítica. Ademais, mostraram curiosidade em saber quem são os opositores dessa pedagogia no Brasil.

Sequenciando as problematizações, as doutorandas foram motivadas a pesquisar sobre estudiosos da pedagogia crítica nos Estados Unidos. Como resultado, puderam (re)conhecer e entrevistar quatro deles, sendo três mulheres e um homem, que, embora não tenham seus estudos ampla e mundialmente legitimados como os de Freire, foram fundamentais para responder a outras perguntas levantadas, em interação dialógica com os docentes e demais discentes envolvidos no projeto.

Nesse movimento, em que são propostas indagações, buscadas respostas e levantadas reflexões, é notório o modo como todos os participantes do Brasil e dos Estados Unidos se mostraram inacabados – condição fundamental de quem está no caminho de uma educação formadora e transformadora. Sem essa consciência do inacabamento que envolveu os educadores e os educandos de diferentes contextos sociais não teria sido possível trocar tantas experiências o que, na voz das pesquisadoras, contribuiu para o crescimento crítico de cada um.

Ao nos abirmos para o outro e buscarmos entender outras realidades, damos lugar a variadas possibilidades de aprendizado e, também, refletimos sobre o nosso contexto e nos reconhecemos em outros tantos, pois a compreensão de mundo é organizada a partir do repertório sociocultural que experimentamos e compartilhamos.

### **Considerações finais**

O relato sobre o aprendizado transnacional das autoras Amorim, Kress e Krueger-Henney, texto-base para este capítulo, evidenciou, no contexto da pesquisa, a relevância dos princípios freireanos para a constituição de uma prática docente humanizadora, crítica e emancipadora em diferentes realidades educacionais e sociais.

Esses registros indicaram, entre outros aspectos, que a pedagogia crítica é necessária em qualquer contexto no qual a relação professor e aluno se estabeleça, pois, um professor consciente de seus atos e capacitado para elaborar propostas construtivas corrobora para a uma educação não alienante e libertadora. Para Freire, “[...] o professor libertador nunca pode se calar a respeito das questões sociais [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 288).

Talvez, o maior desafio para todos nós, sujeitos imbuídos no processo de ensinar e aprender, é contribuir para que os preceitos de Freire estejam (e permaneçam) vivos nas diversas salas de aula, assim como estão nos textos acadêmicos.

### **Referências**

CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

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

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. [recurso eletrônico] 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor do ensino superior*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

# PAULO FREIRE EM TERRAS ASIÁTICAS: FALAS, SILÊNCIOS E DIÁLOGOS

ROBERVAL TEIXEIRA E SILVA<sup>1</sup>

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. *Paulo Freire* (1987, p. 34).

始吾于人也，听其言而信其行；今吾于人也，听其言而观其行。  
(No início, minha atitude para lidar com os homens era a de ouvir as suas palavras e dar-lhes crédito por sua conduta. Agora, minha atitude é a de ouvir as suas palavras e observar a sua conduta.) *Confúcio* (SONG, 2010, p. 110)

## 1. Introdução

Falar de Paulo Freire na Ásia, especialmente na China, significa abrir e ampliar um espaço de diálogo que, historicamente, tem sido marcado pela polarização: Ocidente Oriente; capitalismo e comunismo; abertura e isolamento etc. Esta polarização faz parte de um paradigma filosófico-epistemológico que perpetuadamente tem sublinhado muitas formas de pensar, mas, por isso mesmo também, tem suscitado resistências que se tornaram robustas e que desconstroem, contemporaneamente, essas visões opositivas, excludentes e maniqueístas, para dar espaço a visões mais processuais, multifacetadas e interrelacionadas dos fenômenos socioculturais, políticos, linguísticos.

Esta perspectiva inicial do nosso texto tem relação direta com o que entendemos do trabalho de Paulo Freire: o diálogo para a humanização. Por isso, nossa epígrafe é, antes de tudo, uma ode à aproximação e ao diálogo.

Desconstruir o mundo organizado neste formato dual, diático, bipolar, é um dos grandes méritos do educador brasileiro. Assim é que, neste trabalho,

---

<sup>1</sup> Universidade de Macau - China

vamos tomar como referência fundamental a concepção freireana de educação dialógica e diálogo (FREIRE, 1987) que se nutre e se potencializa por necessariamente considerar sempre os contextos sociais, que se abre e olha para o outro e que busca garantir espaços para a circulação das vozes (e dos silêncios).

## **2. Fala (e silêncio) na pedagogia crítica de Paulo Freire**

Nesta seção, destacaremos o lugar da linguagem (seja verbal, gestual ou de outra natureza) na perspectiva de Paulo Freire, tomando como base as ideias de educação dialógica e diálogo.

Entendemos que a linguagem – referimo-nos ao sentido amplo do termo – tem papel central na perspectiva freireana.

Em Paulo Freire, a humanização se coloca como objetivo último. Para constinuaente desenvê-la, é preciso superar a forma política com que a maioria das comunidades se organiza: uma estrutural polarização dos sujeitos entre opressores e oprimidos. Pela maneira com que as relações estão construídas e profundamente arraigadas socioculturalmente, nem oprimidos nem opressores podem atingir a humanização. Este processo exige que as práticas sociais caminhem em outra direção, de forma a tirar os sujeitos desse mecanismo de oposição e permitir-lhes refletir e conscientizar-se sobre a situação em que se encontram.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.20)

Para buscar a humanização, dessa forma, a base das relações sociais precisa ser organizada pelo diálogo que pode promover um deslocamento dos sujeitos, sejam opressores, sejam oprimidos, de um lugar histórico de fala para um outro reinventado cooperativamente, desconstruindo a relação tóxica que opressores e oprimidos têm continuamente criado. É uma questão de transformar as relações que criam opressão. Este processo de transformação só pode se dar através da reflexão crítica, da autoconsciência, da ação e da palavra dialogada.

O diálogo se manifesta, então, como estratégia metodológica de transformação dos sujeitos em função da promoção de sua consciência crítica. Mas, para que haja diálogo, uma outra postura frente ao outro precisa de ser assumida. É necessário a todos que se entendam como não sendo autossuficientes; que não temam a sua própria superação; que tenham “[...] fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar.”; que desenvolvam a percepção de “sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros” (FREIRE, 1987, p. 52).

Nesta perspectiva, são as relações entre os sujeitos que devem a ser o foco de atenção. Não é da posição de protagonistas ou da atuação com base em rígidos papéis que se pode ver o outro como “seus companheiros de pronúncia do mundo” (op. cit., p.52). Como coloca Teixeira e Silva (2010), no contexto educacional, a interação é que deve ser o foco das reflexões: o foco não é o aluno, nem o professor, nem o conteúdo, para citar algumas das históricas metodologias tradicionais de sala de aula. O que promove construção de conhecimento e, portanto, as possibilidades de transformação é a reflexão sobre os mecanismos e estratégias que organizam as relações entre os sujeitos. Estes são os fatores que podem revelar e redimensionar as interações e práticas sociais em quaisquer contextos. É da percepção dos fenômenos que orientam as interações que pode surgir “O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.” (Ibidem, p.52).

A oportunidade de existir/experimentar/lidar com as contradições do mundo, reconhecendo-as e discutindo-as com/pelo o outro só pode ser garantida com a abertura para o diálogo que “é uma exigência existencial” (Ibidem, p. 51). “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Ibidem, p. 50).

Para pronunciar o mundo, o discurso humano — sejam palavras, sejam línguas de sinais, sejam artes e artesanatos — é o caminho e o lugar. A cultura do silêncio (FREIRE, 1987, p. 38), que mantém as contradições do mundo e as relações opressor-oprimido, precisa de ser superada pela cultura do diálogo. Freire, coloca o silêncio como “um tema dramático” (Ibidem, p. 62).

Estamos convencidos de que, para homens de tal forma “aderidos” à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como homens proibidos de estar sendo.

A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de

“quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma. Descubrirem-se, portanto, através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como Pedro, Antônio, com Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. (FREIRE, 1987, p. 108)

Mas o silêncio não pode ser interpretado como fruto de opressão apenas. É também linguagem que cria potencialidades de transformação e sentidos de reflexão para a conscientização crítica.

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1987, p. 60)

Freire, acrescenta ainda que

[...] nem tudo o que compõe a cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham, como dissemos na primeira parte deste trabalho, para defender-se, preservar-se, sobreviver. Daí a necessidade já salientada de a liderança revolucionária conhecer não apenas as debilidades desta cultura, mas também sua potencialidade de rebelião. (FREIRE, 1981, p. 56)

Entretanto, argumenta que “Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido.” (Ibidem, p. 50). Sobretudo, como o foco freireano é a dialogia, o silêncio tem de ser visto como construído na interação entre os sujeitos oprimidos e opressores.

[...] a constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética [...]. (FREIRE, 1981, p. 56)

Como o silêncio e a cultura do silêncio são processos coconstruídos pelos sujeitos, podem, portanto, ser também desconstruídos na linguagem que é prática e ação transformadora.



Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 50)

A prática, no âmbito da educação se faz a partir da discussão que leva à solução de problemas. É um processo de motivação ao questionamento que vai, necessariamente, posicionar a todos como responsáveis pela reflexão e pela construção de conhecimentos.

Aqui, recuperando a epígrafe, Confúcio e Paulo Freire se encontram: a palavra deve ser o lugar da ação.

O pensamento freireano está em consonância com muitas emergentes novas vozes – em âmbito teórico e em ações comunitárias - que ganharam força a partir da metade do século XX e que vão agora no século XXI evidenciar outras maneiras de ver o mundo. Elas criam bases para desconstruir a relação opressor-oprimido e dar lugar a práticas nas quais – com o direito de escolher a voz e /ou o silêncio – os sujeitos estejam plenos para exercer a sua humanidade. No caso da educação linguística, por exemplo, este pensamento pode ser encontrado em uma série de novos conceitos antenados com a contemporaneidade como língua como repertório, língua e cultura como produções locais, língua como performance, discutidos em Teixeira e Silva & Medeiros (2019).

A educação dialógica e o diálogo colocam, assim, a linguagem como o lugar da humanização, o lugar da transformação, o lugar de reinvenção de um mundo no qual sujeitos são coautores, cooperadores, coinventores das realidades.

### **3. Fala (e silêncio) em modelos chineses de educação**

Neste ponto, a nossa reflexão toma a Ásia, especialmente os contextos da China, como referência para pensar a atualidade e penetração das ideias de Paulo Freire. Apesar de as suas ideias serem intensamente debatidas ao redor do mundo, na Ásia esta não é uma realidade expressiva, seja pela outrora pouca circulação de ideias entre espaços geográficos distantes, seja pela forma adialógica e isolacionista com que países / nações / comunidades se foram historicamente construindo.

Contemporaneamente, entretanto, por conta da desestabilização dessas visões opositivas e dicotômicas, tem se criado discussões nas quais, em alguns contextos, busca-se estabelecer diálogo entre espaços que, antes afastados, aproximam-se simbolicamente nesse mundo superdiverso (VERTOVEC, 2007) e globalizado (BLOMMAERT, 2010). É esse movimento dialético que Chen-Wei et al (2019), Huang & Qi (2019), Zhong (2018), Teixeira e Silva (2016) e Zhao (2013), para citar alguns exemplos, empreendem ao discutir paradigmas de educação e o lugar da fala e do silêncio em contextos de ensino nas imaginadas comunidades asiáticas (HALL, 2006) de tradição confuciana.

Em termos gerais, as ideias de Paulo Freire, em função sobretudo de traduções para línguas asiáticas, têm penetrado os espaços acadêmicos e influenciado alguns específicos educadores e pesquisadores. Como colocam Chen-Wei et al (2019), essas vias de entrada são diferentes espaços. Na Coreia, a entrada de Paulo Freire ocorre via religiosa através de linhas como a Teoria de libertação. Em Taiwan, há grande influência no campo acadêmico com teses e dissertações que citam as suas ideias. No Japão, há uma aproximação a certas filosofias, como o zen budismo, mas é dentro do contexto de pós-segunda Guerra, quando ocorre grande geração de situações de pobreza, que Paulo Freire inspira determinados educadores. O fato é que Freire é acessado na academia, sobretudo, através de traduções, motivando reflexões e aproximações a perspectivas filosóficas asiáticas, mas poucas aplicações práticas parecem ter sido exploradas. No caso específico da China, busca-se compartilhar as suas ideias a partir de traduções e artigos científicos (HUANG & QI, 2019) e da reflexão comparativa entre modelos educacionais freireanos e chineses, especialmente com base em Confúcio, (ZHONG, 2018; MCLAREN ET AL, 2017; ZHAO, 2013). Viajar nestes trabalhos, e em muitos outros não citados aqui, é uma experiência rica para reflexões fora das nossas caixas. Afinal, há muitas formas de pensar/criar o mundo que têm sido condenadas porque lidas e entendidas de forma generalizante, fora dos seus contextos e, por isso, promovendo leituras limitadas e preconceituosas de lado a lado. Convidamos o leitor a fazer esse caminho.

Uma vez que, em Paulo Freire, o diálogo é a chave para a humanização, é interessante acompanhar Tsai (2017), apresentando as posições de Zhao (2014) e de Li (2012), e Teixeira e Silva (2016) que discorrem sobre a fala e o silêncio dos estudantes de tradição confuciana em ambiente de sala de aula. Em seus textos, discutem alguns modelos educacionais, às vezes inconciliáveis, e também uma possível desconstrução de mitos criados por perspectivas maniqueístas que ainda circunscrevem Ocidente e Oriente como espaços distantes e desconectados, desconsiderando fenômenos gerados local, em microcosmos, e globalmente, em macrocosmo.

Tsai (2016) propõe-se a debater o papel da fala segundo o ponto de vista de discentes de tradição confuciana (chineses, japoneses e coreanos) na universidade em contexto canadense.

Um dos livros básicos que difundem perspectivas confucianas são *Os Analectos*. No que se refere à questão do lugar da fala, Tsai (2016, p. 219) indica que, nesta obra, ela é caracterizada de formas pouco motivadoras:

Fine words not virtuous (1:3); what good the tongue (5:5)?; principled conduct is heard, lecture is not (5:13); hear much, speak cautiously (2:18); act first and speak through acts (2:13); man of virtue slow of speech (12:3); speak humbly or you cannot carry out your words (14:21); clever words disrupt virtue (15:26); speak only enough to make point (15:40); friendship with glib-tongued is dangerous (16:4); heaven is silent; Confucius preferred to avoid speech (17:18).

Li (2012, 297), da mesma obra, destaca que:

Confucius discussed mainly three kinds of problems with verbal craftiness, all of which are potential impediments to one's moral self-cultivation: (1) a glib tongue divorces the mind from heart, (2) flattering speech undermines sincerity, and (3) boastful speech lacks humility.

A autora acrescenta ainda o que ela chama de três virtudes ligadas à fala: (1) heaven (*tian*, 天) is the speechless, but most virtuous, to be emulated; (2) deeds shall exceed words; and (3) attunement to social context and relationships is necessary for talking (LI, 2012, 299).

Considerando a influência da obra, um clássico que os alunos quase sem exceção devem ler, ou ao menos memorizar, é esperável que tenha grande impacto na formação dos estudantes e professores de tradição confuciana.

Tsai (2016), assim, desenvolve a sua argumentação confrontando duas visões sobre os sistemas educacionais chineses: Zhao (2014) que entende o sistema chinês como inibidor da fala e, conseqüentemente, da autonomia e da criatividade dos sujeitos por objetivar fundamentalmente o controle social; e Li (2012) que apresenta uma reflexão na qual o sistema chinês pode ser interpretado como tendo objetivos e métodos diferentes dos sistemas ocidentais, vistos como em oposição, mas que busca o autoconhecimento e autodesenvolvimento, reservando à fala um lugar secundário frente à ação. Em ambas perspectivas, a figura de Confúcio surge como a referência.

Vamos discutir essas duas posições, bastante polarizadas, como parte de um *continuum* (que pode ir de um extremo ao outro) e como não generalizáveis uma vez que a China tem vivido uma intensa interculturalidade, ao menos no que se refere ao contexto de ensino de línguas estrangeiras.

No modelo de Zhao (2014), a educação chinesa, historicamente, foi elaborada para o controle social e para a realização de exames: em tempos imperiais, o Keju e, atualmente, o GaoKao, exame de acesso às universidades. Este modelo, neste sentido, como coloca Tsai (2016, p. 223), impõe uma homogeneização que desmotiva o exercício das diferenças e, portanto, nos termos de Paulo Freire, não leva à crítica que é fundamental para garantir humanização na educação. No que se refere ao engajamento dos sujeitos, o modelo bancário parece ser a prática comum neste tipo de sistema. Dessa forma, os estudantes posicionam-se sobretudo como “ouvintes”, como Tsai (2016) indica através do discurso dos sujeitos de sua pesquisa. Este modelo, bastante comum em ambientes conservadores de ensino, na China e em outros contextos ao redor do mundo, então, afasta-se das propostas de diálogo de Paulo Freire. O exercício da fala é altamente controlado e a sua ocorrência é previsível. Neste tipo de ambiente, o silêncio é visto como um símbolo e resultado de relações de opressão.

O outro modelo que usamos como referência (LI, 2012) busca entender alguns valores que a fala assume em contexto ocidental e oriental. Li (2012) entende que a fala, no ocidente, é perspectiva como arte, como uma qualidade valorizada das lideranças, como direito e como ícone de diferenciação de competências entre indivíduos: quem fala é melhor avaliado social e intelectualmente. Contrapondo – opositivamente – com o oriente, Li (2012, p. 296) argumenta que “Unlike the high value attached to verbal eloquence in the West, East Asia has an absence of such a value.” A autora exemplifica a partir de uma série de argumentos. Os líderes da Ásia ocidental, em geral, não são conhecidos pela eloquência, mas basicamente por seus atos. Da mesma forma, tradições religiosas ou filosóficas amplamente difundidas, como o taoísmo, o budismo e o confucionismo, não enfatizam a fala. “Confucius saw the ultimate measure of this personal development as lying in what a person *does*, not what a person *says*.” (LI, 2012, p. 297). A fala assim é vista, na perspectiva da autora, como não digna de confiança. Nesse sentido, o silêncio é visto como uma atitude de prudência.

Enquanto Zhao (2014) explora os efeitos sociopolíticos da fala, Li (2012) sublinha os diferentes valores que a fala assume na vida social. Ambos, apontam, entretanto, que a fala, como comportamento social, parece ser orientada pela filosofia de Confúcio na qual, em última instância, à fala é dado um caráter secundário relativamente a ações não-verbais. A forma como os dois teóricos desenvolvem as suas perspectivas tende a essencialismos e a polarizações, entretanto ajudam-nos a entender que modelos têm sido veiculados e de que forma têm sido criados nos imaginários sociais.

Em perspectiva diferente, Teixeira e Silva (2016), procura discutir a palavra e o silêncio em salas de aula de português como língua não materna, no

contexto chinês de Macau, abandonando essencialismos, generalizações e polarizações. Frente ao aparecimento regular do silêncio em salas de aula na universidade para alunos intermediários-avançados, o autor escolhe analisar, microanaliticamente, contextos específicos de interação. Para tal, toma como referência i) o silêncio na sala de aula universitária e ii) o processo de silenciamento em salas de aula também de português como língua não materna no ensino primário. O autor observa que, no contexto primário, as crianças de uma turma de primeiro ano eram, inicialmente, altamente motivadas a interagir verbalmente. Entretanto, constatou, durante um ano de uma pesquisa etnográfica, que, através de estratégias interativas diretas e indiretas, o ambiente escolar paulatinamente ia desmotivando a colaboração verbal genuína dos estudantes, limitando-os às chamadas repetições, memorizações, confirmações e conteúdo e outras práticas típicas da educação bancária. Isto foi provocando um processo de silenciamento que o autor discutiu como uma das influências, não a única, para a manifestação do silêncio que encontrava na universidade. Aqui o autor se afasta das óticas generalizante e argumenta que o silêncio não pode ser compreendido simplesmente como a reprodução/reflexo de um modelo filosófico. Considera que o olhar micro para as interações pode desessencializar uma visão comumente construída para o estudante de tradição confuciana como silencioso ou construtor de silêncios e, por isso, como passivo. Dessa forma, ao analisar, uma cena de sala de aula universitária onde o silêncio é construído, aponta alguns ângulos que precisam de ser observados.

Um deles é o fato de que o silêncio, como elemento da linguagem e da interação, é coproduzido pela interação entre professores e alunos em sala de aula, não é o comportamento isolado de estudantes por exemplo. Nesse sentido, a forma como os sujeitos criam os seus discursos pode facilitar ou dificultar a produção oral da interação e motivar o silêncio. É o caso, por exemplo, do uso de perguntas gerais e abertas que, discursivamente, podem ser menos eficientes como andaimes para a produção oral do aluno. Dessa forma, observar os sujeitos e fazer escolhas discursivas adequadas pode motivar a contribuição oral. Ainda no que concerne a micro perspectivas, na microesfera da sala de aula, criam-se culturas locais que vão dialogar, em harmonia ou conflito, com as macroculturas que trazemos da nossa vivência social. Nesse sentido, é possível em conjunto reinventar outras formas de ser professor, de ser aluno, de ser sujeito a despeito das ideologias educacionais a que fomos expostos.

Outro aspecto a se considerar é a cultura de aprendizagem dos sujeitos, que traz traços macrossociais para a sala de aula. A experiência acadêmica e escolar ensina-nos a como socialmente devemos nos comportar para sermos vistos como bons estudantes, bons professores, bons homens, mulheres, etc. É um processo também de silenciamento das diferenças porque somos submetidos a

padrões construídos no mundo social. Nesse sentido, para o enquadre sala de aula, diferentes sujeitos trarão diferentes expectativas. Em modelos freireanos, a expectativa é de que, em contexto de ensino, os sujeitos ajam cooperativamente, responsabilizando-se pela prática e construindo conhecimento em conjunto. Em visões mais conservadoras, espera-se que estudantes sejam ouvintes e professores sejam emissores, bem no modelo da visão de língua como instrumento da comunicação, o que, freireanamente falando, traduz-se pela educação bancária. Desta forma, numa cultura, a fala do aluno é motivada e esperada; na outra, é desmotivada e reprimida. Assim, sujeitos formados em diferentes culturas de aprendizagem vão entender de forma diferente a palavra e o silêncio.

Sem esgotar o tema, levanta ainda especificamente questões ligadas à interpretação do silêncio. Entender como os alunos percebem o silêncio que se constrói em sala de aula é uma forma de criar diálogo com os sujeitos no contexto em que se dão as nossas práticas educativas. Assim é que os estudantes vão apresentar uma série de efeitos de sentido para o silêncio produzido.

Por fim, Teixeira e Silva (2016) assume que a palavra e o silêncio não são traços característicos e opositivos do ocidente e do oriente respectivamente, como visões generalizadoras e essencialistas têm produzido. Sublinha que, se mais uma vez buscarmos entender o mundo nestes termos dicotômicos, cairemos de novo nos estereótipos, na rigidez e fixidez tão indesejáveis para a formação dialógica de sujeitos humanizados. Nesse sentido, desloca então a questão oriente-ocidente para a ideia de que a presença da palavra e do silêncio tem uma grande conexão com a configuração interativa dos contextos – tanto macro quanto micro – que podem ser mais ou menos conservadores (bancários) em um *continuum*.

#### **4. Fala (e silêncio) na perspectiva de alunos chineses**

Como uma forma de abrir diálogo e refletir junto com os sujeitos envolvidos em salas de aula universitária, pedimos que um grupo de estudantes chineses de nível intermediário-avançado comentasse por escrito cenas de sala de aula gravadas em vídeo onde o silêncio, que eles próprios experimentavam, também surgia. Uma série de *insights* foram ventilados (TEIXEIRA E SILVA, mimeo).

##### **4.1. Provérbios**

Um dos gêneros discursivos que melhor representam o conhecimento, a filosofia e as ideologias de uma comunidade são os provérbios. Eles nos oferecem valores que são também responsáveis pela orientação das práticas sociais. Para comentar o silêncio de sala de aula, alguns alunos se valeram deles.

### Exemplo 01<sup>2</sup>: “silêncio é força” (沉默就是力量)

Há uma dita em chinês “Silêncio é força” e muitos acreditam nisso.

### Exemplo 02: “virtude é silêncio” (沉默是一種美德)

Estamos ~~sempre~~ sempre alerta com a opinião que outros podem ter sobre nós. Por isso, a implantação radical do conceito “Virtude é silêncio” na nossa cultura existe e vai ainda existir por mais tempo, que já se identifica como uma característica marcante. ~~At~~ num rosto chinês.

### Exemplo 03: “A pistola dirige-se ao pássaro que se destaca do bando.” (枪打出头鸟)

viver oculto quem pretende viver feliz” e “A pistola dirige-se ao pássaro que se destaca do bando”. Portanto, os chineses optam pela “via média” procedendo como o que os outros fazem. Os alunos de vídeo não são exceções.

Observamos claras referências à valorização do silêncio em provérbios que vêm da chamada sabedoria popular chinesa. O último provérbio remete, metaforicamente, à ação e, no caso aqui, à palavra. Fica marcado que a fala (a ação individual) não é a escolha preferencial para a interação de sala de aula. A fala, segundo o provérbio, faz com que quem a use se destaque dos outros. Assim, transforma-se num elemento de ameaça: quem se destaca sofre consequências negativas.

## 4.2. Visões de ocidente e oriente

A perspectiva dicotômica oriente/ocidente também se faz presente. Ela vem construída a partir dos discursos de autoridade (FOUCAULT, 1972) que criam identidades e que foram construindo, em oposição histórica, estes espaços simbólicos.

<sup>2</sup> Exemplos retirados do Projeto Mantivemos as marcas que indicam a aprendizagem da língua.

### Exemplo 03:

Diferente do sistema da educação ocidental em que se encorajam os estudantes terem as próprias ideias e desafiar a autoridade dos professores, o da China realça a autoridade de professores e os estudantes chineses crescem tendo em mente o respeito por professores. Professores chineses normalmente não perguntam aos alunos ~~se~~ a sua ideia dos trabalhos ou a sua maneira de ensino, nem os alunos <sup>se</sup> manifestam. A situação não se deve ao facto de que os professores não ligam às opiniões dos alunos, mas sim que isso já constitui uma convenção no contexto do sistema geral.

Vemos que, no discurso, o aluno ocidental (uma generalização que precisa de ser evitada) é inventado como tendo as próprias ideias e, por manifestá-las, como um desafiador da autoridade do professor. A palavra aqui é perigosa. O aluno constrói em polos oriente e ocidente, alinhando-se a Zhao (2014), uma vez que parece considerar que a fala em contexto chinês não ter sido motivada na experiência que trazem da escolarização. Estas observações discutem o silêncio do aluno como parte do “sistema geral” de modelos de educação a que estiveram submetidos.

### 4.3. Sujeitos, papéis e expectativas

É também importante observar como veem os lugares dos sujeitos na sala de aula.

### Exemplo 04:

Por segundo, a última coisa que os alunos chineses fazem é desafiar a autoridade dos professores. Na mentalidade dos alunos tradicionais, a única tarefa que eles devem cumprir é obedecer às ordens dos professores. Não existe nenhum lugar para discutir. Coisas como a duração da apresentação estão dentro do poder do professor, são que os professores ditam e não são para negociar. Nunca, ninguém. Se um aluno negociar com o professor o professor é visto insensato, pois ele tomou uma decisão errada ou, pelo menos, uma proposta. Por isso, por mais que o professor tenha insistido, os alunos não falam, porque eles não querem correr o risco de fazer um acto de ameaça à face do professor. Aí, negociação é evitada.

Como vemos explicitado, os posicionamentos de professores e alunos são construídos positivamente e não cooperativamente. O diálogo parece não ter tido espaço na experiência deste estudante.



Em debate, vemos que os estudantes revelaram uma série de nuances para o silêncio: pode ser defesa, resistência, desprezo, desprendimento, ocultação, evitação de problemas e estratégia de sobrevivência (TEIXEIRA E SILVA, 2016).

Ao abrir diálogo com os estudantes universitários sobre o fenômeno, é possível ter acesso a posicionamentos discursivos reveladores de sujeitos com alto grau de crítica, de auto e socioconsciência e ainda de grande capacidade para usar a palavra. Porém, estes mesmos estudantes são rotulados como passivos e como simples vítimas de uma filosofia na qual a palavra parece ser desestimulada. Este diálogo, muito freireano, colaborou para iluminar as microinterações de sala de aula, onde, na China e em Macau, o silêncio se faz presente.

Levando em conta que a fala é social, a experiência desses alunos, e aqui indicamos apenas alguns exemplos, aponta que, em geral, o diálogo não é uma estratégia estimulada.

## **5. Considerações finais**

Nestes tempos pandêmicos, e este texto deve ser situado nesta específica realidade mundial, a posição da China está sendo altamente criticada em diferentes aspectos. Neste sentido, a tendência a um maior controle e centralização de decisões tem sido cada vez mais claramente indicada. A educação não está, como é esperável e como parte fundamental da formação das gerações de novos chineses, de fora deste espectro sociopolítico e cultural. Neste sentido, uma ação simbólica destes tempos foi uma recente polêmica sobre o documento que orienta o modelo de educação de Macau. Uma expressão antes repetida e constante dos guias oficiais era o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, um dos objetivos educacionais. Em função dos eventos políticos na China e no mundo, as autoridades de Macau decidiram escolher, na versão em língua chinesa, o termo “pensamento ponderado/prudente” (HOJE MACAU, 14/12/2020). Entendemos que há uma grande mudança ideológica aqui: a crítica pressupõe um diálogo entre o sujeito e o mundo social para interagir nele – um movimento de dentro para fora; a prudência ou a ponderação, antes de tudo, parece apontar para um processo de silenciamento e de adaptação dos sujeitos ao mundo – um movimento de fora para dentro.

Nesse sentido, é possível imaginar que ambientes mais conservadores, ao interpretarem esta mudança, construam nas relações de sala de aula um ambiente adialógico no qual só são consideradas as vozes de autoridade. Não é difícil entender que estes ambientes desmotivam o exercício da reflexão sobre o mundo, sobre os sujeitos no mundo, sobre autodesenvolvimento e a busca de humanização (seja do ponto de vista confuciano, seja do ponto de vista freireano).

A nossa posição não é a de defender a implementação de modelos freireanos como mais adequados. A nossa base, para todas as discussões de questões socioculturais e políticas, é sempre a garantia da possibilidade de escolha. As comunidades são conformadas por fenômenos díspares que se harmonizam e conflituam entre a tradição e o novo, entre o conservador e o progressista. Assim, convivem ideologias e formas de viver. Para garantir esta humana pluralidade, acreditamos que abrir espaço para alternativas educacionais inspiradas em Paulo Freire, e ainda outras, parece ser uma dessas possibilidades de escolha para sujeitos que apostam no ser humano em função das suas diversidades e da sua palavra e não em função da sua homogeneização e do seu silêncio vazio.

Arejar os contextos interativos com alternativas, criadas e potencializadas pelo diálogo, pode ajudar a quebrar visões dicotômicas do mundo para assumi-lo na sua diversidade e aproximar, como dizem Confúcio e Paulo Freire em epígrafe, o discurso da prática; ou talvez ainda engendrar com Austin (1990) a ideia de que dizer é fazer.

## Referências bibliográficas

- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.
- BLOMMAERT, Jan. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010.
- CHEN-WEI, Chang; SUNG, Sang Yoo; SHIGERU, Asanuma. Freirean Ideas and Practice in Asia: The Cases of Japan, Taiwan, and South Korea. In: Torres, Carlos Alberto (ed.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell, 2019.
- FOUCAULT, M. *The archeology of knowledge*. London: Tavistock, 1972.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/3.-Ação-Cultural-para-a-Liberdade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- HOJE MACAU. Política da Juventude | DSEJ troca pensamento crítico por “prudente”. Disponível em: <https://hojemacau.com.mo/2020/12/14/politica-da-juventude-dsej-troca-pensamento-critico-por-prudente/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HUANG, Zhicheng; Qing, Ma. Freire in China. In: Torres, Carlos Alberto (ed.). *The Wiley Handbook of Paulo Freire*. Hoboken, N.J.: Wiley-Blackwell, 2019

LI, J. *Cultural foundations of learning: East and West*. New York: Cambridge University Press, 2012.

MCLAREN, Peter; SOOHOO, Suzanne; WANG, Yan. Making History through Making New Schools: A Case of Reinventing Freire in China. *Rizoma freireano*. Vol. 23. Instituto Paulo Freire de España. 2017. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/making-history-through-making-23>. Acesso em 10 de Janeiro de 2021.

TEIXEIRA E SILVA, R & MEDEIROS, Vanise. (ed.). “Epistemologias e contemporaneidade: (re)discutindo concepções e categorizações para língua(s)”. *Gragoatá* 48, 2019. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/issue/view/39/showToc>. Acesso em 10 de Janeiro de 2021.

TEIXEIRA E SILVA, R. (mimeo). Project 2008-2012: *Interações em Sala de Aula de Português Como Língua Estrangeira e a Construção da Competência Textual: o Contexto de Macau*. RGUL006/08-Y4/LIN/BA03/FSH. University of Macau.

TEIXEIRA E SILVA, R. A Aula de Língua Não-Materna sob uma Perspectiva Sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CHULATA, K. A. (Org.). *Língua Portuguesa em Foco: Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Tradução*. 1ed. Salento: ed. Lecce: Pensa Multimedia Editores, 2010.

TEIXEIRA E SILVA, R. Silence and Silencing in Classroom of Portuguese as Foreign Language in Macau: Identity and Interculturality. *Interface*. Issue 1. Taipei: National Taiwan University Press, 2016.

TSAI, Shu-Chen. Perceptions of East Asian Students in Canadian Graduate Schools: What They May Indicate About Student Speech in a Chinese Model of Education. In: CHOU, Chung Prudence; SPANGLER, Jonathan. (ed.) *Chinese Education Models in a Global Age*. Singapore: Springer, 2016.

VERTOVEC, Steven. “Super-diversity and its implications”. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 1024-1054, 2007.

ZHAO, Juanjuan. Confucius as a Critical Educator: Towards Educational Thoughts of Confucius. *Front. Educ. China*, 8(1): 9–27, 2013.

ZHAO, Y. *Who's afraid of the big bad dragon: Why China has the best (and worst) education system in the world*. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

ZHONG, Yaying. *Is Freire's Critical Pedagogy Applicable to China's Higher Education? A Philosophical Examination*. Dissertação de Mestrado. The University of British Columbia (Vancouver), 2018.

宋德利, 《〈论语〉汉英对照 The Analects of Confucius》, 北京: 对外经济贸易大学出版社 Tradução: SONG, Deli. *A versão chinesa-inglesa de Os Analectos do Confúcio*. Beijing: Editora da Universidade de Negócios Internacionais e de Economia, 2010.



## Em diálogo...

# O SILENCIAMENTO DO PROFESSOR EM TERRAS BRASILEIRAS

GISELE MAIA<sup>1</sup>

JEANNY MEIRY SOMBRA SILVA<sup>2</sup>

Mesmo quando você sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da formação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade. *Paulo Freire*

### Introdução

Paulo Freire é atemporal. Além do tempo, os espaços também não são limites para a importância e aplicação dos conceitos freireanos não apenas como métodos e estratégias da educação, mas, também, como um olhar analítico sobre diversos temas da sociedade.

O artigo de Roberval Teixeira e Silva trata da relevância de ideias que Freire abordou ao longo de sua obra em uma cultura bastante diversa à nossa, no caso, a chinesa. Baseando-se em autores de tradição confuciana, Teixeira e Silva destaca qual o papel da fala e do silêncio no modelo chinês de educação, bem como a perspectiva de alunos de graduação a esse respeito.

No início de seu texto, Teixeira e Silva lista algumas relações de oposição: Ocidente x Oriente, Capitalismo X Comunismo, Abertura x Isolamento. O autor relativiza essas polarizações, desconstruindo-as, pois o ocidente e o mundo capitalista não estão tão próximos da abertura e da liberdade. O autor assume que “a palavra e o silêncio não são traços característicos e opositivos do ocidente e do oriente respectivamente, como visões generalizadoras e essencialistas, têm produzido”.

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

<sup>2</sup> PUC-SP

Partindo da ideia de que, mesmo em um cenário diverso como o Brasil, berço de Paulo Freire, há ainda inúmeras limitações para a liberdade de expressão, em especial no ambiente educacional, e elas têm sido crescentes diante dos desafios pelos quais a sociedade passa, porém, não são recentes.

Em um estudo sobre a história das ideias pedagógicas do Brasil, Saviani (2013, p. 443) afirma que o país “conviveu, durante aproximadamente quatro séculos, com atividades educativas extremamente restritivas”. Considera que desde o período da colonização jesuítica (dos anos 1549 a 1759) até os dias atuais do século XXI perpetua-se a pedagogia da exclusão das classes menos favorecidas na escola pública. Considera ainda Saviani que apesar da Constituição de 1988 (atual Carta Magna do Brasil) consagrar princípios da gestão democrática, o que na prática ocorre é uma falsa participação do educador nas decisões, sobretudo no que concerne ao Projeto Político Pedagógico da escola.

No processo histórico que marcou as ideias pedagógicas brasileiras, bem como a história da educação no país, surgiram educadores que lutaram contra a estrutura dominante e buscaram inserir as classes populares no debate político, por meio de uma educação crítico-reflexiva (SAVIANI, 2013). Dentre esses, um personagem que se destaca é Paulo Freire.

Na obra Educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967), Freire aborda no terceiro capítulo “Educação versus massificação” uma crítica da educação dominante, definida como marcada pelo “gosto da palavra oca”, perdida num “estéril bacharelismo”, educação “assistencializadora” (FREIRE, 1967, p. 93), que não comunica, mas apenas faz comunicados.

Para evitar o risco da massificação, Freire postula a necessidade de uma educação voltada para a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, “que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática”, por meio do diálogo (FREIRE, 1967, p. 89). De fato, um dos pilares da obra de Paulo Freire é a dialogicidade. O diálogo na Educação é visto como estratégia que dá voz não apenas ao educando, mas a todos os atores da escola, e, assim, os empoderam para que possam exercer a criticidade estimulada por uma prática de educação libertadora.

## **1. Silêncio X Diálogo nas Relações da Educação**

O silêncio é considerado um artefato de defesa e, assim, ele acaba sendo valorizado em diferentes instâncias da educação.

Em seu artigo, Teixeira e Silva ouviu estudantes chineses sobre suas experiências com o silêncio em sala de aula e alguns deles se valeram de provérbios para se expressarem.

De maneira similar, nas frases perpetuadas pela sabedoria popular, o brasileiro também se apropriou de provérbios que consagram o silêncio como algo positivo, prudente e necessário:

*“A palavra é de prata e o silêncio é de ouro.”*

*“O silêncio é a virtude do ignorante.”*

*“Não fale a menos que suas palavras sejam melhores que o silêncio”.*

A escola é, de certa forma, um espelho da sociedade, assim também há o culto ao silêncio dentro de seus muros.

Muitas vezes, vários atores do processo educacional têm sua autonomia e sua voz desrespeitadas, ou seja, são silenciados. Isso pode acontecer, na verdade, em qualquer ambiente em que haja relações hierárquicas, como é o caso da instituição escolar.

Quando pensamos nessas relações, é essencial diferenciar autoridade de autoritarismo, conforme Freire:

[...] uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades dos alunos [...] (FREIRE, 1996, p. 127).

Assim, nas relações dentro da escola, ainda que haja hierarquia e as autoridades devam ser respeitadas, é preciso que o diálogo democrático prevaleça.

A linguagem sempre foi uma preocupação central na obra de Paulo Freire, que fora professor de Língua Portuguesa no início de sua carreira e autor de um método de alfabetização. O olhar do educador sempre foi voltado para a comunicação como instrumento de empoderamento. O autor vê “a linguagem como algo comprometido, também, com as classes sociais” (1996, p. 176).

No entanto, o próprio educador sofreu momentos no qual foi silenciado, principalmente, por dar voz aos oprimidos em um contexto político que buscava o autoritarismo e, assim, o silêncio. Foi o que aconteceu com Freire na década de 1960.

## **2. A Ditadura e o silenciamento de Paulo Freire no Brasil**

O golpe de estado, instaurado no Brasil em 1º de abril de 1964, levou ao poder as forças armadas, foi então decretado o AI-1 (ato institucional 1), que cassou mandatos, suspendeu a imunidade parlamentar e os direitos políticos e a estabilidade de funcionários públicos, dentre os quais, muitos professores. O Brasil, então, passou a viver sob sérias censuras aos meios de comunicação.

Foi nesse contexto que o método de alfabetização de adultos, criado pelo educador Paulo Freire, foi considerado uma ameaça ao sistema, pois buscava a conscientização, o protagonismo político e a transformação de cada alfabetizando em sujeito de sua própria aprendizagem e de sua história.

Por isso, Freire foi preso no 14<sup>o</sup> Regimento de Infantaria em Recife, em 16 de junho, acusado de atividades subversivas. Depois de 70 dias na prisão, Freire conseguiu a liberdade, mas não a segurança de poder continuar o seu trabalho de educador e filósofo da educação sem ser novamente preso. Assim, contra sua vontade, em setembro de 1964, parte para o exílio. "Um dia, proibido de ser, me vi longe de minha terra: Exílio" (FREIRE, 2012, p. 112).

Ao punir com o exílio, assim como fez com Freire, vários intelectuais e educadores, o período ditatorial trouxe um atraso imenso para o Brasil que afetou o desenvolvimento cultural e, logicamente, a Educação, que acabou por ter como objetivo a formação de mão-de-obra para o trabalho e não de seres pensantes que poderiam vir a questionar o regime ao qual estavam submetidos.

No entanto, a estrutura de dominação presente na sociedade brasileira é anterior ao período da Ditadura, para Freire, ela é consequência de um passado de colonização. A observação desse fenômeno no contexto latino-americano fez o educador cunhar a expressão cultura do silêncio. "A compreensão da cultura do silêncio pressupõe uma análise da dependência enquanto fenômeno relacional que acarreta diversas formas de ser, de pensar, de expressão, tanto da cultura do silêncio como da cultura que 'tem voz'". (FREIRE, 1979, p. 33). Para o autor, o "tolhimento da fala" é consequência direta da inexperiência democrática brasileira sentida mesmo após a finalização do regime ditatorial em 1985.

### **3. O silêncio do professor**

O caminho para reverter a estrutura de dominação passa pela educação "a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo" (FREIRE, 1987, p. 70). A educação reflexiva possibilita ao sujeito mudar a sua realidade e posicionar-se de maneira crítica diante dos problemas. Um homem que 'tem voz' é sujeito de suas próprias ações e projeta livremente seu destino. "Dizer a própria palavra não é um ato verdadeiro a menos que esteja simultaneamente associado ao direito de autoexpressão do mundo, de criar e recriar e escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade" (FREIRE, 1987, p. 12).

Conforme Teixeira e Silva, no modelo de educação chinesa permeia a cultura do silêncio, mas será essa realidade tão diferente no modelo de educação



brasileira? Será que a voz do professor por aqui é acolhida e respeitada? A experiência das autoras deste texto como professoras da educação básica, por quase duas décadas, permite afirmar que não. A ausência da voz do professor é visível em todas as instâncias da educação, nos diferentes segmentos de ensino.

É importante problematizar essa ausência: estarão os professores de fato ausentes do debate das questões educacionais que envolvem condições de trabalho, salário e formação, ou eles participam e vivem essas discussões no cotidiano da escola, mas estão inviabilizados no espaço/debate público mais amplo? A ausência da voz do professor, nesse caso, não significa alienação, no sentido de estar alheio às discussões que mobilizam o campo educacional, mas uma privação de visibilidade e de não acolhimento de sua voz. É certo que o sujeito cuja voz é ignorada constantemente tem mais chances de se assujeitar, sucumbindo a uma ideia de que suas palavras não são importantes, e, portanto, é melhor calar-se.

Numa perspectiva parecida, mas ainda pior, está o tolhimento intencional da voz do professor. Recentemente, uma das autoras deste texto vivenciou uma situação que ilustra bem esse ponto. O cenário era a promulgação do Decreto Nº 65.596, de 26 de março de 2021, em que o governo do Estado de São Paulo autorizava a abertura das escolas num período em que o Estado registrou a média de mil óbitos diários devido a pandemia de Covid-19. Diante desse quadro, um grupo de professores manifestou sua opinião, decidindo permanecer em trabalho remoto até a capital retroceder no número de casos e diminuir a superlotação de leitos dos hospitais. A situação era crítica para ambos: gestores e docentes. De um lado, gestores sendo pressionados pelas famílias e pelos compromissos financeiros, do outro, professores com medo de contágio e preocupados com a eficácia metodológica das aulas, que aconteciam concomitantemente para alunos conectados em casa e para aqueles que estavam presencialmente. O que teria feito Paulo Freire nessa ocasião? Independente do lado que estivesse, seus textos nos fazem concluir que ele estaria aberto ao diálogo. Como gestor, Freire convocaria os professores e ouviria seus medos, além de expressar abertamente suas fragilidades. Como professor, seria empático na escuta e negociaria possibilidades de enfrentamento da questão.

Mas o que a escola em questão fez? Preferiu desligar do quadro docente os professores considerados como "líderes de uma rebelião" e, nos bastidores, entrar em contato com os demais para transmitir o posicionamento da gestão. Pode-se considerar que em ambos os casos houve um silenciamento intencional da voz do professor.

Para Freire, "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] (FREIRE, 1987, p. 121). Ao longo de sua obra, o autor sempre enfatizou como o silêncio é uma forma de proibir o homem de

ser. E, pensando no trabalho e na contribuição social da ação do professor, o silenciamento interrompe não somente a sua subjetividade como a de seus alunos. O professor silenciado não forma o aluno crítico.

No entanto, este silenciamento, muitas vezes não se dá de maneira explícita, mas, por exemplo, na imposição de métodos e materiais a serem adotados pelo professor, na redução do papel do professor a alguém que irá cumprir um passo-a-passo oferecido por um sistema apostilado, como se houvesse fórmulas padrões a serem seguidas para o alcance de bons resultados de aprendizagem e na ausência do diálogo democrático entre ele e gestores educacionais.

Outra forma de silenciamento que Freire também dissertou são as avaliações externas e institucionais:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca para nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar a favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule a falar a como caminho de falar com.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e há seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sinequa” da comunicação dialógica. (FREIRE, 1996, p. 116)

Dessa forma, em instituições privadas, pelo medo da demissão ou da responsabilização por resultados que, na verdade, são construídos coletivamente, muitos professores acabam por se calar. O cenário não é diferente na rede pública de ensino. Num estudo realizado com 402 coordenadores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas da capital paulista, Silva e Almeida (2020) constataram que as demandas políticas para alcance de metas e resultados das avaliações exercem influência na atuação desses profissionais que, por sua vez, adotam ações verticalizadas na escola, pressionando os professores pelo alcance de metas.

Muito se fala sobre o protagonismo do aluno, porém, é comum coibir a ação do professor, cerceando sua liberdade de cátedra e dificultando as suas estratégias e ações didáticas em sala de aula que promovam a aprendizagem.

Freire sempre deixou claro que a educação é um ato político e, assim, o professor também é um ser político, um ser com crenças, opiniões e ideologias que naturalmente aparecem em seus posicionamentos em sala-de-aula. Tentar oprimir essa subjetividade impede a transformação e a evolução que são os propósitos da prática educativa.

### **3.1. No cenário político brasileiro (Escola sem Partido)**

Em 2004, surge no Brasil um movimento, fundado pelo advogado Miguel Nagib, chamado Escola Sem Partido, que ganhou notoriedade em 2015 desde que Projetos de Lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. De acordo com Nagib, a escola deve ser um espaço onde não haja intervenções ideológicas na formação dos alunos (o que ele chama de doutrinação) nos âmbitos políticos, sociais e religiosos, além disso critica o respeito da escola à diversidade de gênero. Houve apoio político a esse programa fomentando a criação de diversos Projetos de Lei, dentre eles o de número 867/2015.

Esse programa lançou um cartaz com os seis deveres do professor. Sendo eles:

## Deveres do professor

**1**

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

**2**

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

**3**

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

**4**

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

**5**

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

**6**

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

[www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org)

Fonte: Programa Escola sem Partido <http://www.escolasempartido.org/>

A quantidade de expressões imperativas e negativas revela o autoritarismo do discurso promovido pelo programa (os deveres descritos no cartaz foram inseridos como anexos ao projeto de lei) à medida que além de silenciar, vilaniza a figura do professor com expressões como “o professor não se aproveitará”.

Freire sempre falou sobre a impossibilidade de ser neutro na Educação, como afirma: “o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 1996a, p. 125). Ao dizer que o professor deve assumir seu posicionamento político, não estava defendendo a prerrogativa de posicionamento político partidário, e sim de seu discurso. Afinal, é possível neutralidade em algum discurso?

Discursos nos habitam e estão sempre atualizando seus sentidos já postos, por isso Foucault (2012) considera os discursos como práticas de pensamento: nós não nascemos racistas, sexistas, de esquerda, de direita: as condições sócio-históricas determinam os discursos. Isso significa que todo discurso reflete visões de mundo.

Os indivíduos, vivendo em sociedade, são dialeticamente moldados pelas práticas discursivas, sobre as quais eles também podem atuar, remodelando-as. O discurso é, portanto, compreendido como prática política e prática ideológica. [...] O discurso manifesta-se por meio da linguagem, mais precisamente, do texto (falado ou escrito) e é gerado no meio dos processos e práticas sociais, quer sejam elas econômicas, políticas ou institucionais (VASCONCELOS, 2006, p. 90).

Uma vez que o professor é cidadão atuantes no mundo, ele naturalmente possui valores, crenças e, portanto, ideologias que corroboram em sua formação discursiva. Uma tentativa de se mostrar neutro nada mais é do que cooperar com o *status quo*.

A escola é espaço de formação crítica, é local para questionar os problemas de nossa sociedade a fim de investigar para apreender a realidade e ressignificá-la.

Quando se acredita que o motor da aprendizagem é o esforço do sujeito para dar sentido à informação que está disponível, tem-se uma situação bastante diferente daquela em que o estudante teria de permanecer passivo para introjetar a informação que lhe é oferecida. Numa concepção de ensino que se preocupa com a apreensão da realidade, o educando tem de se apropriar da informação de forma a analisá-la criticamente, compará-la com o mundo que o cerca e utilizá-la como instrumento de transformação (SILVA; MAIA, 2018, p. 67)

Posicionar-se de maneira a querer melhorar a realidade é uma reação natural do ser que pensa e investiga (tarefas da natureza da Educação). Ninguém aprende para a aceitação do que é injusto ou inadequado. A apreensão do conhecimento leva ao anseio da transformação da realidade, e isso parece ter incomodado aqueles que, em posição privilegiada, buscam a preservação da sociedade que há hoje no Brasil, com todas as suas injustiças e desigualdades.

Dessa forma, uma concepção de que a escola é um espaço de doutrinação, diante de tamanho acesso à informação que existe hoje para os educandos, subestima não apenas o papel do professor, como o papel das famílias, da cultura e do protagonismo juvenil na formação do educando.

### **Considerações finais**

Ao longo deste artigo, foi dissertado o tema do silêncio nas relações educacionais, em especial, o silenciamento ao qual o professor é submetido.

Teixeira e Sousa abordou em seu texto a realidade de um país sob a liderança do Partido Comunista, a China, e é possível observar que sua abordagem pode ser comparada ao contexto brasileiro no que se refere à perda de autonomia (portanto, da voz) dos professores. O principal, no entanto, é que se questione: quem se beneficia do silenciamento do professor? Qual o interesse por trás de projetos como o “Escola sem Partido”?

Contra o silêncio, há a resistência. É essencial que, em prol de uma educação libertadora e transformadora, os professores resistam.

### **Referências Bibliográficas**

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas In: *A Arqueologia do Saber*. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

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

FREIRE, Paulo. A Educação é um Ato Político (entrevista). In: *Cadernos de Ciência* 24. Rio de Janeiro: FINEP, 1991. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1357>. Acesso em: 11 maio 2021.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual de Educação. *Decreto Nº 65.596*. Estende a medida de quarentena de que trata o Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, a vigência das medidas emergenciais instituídas pelo Decreto nº 65.563, de 11 de março de 2021, e dá providências correlatas. SP, 2021. Disponível em [http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav\\_v6/index.asp?c=30318&e=20210327&p=1](http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v6/index.asp?c=30318&e=20210327&p=1) Acesso em: 04 maio 2021.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Jeanny M. S.; MAIA, Gisele G. O conceito freireano de apreensão da realidade: propondo um caminho para o ensino de leitura. In: VASCONCELOS, Maria Lucia M. C.; BRITO, Regina P. (org.) *Paulo Freire: da teoria à prática*. São Paulo: LiberArs, 2018.

SILVA, Jeanny M. S. ALMEIDA, Laurinda R. Avaliação e políticas de resultados: condicionantes da atuação do coordenador. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 31, n. 78, p. 651-673, set./dez. 2020, páginas 651-673. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/7624>. Acesso em: 15 maio 2021.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto: 2006.

# EDUCAÇÃO CRÍTICA E A(S) LÍNGUA(S) DE ALFABETIZAÇÃO EM TIMOR-LESTE

KARIN NOEMI RÜHLE INDART<sup>1</sup>

A questão linguística foi um dos limites que não consegui ultrapassar [...] a liderança considerava politicamente vantajoso adotar a língua portuguesa como veículo principal da campanha de alfabetização (Freire & Macedo, 2011, p. 116).

## Introdução

A teoria e o método de Paulo Freire são discutidos neste artigo, por ser ele até hoje uma referência mundial de alfabetização crítica, ou seja, educação para a transformação social. Um grande contributo que os escritos de Freire podem dar ao contexto timorense são suas auto avaliações das experiências de alfabetização vividas e teorias postas em prática em países latino-americanos e africanos e para tal analiso principalmente os dois livros do autor que tratam do assunto *A Importância do Ato de Ler* (Freire, 2011) e *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra* (Freire & Macedo, 2011).

Sabe-se que essas experiências se limitavam à alfabetização de adultos, mesmo que sejam inúmeras as expressões utilizadas sobre educação não formal:

Contudo, autores brasileiros também utilizam outras designações: 'um participante do programa de *ação cultural*, ou de *animação cultural* ou de *educação popular* [...] O próprio Paulo Freire, que perfilha o conceito de educação popular, refere outras designações: 'Dava-se o nome de *educação de adultos*. Houve quem dissesse: *educação informal*. Eram pessoas cujo trabalho educativo começava dentro da cultura popular e buscava inovar os caminhos de acesso ao

---

<sup>1</sup> Universidade Nacional Timor Lorosa'e

conhecimento das ciências e técnicas não populares (Fernandes, 1998, p. 127).

Tendo em mente a peculiaridade das teorias de Freire para um público alvo específico e as diferentes expressões para a educação desse mesmo público, o método de Freire seria válido para a “alfabetização” dos professores timorenses (em Língua Portuguesa), mas neste artigo amplio a discussão para a escolha de língua de alfabetização para todas as idades.

Uma das razões para afirmar que as experiências de alfabetização de Freire foram destinadas a adultos é que Os Cadernos de Educação Popular são mais manuais de educação política partidária do que técnica/científica. Desde suas primeiras experiências como professor Freire tinha interesses de politização confessos, como testemunha Furter:

Nos anos loucamente ‘pré-revolucionários’ de 1963-1964, Paulo Freire é colocado à cabeça da Campanha Nacional de Alfabetização dos Adultos cujo objetivo principal é modificar no mais curto espaço de tempo a composição do corpo eleitoral, pois nessa época a Constituição brasileira privava do direito de voto aqueles que não sabiam ler nem escrever, ou seja, mais de metade dos potenciais eleitores para as eleições presidenciais que deveriam ocorrer em 1964 (FURTER, 1998, pp. 77-78).

Infere-se que Freire tinha claros interesses práticos com sua campanha de alfabetização no nordeste brasileiro. Era, de facto, uma campanha eleitoral, conscientização crítica em um sentido partidário. Isso explica sua posição partidária parcial nos Cadernos de Cultura Popular introduzidos por ele em países africanos ex-colónias portuguesas, onde frequentemente usa palavras elogiosas aos líderes e partidos revolucionários:

Entendo a educação popular como o espaço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. (...) Não há um programa, inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras, elas se medem em atos grupais de conhecimento (FREIRE apud FERNANDES, 1998, p. 131).

Necessário é questionar quem são esses educadores capazes de fornecer educação científica e técnica sem programa e conteúdos preestabelecidos. Nos Cadernos de Educação Popular usados na África, por exemplo, a proposta dos textos para desenvolvimento nacional era agricultura, pesca e trabalho operário de fábrica e no máximo trabalho burocrático como funcionário. A intenção de Freire não era fornecer outros meios de trabalho e profissões tecnológicas,



era apenas dignificar o que os trabalhadores já faziam. O “trabalho duro” está representado em todo Caderno como a solução para a reconstrução nacional. A sociedade rural deveria continuar rural, no entanto, sua produção já não seria explorada por estrangeiros colonizadores.

Outro fator relevante é sua afiliação ou ligação com partidos revolucionários de esquerda, seja no Brasil, seja nos países africanos. O pensamento progressista de Freire é importante para compreender seu método e seus manuais, pois como afirma Puiggrós, este tinha uma verdadeira fé de que as mudanças estruturais da sociedade e da escola só poderiam surgir a partir das classes trabalhadoras e de que estas tinham o potencial e a vontade de fazê-lo, faltando apenas uma consciência de como realizá-lo. “Os opressores estão desumanizados e serão os oprimidos a encarregar-se da libertação de ambos” (PUIGGRÓS, 1998, p. 102).

Essa relação de Freire com a Esquerda e uma certa ingenuidade progressista, lhe traria problemas com as posturas de líderes revolucionários africanos, pois, inicialmente, Freire não via diferença entre interesses políticos de esquerda e vontades reais do povo em ‘se libertar’:

Cabo Verde vê ressurgir uma mentalidade diferente e uma cultura diferente. A cultura nacional reprimida começa a ressurgir. Determinados padrões culturais de comportamento, proibidos pelos colonizadores, entre os quais a língua, as expressões do mundo, a poesia e a música, estão reaparecendo. As pessoas caminham sem ter mais que se curvar. Agora, caminham eretos, olhando para cima. Há uma pedagogia do caminhar nesse novo comportamento, de caminhar livremente. Todas essas questões constituem um novo modo de pensar e um novo modo de falar. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 222).

Para Freire, o povo africano precisava libertar-se do domínio e pensamento colonial, mas não considerava uma nova dominação local por líderes nativos, simplesmente porque estes tinham um discurso de esquerda. Vivia, naqueles anos, ainda um marxismo romântico, como se o povo jamais tivesse que se curvar a outro tipo de dominação local após a independência ou que o discurso político da alfabetização crítica impediria que tal acontecesse. Dizia que “o sacrifício da nossa luta contra o colonialismo seria inútil se a nossa independência significasse apenas a substituição dos colonialistas por uma minoria privilegiada nacional (FREIRE, 2011, p. 82). Freire, ao que parece, acreditava que, com a revolução marxista, a sociedade nesses países africanos tornar-se-ia plana e que a educação seria um reflexo e um meio de disseminação dessa sociedade, pois “a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades

e interesses de toda a sociedade” (SAUL, 1998, p. 156). Giroux, igualmente, expõe o pensamento de Freire nestas experiências de alfabetização:

A natureza política da alfabetização é um tema fundamental nos primeiros escritos de Freire. Isso é evidente nas descrições vividas dos movimentos destinados a proporcionar às pessoas do Terceiro Mundo as condições para a crítica e para a ação social, quer para derubar ditaduras fascistas, quer para utilizar em situações pós-revolucionárias, em que as pessoas estão engajadas no processo de reconstrução nacional. Em qualquer desses casos, a alfabetização torna-se sinal de libertação e da transformação destinadas a desativar a voz colonial e, em seguida, a desenvolver a voz coletiva do sofrimento e da afirmação silenciada sob o terror e a brutalidade de regimes despóticos (GIROUX, apud FREIRE & MACEDO, 2011, p. 46).

É, portanto, a educação política dos cidadãos a forma de colocar a responsabilidade de futuro nas mãos dos próprios povos, afinal, diz Freire, é preciso que “a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História” (FREIRE, 2011, p. 53).

### **A língua de alfabetização**

Em Freire, todo o programa de alfabetização apresentado em diferentes países recém independentes, não era apenas um método de leitura da palavra e sim leitura do mundo e da história do povo, uma vez que,

uma alfabetização de adultos que, em lugar de propor a discussão da realidade nacional e de suas dificuldades, em lugar de colocar o problema da participação política do povo na reinvenção da sua sociedade, estivesse girando em volta dos ba-be-bi-bo-bu, a que juntasse falsos discursos sobre o país – como tem sido tão comum em tantas campanhas -, estaria contribuindo para que o povo fosse puramente representado na sua História (FREIRE, 2011, p. 55).

Freire era frequentemente questionado pelos resultados tímidos de seus programas de alfabetização fora do Brasil - seu próprio contexto. Ele justifica-se ao relatar que a “escassez de quadros e de recursos materiais, refletindo-se necessariamente no plano da alfabetização de adultos, teria de constituir-se em obstáculo não apenas à sua programação, mas também ao seu desenvolvimento” (FREIRE, 2011, p. 59). O autor, porém, deixa de esclarecer em seus artigos que recursos humanos estavam disponíveis para implementar seus programas. O que fica claro em sua exposição sobre o manual e seu uso é que ninguém tinha

intenção de formar ‘intelectuais’ com tais métodos. Porém, não descreve quem eram os animadores culturais (Freire não os chamava de professores); qual era a sua escolaridade; e qual era seu domínio da língua instrucional. Possivelmente, essa ausência de descrição dos animadores culturais, signifique que Freire, não apenas cria que qualquer adulto era capaz de aprender, mas que igualmente acreditava que qualquer adulto poderia tornar-se também alfabetizador, uma vez que estivesse politicamente consciente de seu papel crítico. Considero esta uma lacuna séria em seu método e por isso deve ser rediscutida, visto que o problema é similar em Timor.

Outra realidade encontrada em sua tarefa de coordenador de alfabetização em países africanos é o uso preponderante da linguagem oral em toda a sociedade tradicional e sobre isso declara:

Se em lugar nenhum é possível escrever sem praticar a escrita, numa cultura de memória preponderantemente oral como a são-tomense, um programa de alfabetização precisa, de um lado, respeitando a cultura como está sendo no momento, estimular a oralidade dos alfabetizando no debate, no relato de estórias, nas análises dos fatos; de outro, desafiá-los a que comecem também a escrever. Ler e escrever como momentos inseparáveis de um mesmo processo – o da compreensão e o do domínio da língua e da linguagem (FREIRE, 2011, p. 62).

Esta é uma outra característica importante nos Cadernos de Educação Popular – o ensino da língua é sempre prático e muito pouca exposição gramatical é feita, muito menor ainda é o uso de metalinguagem para a parca explicação estrutural existente nos manuais. Precisamente o que acontece nas formações de professores e escolas de Timor é o contrário e assim, o ensino de Língua Portuguesa resume-se em longas e monótonas explicações gramaticais e na alfabetização, pouco se lê, e menos ainda se escreve (SOARES, 2010 e SANTOS, 2013). Os professores timorenses precisariam ser realmente “alfabetizados” em Língua Portuguesa para poderem trabalhar no sistema de educação com eficiência e com certeza essa “alfabetização” não pode ser apenas uma repetição sem pensamento crítico de regras gramaticais.

Décadas depois de sua vivência na África, quando Freire retorna aos pontos fracos dos programas e manuais justifica os resultados da alfabetização com o problema língua de instrução e essa discussão nos interessa especialmente neste capítulo. Em entrevista a Macedo discorre longamente sobre essa problemática nos países africanos ex-colônias portuguesas.

A Guiné-Bissau atendia à primeira condição básica que torna possível o êxito de uma campanha de alfabetização: a transformação revoluci-

onária da sociedade. [...] Mas Guiné-Bissau não atendia à segunda condição, devido a sua diversidade linguística. O país tem aproximadamente trinta línguas e dialetos distintos, falados por diversos grupos étnicos. Além disso, tem o crioulo, que funciona como língua franca. O crioulo dá uma enorme vantagem à Guiné-Bissau, ao Cabo-Verde e a São Tomé sobre Angola e Moçambique, por exemplo. O crioulo, criação linguística que associa as línguas africanas com o português, desenvolveu-se gradativamente na Guiné-Bissau. [...] O crioulo é tão belo, rico e viável quanto o português. Nenhuma expressão linguística ou língua já nasce pronta. [...] Não se pode decretar a inviabilidade desse tipo de desenvolvimento. E foi mais ou menos isso que eu disse à comissão de educação. [...] Por estranha coincidência, no dia posterior àquela minha fala, *No Pintcha* publicou o único texto de Amílcar Cabral do qual discordo. Dizia ele nesse texto que o mais belo presente que os portugueses haviam deixado aos guineenses era a língua portuguesa. (Na verdade, soube, mais tarde, que houve razões políticas para a afirmação de Cabral. Ele estava tentando utilizar a língua portuguesa como uma força unificadora, para acalmar os atritos entre os grupos linguísticos e étnicos rivais na Guiné-Bissau). Li aquele texto de Cabral como uma mensagem dirigida diretamente a mim: 'Meu camarada Paulo Freire, gostamos muito de você, mas não se meta nesse negócio de língua em nosso país. O próprio Amílcar Cabral disse que a língua portuguesa foi um belo presente dos colonizadores.' [...] Escrevi, então, uma carta a Mário Cabral na qual reiterei a impossibilidade de continuar a fazer o trabalho de alfabetização em português. Nessa carta, analisei também as consequências de insistir no uso do português como único veículo de educação. Uma consequência, por exemplo, é que, enquanto o português funcionasse como língua oficial, teria de assumir também o papel das línguas nacionais. [...] disse que o uso exclusivo do português como uma superestrutura que iria deflagrar uma exacerbação das divisões de classe, e isso numa sociedade que se supunha estar recriando a si mesma pela supressão das classes sociais. Continuar a utilizar o português na Guiné-Bissau como a força mediadora na educação da juventude e prosseguir com a prática de selecionar os alunos com base em seu conhecimento do português falado e escrito iria garantir que apenas os filhos da elite tivessem condições de progredir educacionalmente, reproduzindo, desse modo, uma classe elitista, dominante. O povo da Guiné-Bissau se veria novamente barrado no sistema educacional e nos escalões econômicos e políticos mais elevados (FREIRE & MACEDO, 2011, pp. 126-127).

Freire insiste que o grande problema dos programas de alfabetização que conduziu nos países africanos foi uma inadequação de língua de ensino. Repetidamente o autor argumenta a favor da alfabetização em crioulo em Guiné-Bissau, Cabo-Verde e São-Tomé, mas encontrou a mesma resistência da liderança nos três países: "Os colonizadores passaram séculos tentando impor sua língua.

[...] Esse perfil foi traçado pelos colonizadores [...] e imposto ao povo de Guiné-Bissau; e nunca foi repudiado, nem mesmo durante a guerra de libertação” (FREIRE, 2011, p. 128).

O debate sobre a viabilidade do português como veículo para alfabetização no Cabo-Verde limita-se à questão técnica de se o crioulo cabo-verdiano é um sistema válido e que tem regras. Creio que a questão a propor deve ser infinitamente mais política. [...] Na verdade, continuar a usar a língua do colonizador como único meio de instrução é continuar a propiciar as estratégias manipulativas que sustentam a manutenção da dominação cultural. Assim, o que se oculta sob o debate técnico relativo à língua de instrução cabo-verdiana é a resistência à reafricanização ou, talvez, uma sutil rejeição, por parte dos cabo-verdianos assimilados, a ‘cometer suicídio de classe (FREIRE, 2011, pp. 135-136).

Freire relata que houve contínuos debates a respeito da língua de instrução também com os educadores e a classe docente também apresentava as mesmas reservas a utilização do crioulo como língua instrucional no sistema de educação. Esses educadores utilizaram, repetidas vezes, “a falta de uniformidade ortográfica das línguas africanas como argumento para justificar sua atual política de utilização do português como o único meio de ensino de leitura. A questão que levantam é a de em que dialeto tal ortografia deveria basear-se” (FREIRE, 2011, p. 183). Freire replica o argumento apoiando-se em teoria linguística de que todas as línguas são sistemas válidos e têm regras, inclusive as línguas tribais africanas e que o problema real é que estas continuam numa posição estigmatizada e subalterna em relação à Língua Portuguesa. Assim, ele replica que “a questão de se [as línguas nacionais] são sistemáticas e eficazes esconde muitas vezes o verdadeiro papel da língua na manutenção dos valores e dos interesses da classe dominante (FREIRE, 2011, p. 187).

Com a descrição da dinâmica de escolha de língua de alfabetização na África pode-se comparar o processo mais recente em Timor-Leste depois da independência. Deve-se sublinhar que alguns dos importantes personagens políticos de Timor viveram nos países africanos referidos por Freire durante os anos em que estes países companheiros passaram pelos desafios linguísticos que os timorenses atravessam na atualidade. Por essa razão há similaridades, mas também lições aprendidas pela observação no processo timorense de decisões. Timor-Leste teve o cuidado de não repetir alguns erros de países companheiros de luta. Assim que o país se tornou independente co-oficializou o Tétum na Constituição sem preconceitos. Apenas como língua de instrução técnica é considerada ainda não totalmente desenvolvida e por isso sustentada vocabularmente pela Língua Portuguesa. Criou-se o Instituto Nacional de Linguística para

dar conta do desenvolvimento vocabular, descrição de estrutura e padronização da Tétum para que fosse imediatamente utilizado nas escolas como língua de alfabetização. As diferenças de contexto em relação aos países africanos demonstram como a política linguística de Timor é muito mais aberta e menos discriminatória, pelo menos por decreto. A alfabetização desde 2000 já é bilíngue, sem nenhum prejuízo para com o Tétum. A questão que se coloca pelos linguistas na atualidade é a concorrência do Tétum com as Línguas Maternas e não com a Língua Portuguesa<sup>2</sup>. É o “crioulo” timorense que ameaça as outras línguas nativas pela velocidade de aquisição e substituição mesmo nas áreas rurais e de rápido desenvolvimento vocabular deste alimentado pela Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo que é importante a oficialização de um “crioulo” para uma identidade nacional unificada, é ingênuo acreditar que internamente a concorrência de estatuto de línguas nativas não existe ou não é importante para a nova estrutura social e linguística que está em formação no país. Da mesma forma a preocupação pela padronização ortográfica de que dialeto ou variante não deve ser minorizada, como fez Freire, porque além de técnica, esta é, sem dúvida, uma decisão política que valorizará uma variante em detrimento de outras. É o caso, da Língua Mambae em Timor, por exemplo, mas não só esta, que por ser falada como língua materna em várias regiões montanhosas e de difícil acesso acabou por desenvolver variantes distintas (CARNEIRO, 2010 e FOGAÇA, 2017). Padronizar apenas uma destas variantes para fins de alfabetização seria um ato tão impositivo quanto utilizar Língua Tétum ou Língua Portuguesa. Uma decisão política sem levar estas questões à sério certamente não resolverá as tensões sociais, étnicas e linguísticas que são características em nações multilíngues, apenas impelirá um problema nacional a instalar-se localmente, onde a visibilidade é menor. A questão a refletir é até que ponto é necessário ou aceitável subdividir os grupos etnolinguísticos para que todos tenham o mesmo direito de educação em sua língua ou variante linguística e como não fragmentar o sistema de educação em micro sistemas linguísticos ao dar a todos os grupos iguais direitos. Mesmo a Língua Tétum – língua nacional unificadora, ponto de comum acordo em todos os meios políticos e educacionais de Timor, ainda está rodeada de dilemas na padronização. Ainda assim, substituiu gradativamente a Língua Indonésia na sociedade, inclusive nos níveis superiores de educação (INDART, 2017).

---

<sup>2</sup> A título de exemplo pode-se comparar Tétum e Mambae – língua do mais numeroso grupo etnolinguístico. O Atlas de Timor-Leste (p. 42) mostra em forma gráfica que em 1961 somente 14% da população falava Tétum (variante crioula) como língua materna em comparação com 24% de falantes de Mambae. Em 2001, porém, a porcentagem de falante maternos de Tétum tinha aumentado para 22% e Mambae decrescido para 20%. O censo de 2010 revela que 36,6% dos timorenses falam Tétum como primeira língua e apenas 12,5% falam Mambae na atualidade.

Freire cria no desenvolvimento da língua “crioula” como língua da educação até os níveis técnicos e científicos, não apenas para a alfabetização. Defendia que a “questão principal é permitir que as pessoas criem e desenvolvam seu próprio crioulo. O crioulo só pode ser sistematizado pelas pessoas que o falam e por mais ninguém” (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 219). Contudo, em um contexto real de aplicação, as ideias acima levam seu tempo para acontecer e não é possível determiná-lo, nem apressar um processo linguístico que é natural e por isso a dificuldade da oficialização de uma língua “crioulo” ou o ensino sistemático desta é complexo nos primeiros anos ou décadas de independência. Por essa razão, em Timor tanto a classe política, quanto intelectual insistiu na oficialização do Português e como língua que alimentaria o “crioulo” timorense nas áreas técnicas, quer no seu léxico como sua estrutura sintática, uma vez que o Tétum era uma língua basicamente oral antes de sua oficialização.

Freire também persiste na questão de que a opressão via língua colonial precisa ser repudiada para que a luta pela libertação seja completa. Ao que ele argumentava que “a avaliação que faziam do crioulo é uma forma de reproduzir a ideologia dominante, a do colonizador, e que isso contraria a luta pela libertação” (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 217).

Além disso, continuando a usar o português, há ainda outro perigo – o elitismo. Como foram educados pelo colonizador e, portanto, são muito fluentes em português, apenas os políticos e seus filhos são bilíngues. Apenas as famílias poderosas obtêm êxito no sistema educacional. As crianças dessas famílias são as únicas a ir bem nos exames e tirar boas notas. São as únicas que têm acesso à ciência e à tecnologia. Assim, a maioria das crianças, filhos e filhas de camponeses, estarão excluídas. E amanhã, a nova geração no poder será composta apenas dos filhos e filhas das famílias que hoje estão no poder. Isso também estabelecerá uma grande distância social entre a maioria do povo e essas crianças vindas de famílias hoje no poder, as que estarão no governo amanhã. Em última análise, a política linguística, uma das dimensões da política da cultura, acabará por aprofundar as diferenças entre as classes sociais (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 216).

Também no uso de língua para a libertação o contexto de Timor diverge do contexto Africano que não experimentou uma nova invasão logo após a proclamação da independência. Houve um momento em 74, ainda sobre o julgo colonial, em que se considerava alfabetizar as massas apenas em Tétum (MENDES, 2005, p. 138). Depois, quando Língua Portuguesa passou a ser arma de luta contra Indonésia, esta teve um significado todo novo para a libertação nacional, trabalhou a favor dela e não contra.

A luta pela libertação nos países colonizados por Portugal também não era contra a elitização tradicional e sim contra a colonização estrangeira – o fato de usarem discursos e metodologia marxista não os fez comunistas quando estavam no poder, pelo menos não no aspecto de igualdade de todo o cidadão, porque ao retornar à sua cultura original esta tem influência como cultura comunitária, mas não comunista. As classes sociais não só não são extinguidas, como sua divisão fica ainda mais clara entre nativos quando o colonizador se retira. Não há de se negar que existe um apego da classe dominante timorense aos interesses próprios via Língua Portuguesa, e a prova para tal é que os filhos da elite estudam na Escola Portuguesa em Díli e um dos critérios para se estudar nesta escola é o uso da Língua Portuguesa em contexto doméstico, critério que limita à elite o acesso a Língua Portuguesa na variante portuguesa e ao currículo português.

Todavia a rejeição desta classe dominante à alfabetização em Línguas Maternas não é uma negação dos direitos dos dominados e sim uma defesa a eles, uma vez que afirmam que as crianças do interior serão discriminadas e mais uma vez excluídas das línguas oficiais se forem escolarizadas em suas próprias línguas. Também existe uma outra questão política envolvida, afirmam os líderes, os linguistas e técnicos que promovem o programa de alfabetização multilíngue são financiados por organizações contrárias à Língua Portuguesa e favoráveis ao reforço da Língua Inglesa no currículo nacional (CARNEIRO, 2010, p. 15). Para os defensores da alfabetização bilíngue em línguas oficiais, não faz sentido algum o reforço da Língua Inglesa em detrimento da Língua Portuguesa, pois inquestionavelmente não faz parte da identidade timorense (INDART, 2017).

Freire era, porém, convicto de que a língua do colonizador não pode ser utilizada para a alfabetização da palavra porque não faz parte da leitura de mundo dos aprendentes e muitas vezes reafirmou esta convicção. Para ele, “a tarefa desafiadora de reapropriar-se da própria cultura e da própria história não pode ser cumprida por meio da língua que negava sua realidade e procurava erradicar seu próprio meio de comunicação (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 133). O autor também critica:

Os programas de leitura contradizem, muitas vezes, um princípio fundamental da leitura, a saber, que os alunos aprendem a ler mais depressa e com melhor compreensão quando são ensinados em sua língua nativa. O reconhecimento imediato de palavras e experiências familiares nas crianças que são algo inseguras quanto ao *status* de sua língua e cultura (Freire & Macedo, 2011, p. 184).

De certa forma, em Timor independente procurou-se sua emancipação e libertação completa através do desapego à língua de opressão, mas esta já não era mais representada pela Língua Portuguesa e sim pela Língua Indonésia. Por



isso, não se deu continuidade à escolarização em Língua Indonésia. Para a elite timorense não fazia sentido lutar contra o domínio da Indonésia e depois continuar com o uso da sua língua como oficial, seria uma meia independência. Já a colonização portuguesa em Timor-Leste foi desde o início muito mais religiosa e comercial do que política e militar (THOMAZ, 2002) e a interferência na cultura e identidade timorense foi gradativa e miscigenada. Depois de 400 anos seria impossível reconstruir uma identidade ‘pura’, pois seria negar a sua própria história. Além disso, depois do uso da Língua Portuguesa contra ocupação Indonésia, a opressão do colonizador ficou longe da memória e tornou-se ainda mais difícil desconsiderá-la como parte da identidade linguística atual. Existem realidades irreversíveis deixadas pela colonização, como a morte de culturas e línguas. Na vida real, quer de pessoas, quer de nações não existem situações ideais, existem situações concretas e a partir delas é que se pode evoluir. Não é possível, por exemplo, que o Brasil negue todas a sua história de colonização, imigração e miscigenação. Também não é possível reconstituir o uso de Tupi-Guarani como o crioulo nacional brasileiro representando a verdadeira identidade nacional. No entanto, uma nova identidade independente sempre é desejável e ela inclui elementos nativos e estrangeiros. É essa busca de nova identidade que está em curso em Timor-Leste.

Freire tem argumentos claros e precisos no plano político do uso e significado do uso de línguas na alfabetização, no entanto, o autor mais uma vez não entra em detalhes de como seria essa educação em língua nativa num contexto multilíngue, a descrição e normatização das línguas ágrafas em pouco tempo e sem recursos (linguistas, escritores de material didático e dinheiro para publicações), além da política envolvida na escolha dialetal. A título de exemplo, se a proposta de Freire fosse levada a sério em seu próprio contexto de origem, a alfabetização brasileira teria que respeitar as diversas variantes regionais do português para além da educação em línguas indígenas para grupos minoritários. O Ministério da Educação teria que criar distintos materiais didáticos e as regras gramaticais não poderiam seguir um único padrão dominante, pelo menos no nível de alfabetização. O trabalho, a política, a resistência e os recursos envolvidos num tal programa seriam, então, muito similares aos requeridos por ele de seus colegas africanos.

Contudo, não é nossa intenção menosprezar toda a argumentação de Freire em favor da alfabetização em crioulo e suas evidentes vantagens. Em defesa própria, Freire publicou uma longa carta à Mario Cabral, ministro da educação em Guiné-Bissau quando Freire coordenava a alfabetização de adultos e os círculos de cultura. O objetivo da intervenção através de publicação tardia da correspondência era insistir em que o chamado fracasso do “trabalho na Guiné-

Bissau não se deveu ao ‘método Freire’. Esse fracasso demonstrou com toda a clareza a inviabilidade do uso do português como veículo único de instrução nas campanhas de alfabetização. Este é um ponto fundamental” (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 132). Em avaliação dos resultados do plano de alfabetização conclui:

Porque a língua portuguesa não tem nada a ver com sua prática social. Na sua experiência cotidiana, não há um só momento, sequer, em que a língua portuguesa se faça necessária. Nas conversas em família, nos encontros de vizinhos, no trabalho produtivo, nas compras no mercado, nas festas tradicionais, ao ouvir o camarada presidente, nas lembranças do passado. Nestas, o que deve estar claro que a língua portuguesa é a língua dos ‘tugas’ de que se defenderam durante todo o período colonial.” (...) esta língua estrangeira – o português – não faz parte da prática social das grandes massas populares da Guiné-Bissau, uma vez que não se insere em nenhum dos níveis daquela prática. (FREIRE & MACEDO, 2011, pp. 249-250).

Então, Freire reconhece a dificuldade de se realizar o que sugere como prática correta e demonstra compreensão ao momento sensível que a educação em Guiné-Bissau se encontrava pós-independência. “Não queremos dizer com isso que o partido e o governo devessem ter suspenso todas as atividades educativo-sistemáticas do país, enquanto não contassem com o crioulo escrito. Isso é tão absurdo que não pode sequer ser pensado”. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 251). Freire conclui sua carta com os seguintes conselhos:

Enquanto este trabalho de disciplina do crioulo se estivesse fazendo, limitaríamos, no campo da ação cultural, a alfabetização em português: 1. À área de Bissau, onde a população, dominando perfeitamente o crioulo, tem familiaridade com o português. Aí, sobretudo, a alfabetização em português se faria nas frentes de trabalho, em que ler e escrever esta língua podem significar algo importante para os que aprendem e para o esforço de reconstrução nacional; 2. A certas áreas rurais, quando e se os programas de desenvolvimento econômico-social exigirem dos trabalhadores habilidades técnicas que, por sua vez, demandem a leitura e a escrita do português. Neste caso, se o crioulo não é falado fluentemente como se dá em Bissau, impõe-se, ainda o resultado da metodologia a ser usada para o ensino da língua portuguesa (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 252).

Quando Freire propõe dar tratamento diferenciado e oportunidades diferenciadas à diferentes localidades em Guiné-Bissau está de certa forma reforçando as diferenças sociais e oportunidades já existentes. E este é o principal

argumento da liderança timorense contrária à alfabetização multilíngue. Seu temor é de que a diferença de oportunidades de acesso e domínio das línguas oficiais se cristalice (NUNES, 2014), uma vez que o uso de língua materna em sala de aula seja legalizado e continuado em níveis mais avançados da educação. Risco real, uma vez que pesquisas demonstram através de entrevista e observações de sala de aula que os professores justificam o uso contínuo de uma determinada língua materna alegando que esta é a única em que os alunos podem entender suas explicações, evitando assim na prática diária a introdução gradual das línguas de instrução (CALI, 2015).

Contudo, a carta à Mario Cabral revela um fator social fundamental que impede a aquisição de Língua Portuguesa também em Timor: Língua Portuguesa não faz parte da prática social das grandes massas populares, uma vez que não se insere em nenhum dos níveis daquela prática. Muito relevante é também a consciência de Freire de que afinal, a interferência externa nas escolhas de um país independente deve ter seus limites. Estas devem ser no nível de sugestões e não imposições. Existem duas questões envolvidas na política linguística de países independentes, porém ex-colônias. Primeiro, os interesses dos próprios líderes libertários de se manterem no poder e demonstrar sua superioridade para exercerem liderança, entre outras coisas via língua oficial. A segunda é a da intervenção externa – como a de Freire nos países africanos ou de UNICEF ou UNESCO em Timor – que deve necessariamente respeitar a autonomia do país em suas decisões mesmo que não concorde com elas.

Como estrangeiro, não podia impor minhas propostas sobre a realidade de Guiné-Bissau e sobre as necessidades como os líderes políticos as percebiam. Por exemplo, a questão linguística foi um dos limites que não consegui ultrapassar [...] a liderança considerava politicamente vantajoso adotar a língua portuguesa como veículo principal da campanha de alfabetização (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 116).

Em contextos ocidentais, Freire sempre defendeu que o domínio da língua padrão por parte das classes sociais desprestigiadas ou discriminadas é uma arma poderosa e indispensável de empoderamento. O fato de a variante linguística do aluno ser respeitada e valorizada, não significa que não necessite aprender “lutar com as armas do outro”.

Embora o conceito de voz seja fundamental no desenvolvimento de uma alfabetização emancipadora, a meta nunca deve restringir os alunos ao próprio idioma local. Essa restrição linguística conduz inevitavelmente a um gueto linguístico. [...] Através da plena apropriação da língua padrão dominante é que os alunos se veem linguisticamente

*empowered* para engajar-se no diálogo com os diversos setores da sociedade mais ampla (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 186).

## Conclusão

É preciso fazer justiça a Freire e revelar o outro lado de sua argumentação quanto à manutenção da Língua Portuguesa nas ex-colônias. Apesar de discordar com a utilização da língua colonial no processo de alfabetização, Freire nunca defendeu sua total extinção como língua de instrução. Ao contrário, afirmou que não se deve ignorar elementos positivos de outras culturas para o desenvolvimento. Para ele é possível exportar ou validar práticas estrangeiras e o intercâmbio de experiências é necessário, mas estas precisam ser reinventadas antes de serem aplicadas. Mais uma vez sobre a realidade africana atesta que:

Seria muito insensato que a gente do Cabo Verde, da Guiné-Bissau, de São Tomé e de outros países rompesse completamente com a língua portuguesa, apenas por ela ser a língua do colonizador. [...] A questão que precisa ser colocada é como ativar e formalizar o uso das línguas africanas nativas de modo que elas possam, gradativamente, substituir a língua dos colonizadores em esferas tais como economia, a política e as finanças (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 214).

O autor também admite não ser possível “da noite para o dia, traduzir para o crioulo todas as obras necessárias (livros, textos, documentos). Esses países não têm base econômica para fazê-lo, sem interromper o fluxo básico de bens. Assim, esses países têm de enfrentar essa ambiguidade.” (FREIRE & MACEDO, 2011, pp. 214-215).

Além de fatores técnico, Freire também reconhece os desafios políticos e identitários.

Creio que o risco é grande quando países como o Cabo Verde e a Guiné-Bissau escolhem uma língua nacional. Essas dificuldades são, porém, muito maiores em Angola e Moçambique, onde não existe o crioulo. Como irão os governos de Angola e Moçambique escolher uma das línguas indígenas como língua nacional? Fazê-lo significará possivelmente um rompimento entre diversos grupos étnicos que poderão sentir-se privados de seus direitos linguísticos. (FREIRE & MACEDO, 2011, p. 215).

Concluo que apesar da relutância de Freire em utiliza-se a língua do colonizador para uma educação de teor crítico, esta continua a ser indispensável para uma transformação social gradativa e equilibrada. Uma ruptura abrupta com um sistema linguístico utilizado longamente no ensino tem consequências

negativas, mesmo que este sistema seja indesejado. Tanto os crioulos africanos, como o Tétum tem seu desenvolvimento profundamente ligado à Língua Portuguesa e a própria sobrevivência destas línguas veiculares depende da parceria e do empréstimo linguístico (não só lexical, mas também sintático e semântico) de línguas externas, pois as outras línguas nativas também não podem oferecer tal auxílio a elas num nível mais técnico. Outro inconveniente posto por Freire é orçamental e funcional, pois o desenvolvimento de literatura e material didático amplo e mesmo o processo de padronização seja do ‘crioulo’, seja de outras línguas nativas leva seu tempo e exige um investimento financeiro demasiado grande para países recém-independentes. Finalmente, o autor reconhece que o perigo de fragmentação nacional é real no decurso de valorização das línguas nativas, menor em países que possuem ‘crioulos’, mas ainda assim, existente. Porém, o Crioulo, apesar de nacional, não é a língua materna dos cidadãos destes países – como o Tétum não o é na maioria das casas em Timor. Usá-lo na alfabetização resolve a questão identitária nacional, mas não didática tão preocupante para o autor. Existe outro problema com a questão de alfabetização e identidade linguística em um país multilíngue e plurilíngue como o Timor. São múltiplas as identidades nativas (CARNEIRO, 2010, p. 11) e são plurais as identidades ‘coloniais’ (Língua Indonésia, Língua Portuguesa e recentemente a insistente tentativa de impor a significância da Língua Inglesa por organismos internacionais). Além disso, não foi uma língua nativa que desempenhou papel importante na resistência contra ocupação indonésia. Língua Portuguesa não era compreendida pelos indonésios e tornou-se arma de luta.

Não obstante, ter que lidar com toda a diversidade linguística e identitária, Timor independente também não deve esquecer-se que os anseios de cada grupo etnolinguístico também não são unânimes. Nem sempre a alfabetização multilíngue é o desejo das famílias de áreas rurais, e deve ser posto em causa quem tem o direito de falar em nome de grupos específicos ou de todos os grupos de forma geral, pois este também é um ambiente de luta e contradição – alfabetização em língua materna não é unânime, como nenhuma outra língua instrucional será. Seja, a alfabetização bilíngue (Língua Portuguesa e Língua Tétum) ou multilíngue (línguas maternas), é necessário a recriação de contexto para que a linguagem e o pensamento escolar tenham relação com a necessidade real da sociedade envolvida.

## **Referências Bibliográficas**

CALI, S. M. *A Importância do Domínio das Línguas de Instrução no Ensino em Timor-Leste no Ensino Básico Filial-2 de Ritabou, Maliana*. 2015. Monografia -Departamento de Formação de Professores do Ensino Básico, Universidade Nacional Timor Lorosa’e, Díli, 2015.

CARNEIRO, A. S. R. *As Políticas Linguísticas e de Ensino de Línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilíngue*. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/59854/62936>. Acesso em: 1 jun. 2016.

FERNANDES, J. V. *Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire*. In APPLE, M. W., NÓVOA, A. (org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. pp. 113 - 150.

FOGAÇA, H. A. *O Ecosistema Fundamental da Língua Mambae: aspectos endoecológicos e exoecológicos de uma língua austronésia de Timor-Leste*. 2017. Tese (doutorado em Linguística, Português e Línguas Clássicas) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler*. 51ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FREIRE, P. & MACEDO, D. *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTER, P. Paulo Freire e Ivan Illich: das Utopias Pedagógicas às Utopias Sociais. In APPLE, M. W., NÓVOA, A. (org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. pp. 69-90

GIROUX, H. A. (2011). Introdução. In FREIRE, P., MACEDO, D. (org.). *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. pp. 33-77

INDART, K. N. R. *Políticas da Educação, Políticas de Língua, Identidade Nacional e a Construção do Estado em Timor-Leste*. 2017. Tese (doutorado em Sociologia da Educação) - Instituto da Educação. Braga: Universidade do Minho. 2017.

MENDES, N. C. *A Construção do Nacionalismo Timorense*. In GUEDES, A. M., MENDES N. C. (ed.). *Ensaio sobre Nacionalismos em Timor-Leste*. Portugal: Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2005. pp. 105-240.

NUNES, M. M. P. (2014). *Análise aos Desafios da Implementação das Línguas Maternas no Ensino Básico*. In *Understanding Timor-Leste, 2013*. LONEY, H, SILVA, A. S., MENDES, N. C., XIMENES, A. C., FERNANDES, C (ed.). Swinburne Press, 2014. pp. 135-139

PUIGGRÓS, A. (1998). Paulo Freire e os Novos Imaginários Pedagógicos Latino-Americanos. In APPLE, M. W., NÓVOA, A. (org.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. pp. 91-112.

SANTOS, I. *A Dificuldade dos Alunos do 3º Ciclo na Aprendizagem da Língua Portuguesa na Escola Básica Bidau Akadiru Hun, Díli*. 2013. Monografia - Departamento de Língua Portuguesa, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, 2013.

SOARES, M. L. (2010). *Análise dos Métodos de Ensino de Língua Portuguesa aplicados na Escola Pré-secundária Paulo VI*. Monografia - Departamento de Língua Portuguesa, Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Díli, 2010.

THOMAZ, L. F. F. R. (2002). *Babael Loro Sa'e: o Problema Linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões, 2002.







## Em diálogo...

# PAULO FREIRE: O ATO EDUCATIVO COMO AÇÃO CONSCIENTE E RESPONSÁVEL

MARIA LUCIA M. CARVALHO VASCONCELOS<sup>1</sup>

REGINA PIRES DE BRITO<sup>2</sup>

[...] sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador.

[...] enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

*Paulo Freire*

Inicialmente conhecido, nacional e internacionalmente, por sua experiência no campo da alfabetização de adultos, Paulo Freire não se prendeu a essa ação específica. Hoje, Paulo Freire é muito mais visto como um pensador, um teórico, alguém que, convencido da capacidade de constante aprendizagem do ser humano e do poder da educação, defendeu-a como um direito de todo cidadão.

Seu pensar não foi, no entanto, fruto de uma abstração, mas, sim, construído ao longo de vários anos, na sua atuação como um educador, alguém que vivenciou processos educativos e, por essa razão, refletiu sobre eles.

O presente capítulo, provocado pela leitura do capítulo de Karin Indart, busca trazer alguns tópicos do pensamento e prática freireanos, num diálogo que, como toda relação democrática, não tem de ter apenas e necessariamente o som da concordância. Mas não deve ser, no entanto, e como afirmava Freire (2013, p. 43), “um encontro de inconciliáveis” e sim “[...] a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP

<sup>2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie - SP

qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la”. (op. cit., 2013, p. 52)

Uma experiência, no entanto, a que pôs em destaque público sua vivência educacional, foi a experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), que o tornou (re)conhecido no Brasil e em outros diversos países<sup>3</sup> Seu método passou a ser uma referência nesse específico campo, o da alfabetização de adultos.

Em Angicos, Paulo Freire comandou uma equipe que, entre 1º de março e 2 de abril de 1963, alfabetizou um grupo de 300 adultos<sup>4</sup>. Como? Com que metodologia?

Na base do que se costumou chamar de “método Paulo Freire para a alfabetização de adultos”, estão alguns princípios que embasam toda a sua filosofia de educação: o despertar da consciência crítica e do senso de pertencimento, inerentes ao exercício pleno da cidadania.

O método em si pouco importaria se houvesse respeito aos educandos(as), tornando-os(as) sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; se houvesse, também, respeito a todos(as) eles(as), vistos como seres capazes de, a partir de suas realidades, compreenderem a realidade outra, aquela que apesar de os(as) envolver, de fato, não os(as) acolhe; compreender que a bagagem histórica e cultural de cada um(a) deve ser respeitada, compreendida, criando, assim, condições para que se siga adiante, lendo o mundo a partir do conhecimento, da palavra e buscando transformar a realidade que sempre pode ser melhorada.

Aprender, ensina Freire (2011a, p. 41), “é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós [únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. Assim, aprender significa construir o saber (melhor dizendo, os saberes) em busca de uma transformação consciente, crítica e interventivamente criativa “no” e “do” mundo circundante.

Com seu método de alfabetização, Freire pretendia que alfabetizados(as) fossem além da simples repetição de palavras, mas que tivessem a competência para compreender e ressignificar as palavras e, no momento oportuno, pudessem dizer a sua própria palavra (FIORI, p. 13).

---

<sup>3</sup> Como mencionado por Karin Rühle Indart, da Universidade de Timor Leste, em capítulo deste mesmo livro.

<sup>4</sup> É comum, quando se fala acerca da experiência de Angicos, dizer-se que aquele grupo de adultos foi alfabetizado em 40 horas. Tal informação é corrigida por Ana Maria Araújo Freire (2006, p.142) que afirma “[...] jamais seu criador propalou ser ‘um método de alfabetizar em 40 horas’ – como, ingênua ou astutamente, [...] muitos asseguram”.

A partir de palavras geradoras, extraídas do vocabulário dos(as) próprios(as) alfabetizando(as), o método se desenvolve, muito próximo do método silábico, e vai, a partir de uma cena concreta, contextualizada da vida dos(as) alunos(as), trabalhando as “famílias fonêmicas” que formam uma palavra escolhida. Conhecidas as famílias constitutivas da palavra em destaque, os(as) alunos(as) construirão novas palavras:

Cena: Pessoas calçadas  
Palavra geradora: SAPATO<sup>5</sup>  
Famílias fonêmicas:  
SA-SE-SI-SO-SU  
PA-PE-PI-PO-PU  
TA-TE-TI-TO-TU

Com relação ao “método Paulo Freire”, assim se expressou a Professora Ana Maria Araújo Freire (1996, p. 39-40):

A eficácia e validade do “Método” consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação. O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

[...]

Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política.

Paulo Freire (2001, p. 11) preocupou-se desde sempre com a compreensão crítica do ato de ler. Para ele, “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica [... implicaria] a percepção das relações entre o texto e o contexto [...]”, facultando não só a aprendizagem, mas também a mudança. Dessa perspectiva,

[...] ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar

---

<sup>5</sup> Sapato é uma das 17 palavras geradoras trabalhadas em Angicos, a saber: BELOTA – MILHO – EXPRESSO – XIQUE-XIQUE – VOTO – POVO – SAPATO – CHIBANCA – SALINA – GOLEIRO – TIJELA – COZINHA – JARRA – FOGÃO – BILRO – ALMOFADA – FEIRA.

sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 2015, p. 31).

## Da educação de adultos para uma filosofia da educação

Ao longo do tempo, com a divulgação de seus livros, suas entrevistas, suas aulas e conferências, enfim, à medida em que todas as formas de seu dialogar eram conhecidas por um sem número de professores(as) espalhados(as) por todo o mundo, foi clareando a figura de um educador que, pensando a educação em suas diferentes possibilidades, a compreendia como o caminho para humanizar o ser humano, capazes que somos, a partir da nossa vocação ontológica, de “sermos mais” e de nos sabermos inconclusos.

Preocupado com a possibilidade de tornar viável a todo(a) educando(a) a consciência de si e do mundo, Freire (2000) pregava a não-acomodação diante de qualquer realidade, por mais que esta pudesse parecer inexorável. E afirmava:

[...] é importante enfatizar que há uma diferença fundamental entre quem se acomoda perdidamente desesperançado, submetido de tal maneira à *asfixia* da necessidade, que inviabiliza a aventura da *liberdade* e a luta por ela, e que tem, no discurso da acomodação, um instrumento eficaz de sua luta – a de obstaculizar a mudança. (FREIRE, 2000, p. 41. Grifos do autor)

Daí ter ele tanto insistido que a escola deveria se afastar da educação tradicional, por ele denominada *educação bancária*, apoiada na tão conhecida aula expositiva, aquela pedagogia que silenciava o(a) aluno(a) para garantir espaço ao monólogo do(a) professor(a), em que “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância [...]” (FREIRE, 2001, p.58). Uma educação que, garantindo um papel passivo ao(a) estudante, retirava-lhe não só a voz, mas o desejo de falar. Como se o(a) aluno(a) não tivesse nada a dizer! Como se o(a) professor(a) não tivesse nada a aprender!

A educação, como um projeto de ensino pré-determinado, onde já se decidiu o quê, o como e o para quê ensinar, nada mais é do que domesticação perversa. Nada mais é do que a garantia de manutenção do *status quo*, interessante apenas para uma minoria privilegiada.

Essa educação representa a perspectiva da antidualogicidade, de uma relação marcadamente verticalizada e hierarquizada, entre professor e aluno. A educação do antidiálogo é aquela que

[...] mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que se transforma em alguém que impõe ou, na melhor das hipóteses, num doador de 'fórmulas' e 'comunicados', recebidos passivamente pelos seus alunos. Não cria aquele que impõe, nem aqueles que recebem; ambos se atrofiam e a educação já não é educação. (FREIRE, 2011b, p. 40)

Por outro lado, se o(a) educador(a) crê na força de uma educação libertadora, democrática, problematizadora, buscará colocar-se ao lado dos(as) educandos(as), numa relação horizontal, ouvindo-os(as) e com eles e elas, de fato, dialogando. O diálogo, para Freire, é objetivo e, ao mesmo tempo, é também estratégia no processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo é objetivo porque professores(as) devem pretender que o(a) aluno(a) venha a dominar os elementos do processo comunicativo e consigam interagir com o outro, expressando-se com clareza e ouvindo com atenção. É estratégia porque, em sala de aula, deve-se aprender a dialogar respeitosamente, mas sem perder a noção de que, na comunicação, importa a consciência do conteúdo da fala que põe em contato as pessoas que dialogam, porém, com a clareza de que os pontos de vista, ainda que antagônicos, devam ser apresentados, defendidos e, quando for o caso, revistos e reformulados. E mais, para Freire (2000a, p. 118), "o diálogo não pode converter-se num bate-papo desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educandos".

Na aula do(a) professor(a) democrático, todos têm espaço para participar. O(A) professor(a) orienta, provoca, esclarece, complementa, ilustra, mas sem inibir o direito de expressão que todos e todas devem ter por meio do

[...] diálogo [que] é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidariza o refletir o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2001, p. 91)

É esse(a) educador(a) democrático(a) que estabelece a desejável relação dialógica com o(a) educando(a), estimulando-o(a) a pensar reflexiva e criticamente, com o compromisso de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não o de dissertar sobre ele, de dá-lo, de entendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado” (FREIRE, 2013, p. 81).

Assim, a educação problematizadora tem como objetivo fundamental despertar a consciência crítica e reflexiva de seus(suas) educandos(as) e estes(as), cientes de sua inconclusão, reconhecem que a mudança pode ser possível. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (FREIRE, 2001, p. 74).

### **A impossível neutralidade do ato educativo**

O mito da neutralidade do ato educativo é uma falácia, um sofisma a que se agarram aqueles que, obscuramente, pretendem defender a permanência das coisas como estão ou que, dissimuladamente, sabendo de sua impossibilidade, negam a sua própria neutralidade.

A neutralidade representa a não-atuação, a omissão do(a) educador(a), a conivência com o *status quo*, o seu não posicionamento diante das injustiças e desigualdades: “o que se coloca à educadora ou educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (FREIRE, 2017, p.70).

A educação escolar é, portanto, um processo intencional no qual docentes e discentes percorrem um trajeto de antemão planejado, com objetivos claramente definidos, com conteúdos previamente selecionados e com estratégias escolhidas de acordo com as condições de aplicação. Sendo assim, diante da intencionalidade do ato educativo, que tem em sua base a comunicação, não há como se esperar neutralidade. Educar é conscientizar.

O processo educacional pressupõe a assunção da consciência de si, do outro e do contexto que envolve a todos e todas. Significa formar para o exercício pleno da cidadania, no sentido de que ser cidadão significa ser “[...] indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. (FREIRE, 2000c, p. 45)

Assim, quando um(a) professor(a), em seu programa de ensino, lança, mecanicamente, o objetivo repetido a exaustão de ‘formar para o exercício da cidadania’, seria importante que soubesse do que se está falando. Os objetivos educacionais trazem consigo as crenças que se tem acerca do processo educativo e, neste específico caso, deveriam traduzir as intenções e crenças no próprio ato de educar: Educar por quê? Para quê?

É de Schön (1992) a afirmação de que professores(as) devem se tornar profissionais reflexivos; capazes, portanto, de refletirem acerca de suas práticas, reformulando-as quando necessário, e aprendendo a ouvir seus(suas) alunos(as) e a fazer da escola um lugar onde se perceba que as ações docentes são inseparáveis dessa salutar prática de ouvir discentes. E Perrenoud (2002, p. 43) vai completar essa ideia quando alerta para o fato de que “[...] cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomada de consciência nem a mudança [...]”

A ação do(a) professor(a) reflexivo será plena de consciência e envolvimento pessoal, será sempre um compromisso com o fazer o melhor que se pode, não será, portanto, neutra nem anódina, requerendo posicionamentos claros por parte de quem educa. Por fim, como ensina Paulo Freire, o professor reflexivo e crítico deve

[...] saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE, 2011a, p. 27).

## Referências

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire*. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000b.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, PT: Publicações Dom Quixote, 1992



# CONTEÚDOS, MÉTODOS E AVALIAÇÃO: ASPECTOS DE MINHA PRÁTICA DOCENTE PAUTADOS EM PRINCÍPIOS FREIREANOS

FERNANDA BATISTA<sup>1</sup>

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém.

*Paulo Freire*

Paulo Freire é reconhecido como figura fundamental no campo da filosofia da educação do século XX e amplamente citado. Contudo, segundo Irwin (2012, p. 06), a obra de Freire costuma ser eclipsada pelo trabalho do filósofo estadunidense John Dewey, também crítico da educação tradicionalista em favor de uma pedagogia ativa, centrada no aprendiz.

Irwin (2012) afirma, entretanto, que é a visão freireana de educação que tem se tornado cada vez mais relevante em contextos pedagógicos de diversidade e tensão crescentes e no contexto político global, em que movimentos sociais têm ganhado força. Essa afirmação se baseia no fato de que alguns dos principais pensadores da pedagogia crítica no século XXI, como Henry Giroux, Peter McLaren e bell hooks, têm como fundamentação teórica o trabalho de Freire e também no fato de que a filosofia freireana não pode ser reduzida a instrumentalismo pedagógico apesar do seu foco na práxis.

A pedagogia crítica busca aplicar a teoria crítica à educação para “ajudar os alunos a desenvolverem uma conscientização sobre a liberdade, reconhecerem tendências autoritárias e conectarem o conhecimento ao poder e à habilidade de agir construtivamente” (GIROUX, 2010, tradução minha). O objetivo é a compreensão e a transformação da prática educativa com o objetivo de eliminar

---

<sup>1</sup> Brandon University – Manitoba (Canadá)

desigualdades sociais resultantes das condições socioeconômicas a que indivíduos são submetidos, bem como do gênero com o qual se identificam, da sua orientação sexual, da sua cultura, da sua etnia e da sua capacidade física e intelectual (SANDARS, 2017).

Para Freire, professores progressistas devem acreditar que a superação dessas desigualdades é possível porque a tessitura social e o futuro não são pre-determinados. Assim, aos educadores cabe agir para que sua prática contribua para a conscientização de seus alunos, pois tal conscientização, seguida de ação, é o que de fato tem o poder de eliminar as desigualdades:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2002, p. 11, grifos do autor).

Essa proposta de politização da educação é um dos fatores que atraem pensadores de todo o mundo para a obra de Freire e que também geram críticas a ela, especialmente por parte de gestores e praticantes neoliberais que creem que o objetivo da educação é a manutenção do *status quo* por meio do ensino de conteúdos referentes às diversas áreas do saber. Freire, no entanto, recusa-se a ser um educador bancário cujo papel seja o de depositar informações nos aprendizes visando à adaptação deles a um suposto estado imutável de coisas e, com sua obra, inspira outros educadores a tratar a prática educativa como ferramenta de mobilização social:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (FREIRE, 2002, p. 11-12).

Compartilho dessa visão da experiência educativa como possibilidade transformadora de todos os envolvidos e procuro aplicá-la em minha prática como professora de literaturas de língua inglesa no Ensino Superior no Canadá. Já dela compartilhava em minha prática como professora de Língua Inglesa na educação livre, Básica e Superior no Brasil. No entanto, conforme amadureço como ser humano e profissional, pautada pela migração de subárea - de língua para literatura - e de contexto - de um país em desenvolvimento na América do Sul, onde meus alunos eram em sua grande maioria brasileiros como eu, a um país desenvolvido na América do Norte, onde em alguns cursos os alunos não são apenas canadenses, mas também oriundos de diversos países com línguas maternas e culturas diversas - e conforme reflito sobre minha atuação e lugar no mundo, vejo-me cada vez mais próxima à obra de Freire devido à necessidade de situar-me e ao meu fazer, bem como aos meus educandos, na realidade que compartilhamos a fim de que minhas aulas, em vez de simples momentos de reprodução de informações, possam ser geradoras de conhecimento relevante para a formação dos estudantes e também para sua atuação na sociedade.

Assim, preocupo-me em promover os princípios de ensino-aprendizagem como atividade de pesquisa e prática que se pauta no diálogo com os estudantes e na participação ativa destes visando a promover sua autonomia, bem como igualdade e acessibilidade quando desenvolvo os diversos aspectos do currículo sobre os quais discorrerei aqui: a escolha das obras a serem trabalhadas, as formas pelas quais os alunos podem interagir com as obras escolhidas, as maneiras como as obras são abordadas em sala, os métodos de avaliação que são empregados e as atitudes a serem tomadas quando há atrasos em relação à entrega de trabalhos ou dificuldades de se atingir os objetivos propostos.

Constantemente, busco novos saberes na minha área de atuação e novas formas de compartilhar esses saberes com meus alunos, pessoas reais que têm suas próprias necessidades, as quais preciso considerar no processo educativo. Assim, coloco-me, como o fazem tantos outros professores, no papel de pesquisadora. Como diz Freire (2002, p. 16), “enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Segundo Freire (1994, p. 77), nós seres humanos somos seres de ação e reflexão, seres da práxis, da “transformação do mundo”. O educador explica, assim, que nosso fazer é constituído da prática e de uma teoria que a ilumina, não podendo ser reduzido a puro verbalismo ou puro ativismo. Essa teoria, no meu caso, além de princípios freireanos, incorpora conceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - Universal Design for Learning (UDL), em inglês -

uma abordagem que descobri e que tenho estudado e utilizado nos últimos anos para fazer com que minha prática seja a mais acessível possível a alunos com diferentes perfis.

O DUA advém também de uma perspectiva progressista e prevê a consideração de três aspectos em três diferentes etapas do processo educativo: por quê, o quê e como os alunos aprendem são perguntas que o professor se faz acerca dos momentos de acesso aos materiais, de construção de conhecimento e de representação do conhecimento construído (CAST, 2018). Em outras palavras, o professor busca implementar no currículo conteúdos que despertem o interesse dos alunos, bem como modos alternativos e acessíveis de apresentação dos conteúdos e interação com eles e formas diversas de avaliação.

Também segundo Freire (1994, p. 53), a prática da liberdade na educação tem início antes de professor e alunos se encontrarem em sala de aula, “quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”. Esse conceito fica claro quando o educador inicia a preparação pedagógica. Na minha prática, por exemplo, em um dos cursos em que leciono, de formação de professores indígenas da Educação Básica da província de Manitoba, tenho experimentado modificar o currículo básico para tornar as matérias pertinentes tanto à formação geral dos alunos quanto à sua prática docente.

Leciono as disciplinas introdutórias Tradições Literárias e Literatura Contemporânea para os jovens professores e o que tenho feito é inserir literaturas indígenas no currículo, selecionando eu mesma algumas obras, quando da preparação do plano de ensino, enquanto deixo a cargo dos alunos escolher outras nas primeiras semanas de aula, seguindo algumas especificações, tais como obras acessíveis gratuitamente, seja porque são de domínio público ou porque podem ser acessadas por todos da turma através da biblioteca da universidade, usando o cadastro de estudante.

A preferência, entretanto, é dada sempre que possível a Recursos Educacionais Abertos (REA) - Open Educational Resources (OER), em inglês -, que são “materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em qualquer meio - digital ou não - que residam em domínio público ou foram publicados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição sem custo e com ou sem restrições por outrem” (UNESCO, 2019, tradução minha). Essa é uma forma de tornar o próprio acesso aos materiais mais democrático, uma vez que não há barreiras financeiras ou logísticas impedindo que qualquer aluno possa interagir com os textos.

Atribuir aos alunos a escolha de algumas das obras que querem estudar em sala e em quais formatos é uma forma de reconhecer que eles têm capacidade de discernimento acerca de suas próprias necessidades educacionais. Dessa forma, eles também percebem que ganham maior responsabilidade pelo processo de aprendizagem do que eles teriam se apenas tivessem de ler obras por mim designadas através dos meios que eu julgasse adequados, como em formato de antologia ou livro didático que eles teriam de comprar ou emprestar da biblioteca. Ao compartilhar o poder de decisão com os alunos, pauto-me no que diz Freire (1994, p. 54):

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Além de dialogar com os alunos a respeito do conteúdo do currículo, tenho elaborado avaliações cujos tópicos os próprios estudantes são responsáveis por escolher e justificar e que não são apenas os tradicionais “essays”, trabalhos de pesquisa em que eles devem responder com um texto dissertativo a uma pergunta que o professor formula, mas sim respostas a perguntas por eles mesmos postas, além de planos de aula que eles podem vir a utilizar com seus educandos.

Essas modificações que venho fazendo têm resultado em projetos significativos, porque meus alunos escolhem os textos literários com que querem trabalhar com base na sua relevância para o público-alvo. Essa possibilidade de escolha gera neles a responsabilidade de pensar em quem são seus aprendizes e como fazer para neles despertar o interesse pela obra escolhida, bem como pelas questões que ela discute. Gera também a noção de que eles precisam ter suas próprias perguntas e respostas a respeito da obra antes de propor aos seus alunos que a leiam, o que encoraja uma pesquisa prévia ao momento da aula, além da abertura para o diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os estudantes são investigadores críticos das obras que leem e discutem em classe e, também, das obras que escolhem analisar em suas avaliações. A eles, é posto o problema de selecionar textos que julgam interessantes trabalhar com seus próprios alunos da Educação Básica, considerando

seu contexto, e justificar sua decisão, além de pensar a respeito dos meios e métodos que utilizariam para trabalhar com as crianças e/ou adolescentes e avaliar sua aprendizagem e por que determinados métodos seriam mais apropriados que outros. Nesse processo, os estudantes são encorajados a pensar em como superar a “contradição educador-educandos” (FREIRE, 1994, p. 38), o professor é encorajado e os professores em formação percebem que eles têm o potencial de fazer o mesmo com os seus alunos no futuro.

Alguns estudantes consideram esses trabalhos complexos e necessitam de mais tempo para desenvolvê-los do que o inicialmente designado no plano de ensino, ou necessitam de um acompanhamento maior do que outros estudantes. Em situações em que isso ocorre, quando o aluno não tem nenhuma acomodação especial obtida por meio do setor de acessibilidade do departamento de atendimento ao aluno, cabe a mim e a ele identificarmos as necessidades e formas de satisfazê-las adequadamente.

Dois ações que tenho incluído de forma recorrente são dar aos alunos a oportunidade de revisar seus trabalhos com base em comentários acerca dos pontos que podem ser melhorados antes de atribuir uma nota oficial e conceder-lhes extensões de prazo para a entrega quando a data estipulada originalmente não pode ser cumprida. Essa atitude, a meu ver, vai ao encontro do que Freire (2002, p. 32) diz a respeito do bom senso que o professor deve ter para discernir autoridade de autoritarismo e liberdade de licenciosidade:

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática. Antes, por exemplo, de qualquer reflexão mais detida e rigorosa é o meu bom senso que me diz ser tão negativo, do ponto de vista de minha tarefa docente, o formalismo insensível que me faz recusar o trabalho de um aluno por perda de prazo, apesar das explicações convincentes do aluno, quanto o desrespeito pleno pelos princípios reguladores da entrega dos trabalhos. É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever.

Ao dialogar com os estudantes sobre o que espero de suas análises e exigir mais deles enquanto negociamos os prazos viáveis para que atinjam os objetivos propostos, consigo fazer com que eles participem mais ativamente do processo de avaliação e encontrem menos barreiras não só à conclusão do curso, mas também ao exercício do pensamento sobre a literatura, pois evito que eles deixem de realizar os trabalhos e, por resultado, venham a desistir de cursar a disciplina. Com isso, eles se beneficiam e eu também, já que, com a contribuição

deles, passo a conhecer novas obras, as quais incorporo ao meu repertório pessoal e integro aos planos de ensino dos semestres seguintes. Isso significa que os alunos que passam por mim deixam contribuições para mim e para os alunos que estão por vir, porque efetivamente constroem um conhecimento que passa a ser compartilhado.

As escolhas dos alunos me ajudam, ainda, a refletir sobre quem são os autores que devem figurar no currículo e até que ponto a aderência ao cânone literário tradicional - que, segundo Rutledge (*apud* BATES, 2013), foi historicamente ditado por homens brancos privilegiados social e economicamente - faz sentido nesse contexto.

O que tenho percebido é que cada vez mais se faz necessário incluir as perspectivas de autores de variados grupos a fim de se estudar a literatura enquanto disciplina, mas também como meio para se abordar questões sociais importantes no contexto atual, tais como a opressão a que foram e ainda são submetidos grupos minoritários em diferentes regiões do mundo e em diferentes tempos. Por essa razão, tenho optado por inserir nas disciplinas que leciono autores indígenas, expatriados, LGBTQI e mulheres, além de escritores oriundos de países em desenvolvimento, que em geral possuem menor poder de disseminação de sua cultura fora de seu próprio território. Assim tenho feito para que o que creio - que a igualdade é um valor a ser buscado - seja transformado em prática no que cabe ao meu fazer, pois abro espaço para que os temas que esses autores abordam sejam investigados em classe, o que pode ampliar a curiosidade e o engajamento dos estudantes a respeito deles em aula e fora dela.

O resultado dessa inserção é que surgem novas formas de olhar e pensar a existência desses indivíduos além da perspectiva dominante. Outra ramificação é o desconforto que, por vezes, é gerado devido à novidade e, às vezes, discrepância entre o que se sabia e o que se descobre, o que conduz ao debate.

Quando os alunos são expostos a possibilidades de existência alheias às suas próprias e cuja representação vai de encontro às narrativas mais comuns, pode haver resistência, como no caso de um aluno que, aproximadamente na metade do semestre no ano passado, percebeu temas comuns a vários dos textos até então trabalhados: machismo, sexismo e misoginia. O aluno verbalizou seu desconforto por não termos trabalhado até então textos que tratassem também de misandria, o que lhe parecia injusto. A conversa, então, passou a girar em torno de como misoginia e misandria não são simples opostos e de como, apesar de ambas se tratarem de expressões de ódio que devem ser reconhecidas como tal, elas têm proporções diversas, pois enquanto aquela é sistêmica, esta não o é.

Momentos de diálogo como esse, que alguns professores podem considerar como instâncias de confronto, são significativos porque permitem a compreensão acerca da razão do desconforto, que algumas vezes é uma sensação de

ameaça a certas posições privilegiadas, outras, de uma sensação de fragilidade diante do que se considera uma exposição de vulnerabilidades, ou, ainda, de uma percepção de que se está sendo parcial visando a uma doutrinação. O que aconteceu nesse caso foi que a direção da aula se modificou para ser capaz de atender à curiosidade e à necessidade de discutir desse aluno - e talvez de outros estudantes que, por qualquer motivo, não tenham se expressado. Freire (1994, p. 55), acerca da ação educativa e política, diz:

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

O que se faz importante em casos como esse, então, como também aponta Freire (2002, p. 63), é “respeitar a leitura de mundo do educando” e “tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento”. Ainda para Freire (2002, p. 63):

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.



O aluno do exemplo acima teve voz e, junto comigo, conduziu a aula. Mostrou-me que era necessário abordar um assunto que eu não havia antecipado no meu momento solitário de preparação, porque não fazia parte da minha curiosidade, mas sim da dele, a qual a aula, para ser bem-sucedida, precisou abarcar. Esse caso ilustra o que diz Freire (1994, p. 54) sobre a educação autêntica, que não é feita de um indivíduo para outro ou sobre o outro, mas sim de um com o outro, “mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças [...]” (FREIRE, 1994, p. 54).

É a partir dessas visões que o conteúdo da aula deve se basear, sendo que, algumas vezes, essas visões só serão reveladas no meio do processo e não previamente. Cabe ao professor, que não acredita na educação bancária, estar atento e aberto ao diálogo e, na medida do que é possível em seu contexto educacional, perguntar diretamente aos alunos o que julgam ser necessário discutir e, em seguida, propor atividades com esses temas. A educação libertadora tem como pressuposto que o conteúdo programático deva ser construído em diálogo com o povo para que os participantes “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1994, p. 75-76).

Na minha prática, a problematização vai além dos conteúdos a serem trabalhados, refletindo-se também nos métodos com que escolho trabalhar. Procuo estimular em meus alunos reações e respostas aos textos que lemos, assim como mais perguntas. Anteriormente à leitura das obras, compartilho com eles questões que considero importantes trazer ao debate em aulas da disciplina de literatura e encorajo-os a fazer o mesmo. Questiono-os sobre os autores das obras: quem são, de onde são, quais suas outras obras e afiliações e quais os assuntos com os quais se preocupam no geral e no texto trabalhado em particular, isto é, seus temas.

Também elaboro perguntas a respeito dos aspectos formais das obras, tais como foco narrativo, tempo e espaço, principais personagens e suas relações umas com as outras e recursos literários utilizados. Peço-lhes, ainda, que venham preparados para fazer perguntas sobre os autores, textos, e/ou temas bem como para compartilhar com os colegas como se sentiram durante o ato da leitura e o que causou seus sentimentos. As aulas, então, decorrem das perguntas e respostas que os estudantes preparam.

Como recomenda Freire (2002, p. 44, grifos do autor), é papel do professor, nos variados níveis de educação:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *resposta* a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

Dessa abordagem que uso decorre que as aulas são bastante dialogadas desde o início do semestre letivo e vão ficando ainda mais ao longo do percurso, porque alguns conceitos que carecem de definição e explicação mais detalhada de minha parte no começo se incorporam, gradativamente, à análise dos próprios alunos quando pertinente. Freire (1994, p. 37) aponta a tendência das relações educacionais em vários níveis de serem “fundamentalmente narradoras, dissertadoras”.

Nesses casos, o professor é sujeito e agente, os educandos são objetos e, como resultado, o conteúdo esvazia-se, pois é tratado como “parado, estático, compartimentado e bem-comportado”, sendo também muitas vezes desconectados da realidade e alheios às experiências dos alunos (FREIRE, 1997, p. 37). A palavra “se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1997, p. 37).

Evitar esse padrão de educação bancária ao trabalhar com perguntas consiste, então, na minha tentativa de aderir a uma prática problematizadora, que não prevê que eu como professora seja sujeito cognoscente em um momento e sujeito narrador em outro, mas sempre cognoscente, em que os conteúdos são incidências de reflexão minha quando da preparação e dos alunos e novamente minha durante as aulas, conforme explica Freire (1994).

Em conclusão, usar perguntas como forma de trabalhar com as obras literárias inseridas no conteúdo programático e permitir que os estudantes escolham não só alguns dos textos que querem discutir em sala, mas também todos aqueles sobre os quais querem escrever porque desejam ensinar é uma forma de promover a pesquisa, a participação ativa, o diálogo e a autonomia, assim como negociar com eles prazos e dar-lhes a oportunidade de revisar seus trabalhos são maneiras de incentivar a responsabilidade pelo processo de aprendizagem.

Finalmente, utilizar materiais abertos tanto quanto possível e incluir autores de diferentes esferas da sociedade e com diversas marcas identitárias são formas de promover acessibilidade e igualdade. Considero todos esses princípios como inspirados nos ensinamentos de Paulo Freire, sendo progressistas e capazes de gerar conhecimento significativo que pode inspirar a ação de meus alunos dentro da sala de aula e fora dela.

## Referências Bibliográficas

BATES, Jordan. Literary canons exclude works no matter how selective canon makers are. 25/04/2013. *The Daily Nebraskan*. Disponível em: [http://www.dailynebraskan.com/culture/literary-canons-exclude-works-no-matter-how-selective-canon-makers-are/article\\_da83def2-ad43-11e2-b07a-0019bb30f31a.html](http://www.dailynebraskan.com/culture/literary-canons-exclude-works-no-matter-how-selective-canon-makers-are/article_da83def2-ad43-11e2-b07a-0019bb30f31a.html). Acesso em: 20 mar. 2021.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GIROUX, Henry A. Lessons from Paulo Freire. 2010. *The Chronicle of Higher Education*. Disponível em: <https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo-freire/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

IRWIN, Jones. *Paulo Freire's Philosophy of Education: Origins, Developments, Impacts and Legacies*. Londres: Continuum, 2012.

SANDARS, John. When I say... critical pedagogy. *Medical Education*, vol. 51, p. 351–352, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/medu.13150>. Acesso em: 20 mar. 2021.

UNESCO. *Open Educational Resources (OER)*. 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>. Acesso em: 20 mar. 2021



**Em diálogo...**

**DIÁLOGO, AMOROSIDADE E  
PROFESSOR REFLEXIVO: UM CAMINHO  
PARA A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA**

VALÉRIA BUSSOLA MARTINS<sup>1</sup>  
NICKOLAS MARQUES DE ANDRADE<sup>2</sup>

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

*Paulo Freire*

Fernanda Batista, professora de Língua e Literatura Inglesas, na Brandon University, no Canadá, e autora-base para as reflexões que serão desenvolvidas a seguir, faz o leitor refletir sobre a importância da prática do diálogo em todo ambiente educacional. Ciente da importância de uma relação saudável entre docentes e discentes, os professores deveriam ter consciência de que a relação professor-aluno, por respeitar o aluno - ator principal na cena pedagógica -, deve estar calcada no diálogo.

Na escola tradicional, a ausência do diálogo era vista como uma situação normal no cotidiano escolar. Aliás, podemos ir mais além: o silêncio era o desejo maior de grande parte dos professores. A ausência de som, de barulho, era vista como sinônimo de respeito por parte dos alunos. Uma inverdade já que, muitas vezes, o silêncio denotava medo, desinteresse ou uma situação de submissão em relação ao mestre que era o detentor absoluto do saber. Professores falavam,

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

<sup>2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

dissertavam sobre um assunto. Os alunos, por sua vez, escutavam e copiavam tudo em seus cadernos.

A inexistência de diálogo entre professores e alunos e a falta de questionamentos dirigidos aos mestres representavam provas de que tudo estava se desenvolvendo como o esperado. Se os alunos não tinham perguntas, estavam compreendendo todos os objetos do conhecimento em estudo. Assim sendo, embora a escola se denominasse como uma instituição preocupada com a interação do indivíduo no meio social no qual está inserido, visando a um bom convívio em grupo e em sociedade, o diálogo não era, até bem pouco tempo atrás, uma prática constante entre docentes e discentes.

Freire (1996, p. 135), entretanto, já havia evidenciado há anos que “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”. Nesse sentido, o professor, por maior que seja o seu conhecimento e a sua experiência profissional, não pode fechar-se em um mundo sem diálogo:

O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 136).

Saber ouvir os educandos é fundamental para conhecer o contorno geográfico, social e econômico dos aprendizes e, também, da escola. Essa prática reflete respeito pelos educandos e gera o desenvolvimento de uma relação intercomunicativa que pode conseguir grandes progressos ao longo do processo ensino-aprendizagem.

É devido a todas essas questões que Batista narra sua prática de “dialogar com os alunos a respeito do conteúdo do currículo”. Vê-se, portanto, que não se trata aqui de diálogos vazios sobre questões aleatórias do dia a dia de cada um. Freire (1996, p. 138) fala de diálogos capazes de “desocultar verdades escondidas”, de “desmistificar a farsa ideológica, espécie de arapuca atraente em que facilmente caímos”, de “enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente”.

Dentro desse contexto educacional, o educador, portanto, não pode apenas ouvir os seus educandos. Mais do que isso, ele precisa saber ouvir, melhor dizendo, estar disposto a ouvir:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p. 90, grifos do autor).

Ganhando esta nova dimensão, o diálogo também cria laços de afetividade na relação professor-aluno. O educando sente-se valorizado ao ser ouvido e aproxima-se do docente. Batista nos explica que:

Essas modificações que venho fazendo têm resultado em projetos significativos, porque meus alunos escolhem os textos literários com que querem trabalhar com base na sua relevância para o público-alvo. Essa possibilidade de escolha gera neles a responsabilidade de pensar em quem são seus aprendizes e como fazer para neles despertar o interesse pela obra escolhida, bem como pelas questões que ela discute. Gera também a noção de que eles precisam ter suas próprias perguntas e respostas a respeito da obra antes de propor aos seus alunos que a leiam, o que encoraja uma pesquisa prévia ao momento da aula, além da abertura para o diálogo durante o processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar também que pode ser até mesmo estranho para alguns alunos quando um professor se demonstra aberto para o diálogo, porque, frequentemente, eles são calados pela dinâmica da aula. Poucos professores estão realmente dispostos a ouvir seus alunos. Muitos fazem de tudo para que suas aulas terminem com o sinal para que perguntas não sejam feitas. Vários são os docentes que entregam suas avaliações corrigidas ao término do período para que questionamentos não surjam.

Segundo Freire (2005), os indivíduos transformam-se e ganham significação enquanto homens, quando reconquistam o direito de dialogar. Dialogar, muitas vezes, é libertar-se de uma situação de opressão. É por esse motivo que o professor não pode reduzir sua profissão à rotina de depositar informações e conhecimentos no outro, a não ser que queira manter a situação opressora entre mestres e aprendizes que, constantemente, instala-se no ambiente escolar.

Nessa situação, impera apenas a educação “bancária” - termo consagrado por Freire (2005, p. 59). Um verdadeiro diálogo e uma real troca de ideias tornam-se fundamentais em um ambiente que busca a formação da cidadania. Alunos e professores ganham nesse cenário dialógico. Batista destaca esse ganho duplo ao explicar que os alunos

se beneficiam e eu também, já que, com a contribuição deles, passo a conhecer novas obras, as quais incorporo ao meu repertório pessoal e integro aos planos de ensino dos semestres seguintes. Isso significa que os alunos que passam por mim deixam para mim e para os alunos que estão por vir contribuições, porque efetivamente constroem um conhecimento que passa a ser compartilhado.

Todavia, em pleno século XXI, nem todos os professores estão preparados ou pré-dispostos a dialogar com seus discentes. Em primeiro lugar, muitos não desenvolveram tal habilidade nos cursos de formação, ou seja, não receberam informações concretas sobre a importância dessa prática no contexto educacional. Eles não sabem que o diálogo pode representar uma ferramenta importantíssima na busca por uma aprendizagem significativa, estreitando relações de afetividade entre educadores e educandos, ato que gera um clima de confiança ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar, ainda de acordo com Freire (2005, p. 92), não há diálogo sem amor ao mundo e aos homens:

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Nesse caso, a realidade que se observa torna-se mais complexa na medida em que não são todos os docentes que carregam o sentimento amor para as suas salas de aula. Na fala de Freire e no texto de Batista, percebe-se o profundo vínculo entre o diálogo e a afetividade, além do respeito ao educando na figura não só do aluno, mas, também, no papel de indivíduo em processo de formação.

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não o fazer bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 40).

Logo, nota-se que a educação intelectual deve caminhar junto da educação afetiva. O professor deve levar em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afetivos, porém é importante ressaltar que o desenvolvimento de uma boa afetividade pode fazer com que o indivíduo tenha uma vida



mais plena, equilibrada e sadia e o diálogo é uma das peças mais fundamentais nesse processo.

Nesse sentido, o diálogo também se torna determinante para o docente que reflete constantemente sobre sua prática, pois, conversando com os alunos e discutindo as propostas desenvolvidas em sala, o professor pode ter um retorno crítico dos discentes sobre as atividades e perceber a necessidade de variar as estratégias metodológicas para um melhor aproveitamento do próprio educador e dos educandos.

Isso é tão verdade que Batista conta que: “As escolhas dos alunos me ajudam, ainda, a refletir sobre quem são os autores que devem figurar no currículo e até que ponto a aderência ao cânone literário tradicional faz sentido nesse contexto”. Porém, quem é do universo docente, provavelmente concordará que ainda é muito pequeno o número de docentes que aceitam sugestões de mudanças nos cronogramas de determinados componentes curriculares vindas dos alunos.

Aceitar sugestões na construção de um currículo democrático, um currículo que seria construído em diálogo com os alunos e com a sociedade que circunda a escola, provavelmente, levaria a uma educação libertadora, já proposta há tanto tempo nas obras de Freire (2005). Se pensarmos no Brasil, por exemplo, existem diferenças territoriais gritantes e mesmo que a atual Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) tenha determinado o desenvolvimento de competências gerais e específicas para todos os alunos da Educação Básica no país, ainda assim, é indispensável ouvir o corpo discente e a sociedade local.

Devido a isso, Batista evidencia que os professores precisam compreender que esses momentos, chamados por ela de “instâncias de confronto”,

[...] são significativos porque permitem a compreensão acerca da razão do desconforto, que algumas vezes é uma sensação de ameaça a certas posições privilegiadas, outras, de uma sensação de fragilidade diante do que se considera uma exposição de vulnerabilidades, ou, ainda, de uma percepção de que se está sendo parcial visando a uma doutrinação. O que aconteceu nesse caso foi que a direção da aula se modificou para ser capaz de atender à curiosidade e necessidade de discutir desse aluno - e talvez de outros estudantes que, por qualquer motivo, não tenham se expressado.

O que se vê, portanto, é que um bom diálogo entre educador e educandos pode fazer brotar, em um profissional consciente, a necessidade de repensar as estratégias utilizadas em sala de aula. Nasce, assim, o professor reflexivo. A tarefa é fazer com que o aluno assista à aula e tenha prazer em lhe assistir, tendo,

também, a forte concorrência de equipamentos que, de tempos em tempos, ficam cada vez menores, melhores e mais tecnológicos, como os celulares. Talvez por isso Batista destaque que: “Na minha prática, a problematização vai além dos conteúdos a serem trabalhados, refletindo-se também nos métodos com que escolho trabalhar”.

Ao longo do processo ensino-aprendizagem, o educador continua sendo um elemento fundamental, principalmente na Educação Básica, na qual a formação não envolve apenas os conhecimentos científicos e acadêmicos. É claro que existem alunos autodidatas, mas esse não é o perfil geral do alunado.

O que um educador sábio faz é alterar as suas estratégias para que a aula não caia na monotonia, que faz tantos alunos não se interessarem por ela. Inúmeros professores reclamam que seus discentes utilizam o celular durante a aula. Porém, isso, normalmente, acontece quando estão sendo propostas atividades enfadonhas e repetitivas. As aulas somente expositivas, por exemplo, podem ser um desestímulo completo para uma criança e para um adolescente (VASCONCELOS; MARTINS, 2019).

Poucas pessoas gostam de fazer sempre as mesmas coisas, de ter uma rotina que não se altera e de realizar tarefas por obrigação, sabendo, às vezes, que elas pouco farão diferença na vida prática de cada um. O mesmo acontece no ambiente escolar. Talvez por uma questão de comodidade ou costume, certos docentes ministram as aulas de uma única forma dia após dia, sem propor atividades que suscitem a curiosidade ou que desafiem os alunos.

Não há pior quadro do que esse. A esterilidade do universo escolar pode prejudicar todo o período letivo de um aluno, fazer com que ele perca o gosto pelo estudo, afaste-se da leitura e deixe de perceber a importância de uma sólida formação educacional. Muitos discentes tornam-se desmotivados, lamentavelmente, porque têm aula com professores desmotivados. Encontra-se nesse ponto a importância de se variar as estratégias usadas ao longo das aulas.

Também é interessante comentar que, em um primeiro momento, é muito comum culpar os cursos de formação por essa cruel realidade. Não são poucos os professores que dizem não propor atividades diferentes a seus alunos porque não aprenderam nada de inovador enquanto eram alunos dos cursos de licenciatura. Entretanto, habitualmente, o que se vê na prática é que as mudanças que ocorrem na dinâmica da aula de muitos professores não são fruto de uma apropriação direta de informações transmitidas por meio de cursos, livros ou revistas. Weissner, citado por Albuquerque (2006, p. 15), explica essa realidade dizendo que

os saberes não são o fruto de uma transmissão, mas de uma apropriação e de uma produção; eles são ligados ao autor profissional e à sua

pessoa. A formação do professor tomará não o aspecto de uma transferência de conhecimentos descontextualizados, mas uma reinterpretação de um discurso pedagógico próprio a cada um dos formados.

Isso significa que cada um reinterpreta, ou pelos menos deveria reinterpretar, o discurso pedagógico que recebe nos cursos de formação para encontrar a própria e mais adequada forma de ministrar a sua aula, levando em consideração a realidade escolar na qual se está inserido. Observa-se, por exemplo, a infraestrutura escolar, as possibilidades de cada aluno, a realidade da região que circunda a escola e a proposta pedagógica utilizada.

Batista, no início de seu texto, explica que coloca em prática propostas educacionais calcadas nos princípios de Freire, mas que quando estava no Brasil também as usava. Batista simplesmente repete as experiências brasileiras positivas em território canadense? Não. Ela analisa, conhece os alunos, dialoga com eles e só então aplica no dia a dia acadêmico novos caminhos metodológicos.

Quando se percebe que algo no cotidiano escolar não está satisfatório, são fundamentais dados novos para se chegar a possibilidades de soluções que resolvam os problemas detectados. Na realidade, esse processo de análise da realidade educacional cotidiana deve ser um processo permanente e infundável. O professor deve transformar-se, então, em um incansável investigador e a reflexão e a pesquisa em um exercício constante.

Para captar o cotidiano escolar, o docente deve observar, cuidadosamente, os hábitos, as regularidades, os comportamentos espontâneos ou não, aceitáveis ou não, as linguagens utilizadas pelos discentes, levando em consideração que toda a atividade humana é heterogênea. Assim, o educador tem de transformar-se em um novo professor a cada nova turma, a cada ano letivo.

Todos esses fatores influenciam na montagem das atividades a serem desenvolvidas ao longo de um ano letivo. Nesse contexto, a postura do docente tem um papel de destaque nesse processo na medida em que o professor não deve se conformar com situações difíceis presentes no ambiente escolar. É muito fácil culpar os cursos de licenciatura. É mais simples, mais cômodo e menos trabalhoso.

Aliás, às vezes, o contexto é precário porque, justamente, ano após ano, os professores deixaram de se importar com o cotidiano da escola, não solicitaram mudanças, manutenção ou compra de equipamentos, afastando-se, assim, dos alunos. São esses mesmos profissionais que desvalorizam e até mesmo ironizam a importância da formação continuada. Aliás,

É necessário articular o “pensar” sobre a didática com a didática “viva” no dia a dia da prática educativa. Em geral, o que se pode ver é uma dissociação entre a didática que é vivenciada, inclusive nas aulas

de didática, e o discurso sobre o que deveria ser esta própria prática (CANDAU, 1996, p. 114).

Para maior resultado formativo, recomenda-se ao docente flexibilidade para mudar o rumo da ação, já que estratégias, por si, têm o caráter de incerteza e imprevisibilidade, próprios dos processos humanos presentes no cotidiano escolar e extraescolar. **A utilização de variadas estratégias de ensino conduz a uma aprendizagem integrada, capaz de estabelecer novos significados sobre o mundo ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades, valores e competências.** Há, na maioria das vezes, a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento da autonomia estudantil e também da autoestima do discente que passa a acreditar nas próprias descobertas que faz provenientes de suas pesquisas.

O educador consciente da sua tarefa não deve esperar por estratégias milagrosas. Deve, sim, refletir, discutir com os colegas e com os alunos, criar propostas, desenvolver projetos e avaliar os resultados. Esse é o professor reflexivo.

Antes de terminarmos, gostaríamos de evidenciar e reforçar mais uma vez que a educação acadêmica deve caminhar junto da educação afetiva. Um bom educador deve considerar os aspectos cognitivos e os afetivos de seus alunos sem nunca se esquecer de que o desenvolvimento de uma boa afetividade entre docentes e discentes pode contribuir para que o educando cresça de forma mais plena, equilibrada e sadia, sendo, portanto, o diálogo uma das peças principais desse percurso que busca uma educação mais significativa para o alunado.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

CANDAU, Vera Maria (org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. *Linguagem digital na escola: projetos educacionais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

# CONTEMPLATIONS ON FREIRE'S LEGACY ON DANCE PEDAGOGY: INSIGHTS FROM FINLAND

EEVA ANTTILA<sup>1</sup>

Dance, dance, otherwise we are lost.

*Pina Bausch*

## **The journey begins**

When defending my doctoral dissertation on dialogical dance pedagogy in 2003, I reminisced my recent trip to Brazil in the following way:

This summer I made a real journey. However, it was almost like a dream: the destination of this trip was Brazil, home country of Paulo Freire, whose writings have influenced my work greatly. Every three years, dance and the Child international, an organization for promoting children's dance, holds its international conference on a different continent. I think it was close to a miracle that this time, right after finishing my dissertation, I was to travel to Brazil. Not only that I got to see the country from where such strong ideas on education originated from, but also, I was able to reunite with my colleagues in dance education. Many of them have also been inspired by Freire's work and share with me a conviction that dance education needs to be examined from a broad and critical viewpoint. (Anttila 2003/2017, para 1)

Indeed, this journey was like a miracle, a profound experience that opened my eyes in so many ways and sparked the need to work for social justice and equality with more effort. I have been privileged and lucky to be able to continue critical research on dance pedagogy and more broadly, on arts education

---

<sup>1</sup> UNIARTS (Helsinki - Finlândia)

ever since that year, until today. I intend to continue this work despite the growing awareness on social justice and equality being ever more distant goals both globally and locally as inequality is growing even in Finland, the “happiest country in the world” (World happiness report 2021). From this fortunate Nordic viewpoint, it feels unfair to claim to understand much about the hardships in countries like Brazil. The main sentiment that I feel when taking on this writing task on Freire’s legacy is humbleness and gratitude. I am grateful for having had the possibility to educate myself about countries like Brazil through Freire’s work. I have revisited his writings regularly while also moving to many other directions and authors in my continuous search for social justice through dance and art. My first move towards new directions was to take a closer and deeper look at the notion of freedom.

## **Freedom**

Liberation, emancipation, and autonomy are key themes in critical pedagogy. According to Freire freedom is “the indispensable condition for the quest of human completion” (1972, p. 24). In *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*, published after Freire’s death in 1998, he reasserted that freedom does not refer to the absence of limits, and that “a pedagogy of autonomy should be centred on experiences that stimulate decision making and responsibility, in other words, on experiences that respect freedom” (1998, p. 98).

However, soon after having defended my dissertation, I realized that emancipatory work, and its conceptual premise is far more complex than I had understood as a doctoral candidate, and that my understanding of poststructuralist philosophies regarding humanist ideals regarding freedom had been naïve. Thus, my first post-doctoral research project (Anttila 2004) tackled the notion of freedom. In the introductory section of my “freedom study” I made a confession:

My paradigm concerning human nature, strongly influenced by humanism, had been in a process of shattering for some time ... This shattering was triggered by an increasing awareness about recent paradigm turns in human sciences that challenge the humanist assumptions of continuous evolution of thought, identity and subjectivity as foundations for human autonomy. (Anttila, 2004, p. 19)

Leaning on feminist social scientist Patti Lather (1992) I then explicated that such shifts have complicated the process of doing liberatory work in the postfoundational era and revealed that “my personal experiences of dance as a liberatory praxis, as affirmative as they have been, have partly lost their thrust

in giving direction to my work as dance teacher and teacher trainer” (Anttila 2004, p. 19-20). The study that I carried out with three dance educators was, however, liberatory process for myself, and it may have been so for them as well. We approached the question on the meaning of freedom in dance learning through a research methodology that leaned on the notion of body memories, or embodied memories (see for example, Casey 1987). The study involved movement improvisation in a dance studio, followed by verbal reflection, with all three participants together and also as solo sessions. The reflections were rich and through this process we were able to understand freedom as an embodied experience. Three short phrases, one from each participant, crystallize the meaning of freedom for these female dance professionals:

I am a good dancer. I don't have to please anyone.  
I am going to get back on my feet.  
I would like to be a little bit more as a body.  
(Anttila 2004, p. 56)

I interpreted these phrases as affirmation of the self and connected this notion with my original question on what is it to do liberatory work in the post-foundational era where identity and selfhood have become contested notions. I appeared that “the self, indeed, seems to be there, crying for acknowledgement and continuity” (Anttila 2004, p. 56). Based on this desire to be acknowledged as an embodied subject I concluded that dance learning can, indeed, be conceived as practice of freedom under certain conditions. These conditions entail openness and flexibility in terms of bodily and expressive skills, so that dance learning involves and embraces a sense of empowerment regarding decisions that concern one's own body, its movement, and its expressivity. This means that the dancer is “able to make choices and act upon them when dancing, and that these choices and actions are conscious and responsible in relation to others” (Anttila 2004, p. 58). Learning to make choices and decisions is thus, as important as learning bodily skills. Thus, my detour to poststructuralism that had made me question the possibility for education towards autonomy, towards responsible subjecthood and socially conscious agency, actually reinforced my commitment towards education as practice of freedom:

No one is first autonomous and then makes a decision. Autonomy is the result of a process involving various and innumerable decisions ... Either we become mature with each day that passes or we do not. Autonomy is a process of becoming oneself, a process of maturing, of coming to be. It does not happen on a given date. In this sense, a pedagogy of autonomy should be centered on experiences that stimulate

decision making and responsibility, in other words, on experiences that respect freedom. (Freire 1998, p. 98)

Pedagogy of freedom, thus, entails practice of freedom that is, learning to make choices and decisions, and learning to foresee the consequences of each decision, that is taking responsibility. A sense of agency and inner authority must be supported by this kind of practice. Following Freire's powerful claim that, "it's in making decisions that we learn to decide" (1998, p. 97), it seems quite obvious that autonomy cannot be reached by relying on outer authority, that is, through someone else making decisions for you.

Critical pedagogy of freedom must be distinguished from free education. Whereas free education can be characterized as "natural," or "without restrictions," education for freedom can be highly structured and purpose-oriented. Thus, education from freedom is not free from values, contents, or direction. However, the content of education cannot be a gift or an imposition but based on the things about which the students want to know more, related to students' present, existential, concrete life situation. (Freire 1972, p. 65-66) Freire says,

It is not our role to speak to the people about our own view of the world, not to attempt to impose that view on them, but rather to dialogue with the people about their view and ours. (1972, p. 68)

Freire speaks about tension between freedom and authority. Limitless freedom may result when legitimate exercise of authority is confused with abuse of authority. Such freedom does not respect the freedoms of others:

Freedom without limit is as impossible as freedom that is suffocated or contracted ...The great challenge for the democratic-minded educator is how to transmit a sense of limit that can be ethically integrated by freedom itself. The more consciously freedom assumes its necessary limits, the more authority it has, ethically speaking, to continue to struggle in its own name ... Freedom becomes mature in confrontation with other freedoms... (1998, p. 96)

Arbitrary use of authority is abusive and disrespectful, and disregards students' growth in autonomy. However, teacher's authority is legitimate when exercised with respect for students, supporting their growth towards autonomy. Respect is indeed, a key premise for critical pedagogy and for dialogue. Respect entails deep acknowledgement of difference:

To accept and respect what is different is one of those virtues without which listening cannot take place. If I am prejudiced against a child . .



. it is obvious that I cannot listen to them and I cannot speak with them, only to or at them, from the top down. Even more than that, I forbid myself from understanding them. If I consider myself superior to what is different ... I am refusing to listen. (Freire 1998, p. 108)

This citation, and the notion of difference takes me back to my journey to Brazil, and to my doctoral defense, and then, onwards to another move towards poststructuralist discourse.

## **Difference**

The notion of difference and differential ontology (see, e.g., Deleuze 1994) are challenging notions and belong to a whole difference sphere of academic discourse than Freirean critical pedagogy. However, I now see that my interest in the notion of difference has its roots in this journey to Brazil. I continued my introductory talk—part of the procedure of doctoral defense in all universities in Finland—as follows:

But most importantly, I got to meet almost a thousand dancing children from all over the world. They were of all sizes, many races, and both genders. Seeing so much difference in dancing styles and in bodies at once was overwhelming and exhilarating. No other experience, I think, could have been more convincing for me about the meaning of dance for children, and the importance of adults sharing ideas about children, dance and education. This journey illuminated to me the meaning of appreciating and understanding difference. (Anttila 2003/2017, para 1)<sup>2</sup>

This idea on appreciating and understanding difference has developed into a deep commitment, a both personal and professional quest that I cannot ignore. Likewise, the quest for social justice and equality, this idea has become more difficult to realize as the pressure for similarity seems to be increasing the post-digital, ever more globalized world of cultural production. This pressure to be similar with the majority may be rooted in a very human desire to belong. However, this pressure, especially for young people who are searching for their identity, easily results in erasure of difference because such difference poses threats to norms and normative ways of being and behaving. Those individuals who display some kind of externally identifiable difference may become excluded, harassed and discriminated against. According to Todd May (1997) marginalizing and eliminating that which is different is a dangerous pattern and is associated with totalitarianism. Freire himself, of course, has been a target of

---

<sup>2</sup> Today, I would say, and write “all genders” instead of “both genders.”

totalitarian regime, and extreme marginalization starting from his youth, throughout his professional life. This totalitarianism continues even after his death, as current Brazilian regime attempts to silence Freire's work through trolling his followers, including myself.<sup>3</sup>

Of course, Freire understood the notion of difference in a deep and embodied way. The notion of dialogue, as a key element in critical pedagogy, is rooted in this understanding and listening to the differences of the other:

To listen. . . is a permanent attitude on the part of the subject who is listening, of being open to the word of the other, to the differences of the other. This does not mean, of course, that listening demands that the listener be "reduced" to the other, the speaker. This would not be listening. It would be self-annihilation. True listening does not diminish in me the exercise of my right to disagree, to oppose, to take a position. (1998, p. 107)

It is difficult for me, today, to imagine anything that would be more important in my work than listening to the differences of the other. However, it took me until 2015 before I had the opportunity to dive more deeply in differential ontology, or delezian positive philosophy of difference. Such philosophy of difference emphasizes "how things become different, how they evolve and continue to evolve beyond the boundaries of the sets they have been distributed into" (Williams 2013, p. 65). This kind of philosophical stance, thus, signifies a conceptual move from categorical difference to seeing "...difference as a constitutive element in some part of our experience" (May 1997, p. 2).

From the viewpoint of embodied artistic practice, and specifically dance, these ideas generate rich possibilities for envisioning pedagogies that respect and celebrate difference. Indeed, Deleuze sees art as a possibility for affirming difference. With my colleagues Rose Martin and Charlotte Svendler Nielsen (Anttila, Martin & Svendler Nielsen 2019) we have explored these possibilities in the context of a six-year long research initiative, entitled ArtsEqual<sup>4</sup>. We concluded that,

... dance is an example of a performing art that, when connected to students' everyday lives and social realities, offer significant possibilities for transformation and social change. However, we also need to allow ourselves and our students to imagine and perform alternative realities, possibilities, utopias, making the impossible possible, and

---

<sup>3</sup> In 2019 I received a long email from a Brazilian "teacher" without signature that dishonored Freire as a hoax, and accused him of plagiarism and more, asking me to give up his legacy.

<sup>4</sup> ArtsEqual is an acronym for The Arts as Public Service: Strategic Steps towards Equality. It is a six-year long research initiative (2015-2021) funded by the Strategic Research Council of the Academy of Finland. See [artsequal.fi/en](http://artsequal.fi/en).

participate in creating spaces for performing difference. Moreover, we need to let ourselves be affected, and we need to dare to affect others in an ethical way. We propose that dance education that is framed this way may be deeply about democratic life within diverse and sustainable communities. (Anttila, Martin & Svendler Nielsen 2019, p. 215)

Dance as an embodied practice thus, has great possibilities to support the development of fluid identities, diverse communities, social justice and equality. However, critical, dialogical pedagogy is, for me, an embodied phenomenon in all contexts, even outside dance studios. I have become fully engaged even during the past year when giving online lectures to a large group of arts education students. Sometimes I feel this kind of embodied engagement and excitement even when taking part in meetings.

Freire wrote quite sparingly about embodiment. However, his pedagogy is holistic and rooted in his lived experiences. I am certainly not alone making this interpretation. For example, British educational scholar Darren Webb (2010) states that Freire “regards hope, like knowledge, as an experience of the entire body, involving emotions, desires, dreams, thought processes and intuitions” (p. 329). Of course, Freire’s notion of praxis confirms this pertinently, as he writes that, “As critical perception is embodied in action, a climate of hope and confidence develops which leads men to attempt to overcome limit-situations.” (Freire 1972, p. 72).

Hope, hopelessness, and the pedagogy of hope are central themes in Freire’s work. These themes re-emerged for me in the context of a book project that I worked on with my colleague Anniina Suominen. The project became completed in 2019 and the book became entitled “*Critical Articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices*” (Anttila & Suominen 2019).

## **Hope**

When envisioning the book with Anniina, we discussed “how arts educators working in the margins with limited resources actualize projects that aim towards communal empathy, support, equality, sustainability, and a sense of hope through art” (Anttila & Suominen 2019, p. 2) Our intent was to make marginal efforts to build social justice more visible. We wanted to depict hardships and struggles and by so doing, celebrate the strength of individuals and communities who work towards fair and just cultures and communities. The book is based on the idea that participation in the arts is a basic human right and that diverse cultures and the arts are an integral aspect of healthy lives and sustainable societies. In our view, arts education practices conceptualized this way is

driven and guided by hope, love, passion, and search for freedom, and in this conceptualization, we strongly leaned on Freire's legacy (Freire, 1972, 1996, 1998; see also hooks, 1994; Greene, 1998). In the introduction we write:

True to this orientation, the ultimate aim for this book has been to highlight the power of the arts in fostering dialogue, healing, and hope, as well as in establishing meaningful cultural and social engagements for individuals and communities. This introductory chapter, and the book as a whole, celebrates the work of artists and arts educators who fight for social justice and actualize projects that bring hope to distressed communities but seldom get recognized beyond the immediate contexts. (Anttila & Suominen 2019, p. 2)

Moreover, we emphasize Freire's significance as the most influential educational philosopher regarding critical pedagogy, as educational scholar who recognized spoke about the importance of being constantly engaged in inquiry and creative transformation, and about education as an on-going, prophetic and hopeful process. Education, according to Freire (1972) entails perceiving reality as limiting, but not fated and unalterable. Freirean pedagogy of hope (1996) was the driving force for the book, and his thoughts are echoed throughout it.

As female academics, however, we were—and I have to affirm, continuously and increasingly *I am*—aware about feminist critiques towards critical pedagogy. These critiques focus on, among other issues, the view on human being, knowledge and the world narrowly, and see that critical pedagogy has accepted “enlightenment's emphasis on the emancipatory function of cognitive learning” (Darder, Baltodano and Torres 2017, p. 15). To challenge this privileging of reason as the foundation of knowledge, “feminists have passionately argued for pedagogical embodiment through the inclusion of personal biography, narratives, a rethinking of authority, and an explicit engagement with the historical and political location of the knowing subject” (Darder, Baltodano and Torres 2017, p. 15). We agreed and, thus, encouraged personal, evocative, and embodied approaches to writing.

We also embraced bell hooks' (1994) idea of the classroom as a location of possibility, and extended the contexts for arts education “art institutions, market places, places of exile, institutions intended to only temporarily host people, empty swimming pools, roof tops or online video sharing platforms” (Anttila & Suominen 2019, p. 7). Following hooks, we see that in these classrooms, “we have the opportunity to labor for freedom, to demand ourselves and our comrades, an openness, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom” (hooks, 1994, p. 207).

In my own chapter in our edited volume (Anttila 2019), I explored hope as an embodied phenomenon. My aim was to find out how Freirean education in hope might be connected to the notion of hope as affect, and how this inquiry might support my quest for hopeful dance education. As a critical, feminist dance educator and scholar I have a deep interest towards embodied knowledge, that is, knowledge creation through bodily sensations and felt experiences. Such knowledge creation practices involve attending to multisensory experiences and aim at connecting thinking with sensing. Moreover, in my practice as dance educator I have witnessed how shared moments of expressive movement ignite joy and meaning within learners and how such moments enliven shared social and physical spaces. These experiences have laid ground for exploring the embodiment of hope. Thus, I found myself wondering: how does hope become embodied? What does it do? How does it feel?

For Freire, hope is an ontological, existential need. Hopelessness is a distortion of that need, as Freire writes:

I do not understand human existence, and the struggle needed to improve it, apart from hope and dream. Hope is an ontological need. Hopelessness is but hope that has lost its bearings, and become a distortion of that ontological need. (1996, p. 8)

Hope is thus inevitably bound our existence. Having experienced even dimmest hope, the memory of that experience lingers in our consciousness. As Freire affirms, “there is hope, however timid, on the street corners, a hope in each and every one of us” (Freire, 1996, p. 8).

Freire’s pedagogy of hope, or education in hope is grounded in practice and involves action. Education in hope evokes hope and gives it guidance (see Webb, 2010, p. 329). Hope animates and mobilizes critical educators so that they become “able to encounter and work with disengaging, immobilizing, or even paralyzing forces in society” (Anttila 2019, p. 62). This is how hope mobilizes us towards action and enables us to take part in social change. Such critical hope seeks to “unveil opportunities for hope, no matter what the obstacles may be” (Freire, 1996, p. 9). However, Freire warns against sheer hopefulness:

As an ontological need, hope needs practice in order to become historical concreteness. That is why there is no hope in sheer hopefulness. The hoped-for is not attained by dint of raw hoping. Just to hope is to hope in vain. (1996, p. 9)

Sheer hopefulness, indeed, is a narrow view on hope. In separating reflection from action, it enforces rational, dualistic view on the human being. In

his article *"Becoming and being hopeful: towards a theory of affect"* Ben Anderson (2006) claims that hope is a taken-for-granted part of contemporary Western everyday life. When descriptions of hope are "frequently likened to the immaterial-matter of air, or sensed in the prophetic figure of the horizon, hope anticipates that something indeterminate has *not-yet become*" (p. 733, author's emphasis). The questions he poses—what can a body do when it becomes hopeful? What capacities, and capabilities, are enabled?—connect embodiment and present moment to the inquiry in a way that makes sense to me as the look at human being as a whole.

Anderson explores hope as a transpersonal capacity that moves between bodies (2006, p. 748). It in this sense is an affect, or energy that moves across human and non-human bodies. Hope does not, thus, reside in a subject and is not an object possessed by a subject, but emerges through relations and becomes embodied as "proprioceptive and visceral shifts in the background habits, and postures, of a body" (Anderson, 2006, p. 736). Hope can also be detached from of any particular aim or content. As an affect, hope, thus, "provides a dynamic imperative to action in that it enables bodies to go on" and nourishes "a yearning to live" (Anderson, 2006, p. 744).

Contemporary affect theories are related to poststructuralist thinking. These contemporary discourses are complex and diverse and may seem distant from critical theories and pedagogy of hope. For me, the connection is not so distant. The emphasis on relations, as well as animation and action, connect affect theory to critical pedagogy, and for me, this connection enlivens Freirean legacy. It also helps to sharpen the feminist, holistic, and ecological undercurrent of critical pedagogy as affect theory brings our attention to non-human forms and vital forces of life (Braidotti, 2016). Sensing vitality also as a non-human force, may indeed be one key in understanding hope in contemporary times, where human civilization faces formidable challenges caused by human life on the earth.

In my view, critical arts education is grounded in body-mind unity and in embodied action. Such education embraces both social and material relations that tie together human and non-human agents. Within this intricate web of connections hope may be ignited through animation and transmitted through action, and the task of the critical arts educator is crucial in this process. Embodied practices, like dance, thus, have great potential as pedagogy of hope.

## **The journey ends**

To close, I am returning to my talk in 2003. However, this is not an end, just a moment to rest. The search for new destinations will continue with new partners in dialogue.

This journey has highlighted for me the value of communities that accept and welcome difference. There are such communities, but I think that there is still much to do in creating spaces where different people could imagine and create something new together. I hope that my dance classes, my groups of students and working teams would be such communities, and I hope that my study will inspire and encourage others who long for these qualities in their life and work. (Anttila 2003/2017, para 24)

## References

- ANDERSON, B. Becoming and being hopeful: Towards a theory of affect. **Environment and Planning D: Society and Space**, v. 24, p. 733–752, 2006.
- ANTTILA, E. The embodiment of hope: A dialogue on dance and displaced children. In ANTTILA, E.; SUOMINEN, A. (Eds.) **Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices**, New York, NY, Routledge, p. 60–72, 2019.
- ANTTILA, E. Lectio Praecursoria. Uniarts Helsinki, Theatre Academy: **Acta Scenica**, 2017/2003. <https://actascenica.teak.fi/lectio/eeva-anttila-lectio/>. Accessed March 30, 2021.
- ANTTILA, E.; SUOMINEN, A. (Eds.). **Critical articulations of hope from the margins of arts education: International perspectives and practices**. New York, NY: Routledge, 2019.
- ANTTILA, E. Dance learning as practice of freedom. In ROUHIAINEN, L.; ANTTILA, E.; HÄMÄLÄINEN, S.; LÖYTÖNEN, T. (Eds.). **The same difference? Ethical and political perspectives on dance**. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 17, p. 19–62, 2004.
- ANTTILA, E. **A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education**. Doctoral dissertation. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 14, 2003. [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33789/Acta\\_Scenica\\_14.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33789/Acta_Scenica_14.pdf). Accessed March 30, 2021.
- BRAIDOTTI, R. Posthuman critical theory. In BANERJI, D.; PARANJAPE, M. R. (Eds.), **Critical posthumanism and planetary futures**. New Delhi, India: Springer India, p. 13–32, 2016.
- CASEY, E. S. **Remembering: A phenomenological study**. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1987.
- DARDER, A.; TORRES, R. D.; BALODANO, M.P. (Eds.). **The critical pedagogy reader**. 3. ed. New York, NY: Routledge, 2017.

- DELEUZE, G. **Difference and repetition**. (P. Patton, Trans.). New York, NY: Columbia University Press, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed** (M.B. Ramos, Trans.). Harmondsworth: Penguin Education, 1972.
- FREIRE, P. **Pedagogy of hope**. Reliving pedagogy of the oppressed (R.R. Barr, Trans.). New York: Continuum, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage** (P. Clarke, Trans.). Lanham: Rowman & Littlefield, 1998.
- GREENE, M. **The dialectic of freedom**. New York, NY: Teachers College Press, 1988.
- HOOKS, b. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York, NY: Routledge, 1994.
- LATHER, P. Post-critical Pedagogies: A feminist reading. In LUKE, C.; GORE, J. (eds.) **Feminisms and critical pedagogy**. New York: Routledge, p. 120-137, 1992.
- MAY, T. **Reconsidering difference**. Nancy, Derrida, Levinas and Deleuze. University Park, PA: The Pennsylvania University Press, 1997.
- WEBB, D. Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope.' *Cambridge Journal of Education*, v. 40, n. 4, p. 327-339, 2010.
- WILLIAMS, J. 2013. **Gilles Deleuze's 'difference and repetition'**: A critical introduction and guide. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.
- World happiness report 2021. <https://worldhappiness.report/ed/2021/>. Accessed March 25, 2021



## Em diálogo...

# CONVIDANDO EEVA ANTTILA PARA UMA DANÇA AO SOM DE PAULO FREIRE.

MARLON MURARO<sup>1</sup>  
JULIANA A. M. ALMEIDA S. MANGUSSI<sup>2</sup>

Considero desperdiçado qualquer dia em que não dancei.  
*Friedrich Nietzsche*

### **Ensaio. Breve introdução: reflexões iniciais acerca do artigo de Eeva Anttila**

Escrever é um ato de coragem. Porque por meio de palavras, expressões e pensamentos impressos, todo autor se revela. Desnudar suas convicções, escancarar seus medos e divulgar suas crenças e valores é saber que, fatalmente, ao final do processo de leitura, um julgamento será proferido. Aqui reside um alto grau de valoração do artigo produzido por Eeva Anttila, professora de pedagogia da dança na *Theatre Academy da University of the Arts Helsinki*, Finlândia, e que lidera o programa de mestrado em pedagogia da dança. Dentre outras inúmeras ocupações, Eeva atuou como presidente da *Dance and the Child International* (2009–2012). Também integra o conselho editorial do *International Journal for Education & the Arts* e do *Nordic Journal of Dance: Practice, Education and Research*.

Dançar com Eeva não é simples, mas muito prazeroso. Porque seu texto expõe a coragem de entender o dialogismo latente entre realidades tão distantes quanto às que vivencia em sua terra natal, Finlândia e a que veio conhecer pessoalmente, em terras brasileiras. Anttila expressa, a partir de sua leitura nórdica

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão

sobre nossas questões e desigualdades tropicais, um carinho e um respeito profundo pela obra de Paulo Freire que a fez dedicar ainda mais seu tempo e sua competência às questões como justiça social e igualdade.

Sua gratidão e respeito à obra e às ideias de Freire estão expressas em todo seu artigo, sem reservas, sem receios. O Brasil, terra de Paulo Freire como ela mesmo observa, é um palco excepcional para quem observa, procura entender e ensinar passos de dança no ritmo da educação, da libertação e da justiça social por meio da arte e da dança. E, claro, exerce um olhar mais atento à noção de liberdade, escolhas individuais e justiça social.

Neste sentido, cabe trazer o conceito de justiça social presente na obra de Freire:

O conceito de justiça tem relações estreitas com aqueles de “cidadania” e “democracia”. A justiça não é o caminho para levar a uma homogeneização das relações humanas, mas a uma verdadeira aprendizagem da democracia e da cidadania no sentido de “viver junto”. (STRECK; REDIN e ZITKOSKI, 2008, p.282)

Ao longo de seu texto, Eeva Anttila nos convida a refletir especialmente sobre questões como Liberdade, Diferença e Esperança, conceitos arraigados e discutidos por Freire em diferentes momentos de sua obra.

É neste *pas de deux* que pretendemos acompanhar os movimentos rítmicos ora esticados, ora sustentados, ora dobrados, ora circulares que a autora gentilmente nos convida a praticar e nos ensina sobre sua experiência com sons e tons da obra de Paulo Freire.

### **Cena 1. Da Finlândia ao Brasil. Da *humppa* ao samba.**

A dança pode ser confundida - e por certo compreendida -, com a própria existência humana. Toda a evolução da civilização pode ser acompanhada por meio da dança e seus movimentos. Não à toa, a dança é considerada a primeira manifestação corporal do emocional humano. Para Diniz e Darido (2012, p. 176), “a dança é entendida como uma antiga forma de expressão corporal humana que traduz as manifestações de um povo, bem como sua emoção e comunicação.” Na Antiguidade a dança era considerada importante e fonte-base do aprendizado no teatro, nas crenças religiosas e, já na educação, Platão fazia uso da dança para ensinar seus discípulos. O ato de ensinar para Platão incluía a utilização da dança, uma vez que os homens eram capazes de aprendê-la. De forma similar, encontramos em Freire (1997, p. 24) que “foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar”.

Já para Verderi (2009, p. 35), “O homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça, colheita, alegria, tristeza... O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual.” Esta força intrínseca entre a natureza humana e o ato de dançar se manifesta desde os primórdios e acompanha a sociedade em seu desenvolvimento e processo evolutivo.

A dança, como a concebemos e verificamos no texto de Anttila e com base em conceitos-chave da obra freireana, assume matizes ainda mais nítidas quando a pensamos do ponto de vista educativo.

Como uma das ferramentas mais poderosas no sentido do desenvolvimento integral do ser humano, a dança opera e produz numerosas habilidades e competências revestidas de caráter positivo em quem a pratica: desdobramentos e aceleração dos aspectos cognitivo/motor, assim como afetivo/emocional; elevação da autoestima; exercício contínuo da socialização; espírito de equipe e bemesses à saúde mental e física com potencial prevenção de doenças como depressão e obesidade.

Para Arantes e Haetinger:

Precisamos considerar a dança em todos os seus aspectos, já que o ato de dançar abarca a relação do ser humano com seu corpo, a coordenação de habilidades motoras, a expressão de sentimentos, sensações, códigos e conhecimentos internalizados e ativação da memória, contribuindo para o desenvolvimento da consciência corporal, que engloba a percepção de gestos, o equilíbrio e a noção espacial. (ARANTES e HAETINGER, 2008, p. 67)

Qualquer que seja a habilidade que se queira extrair do processo de ensino-aprendizagem da dança, em todas o ponto de partida será o uso e conhecimento de próprio corpo. A dança se materializa pelo uso do corpo, pelo jogo e ritmo entre corpos, seja na humppa, um ritmo finlandês que mistura jazz e foxtrote, seja no samba brasileiro, em que o gingado, o ritmo e a técnica exalam dos poros e corpos masculinos e, principalmente, femininos.

E o que pode ser mais libertário que a plena consciência da potencialidade do corpo humano e sua completa exposição? Isto nos traz Anttila ao entender e nos explicar a questão da liberdade como uma expressão corporificada. Para a autora, “o aprendizado da dança pode, de fato, ser concebido como uma prática de liberdade sob certas condições” (ANTTILA, 2004).

Esse aprendizado, uma vez capaz de libertar o corpo como mecanismo de comunicação e de pertencimento individual, é capaz de provocar e trazer questões excepcionalmente atuais como o empoderamento e suas variantes publicitárias (“mexeu com uma mexeu com todas”, “meu corpo, minhas regras”, “não é não”).

É neste sentido que a discussão chega àqueles que não podem ou não se permitem ter o direito de se exprimirem por meio do seu corpo, de sua dança, de sua voz. Este é o conceito de liberdade que a dança nos leva a conhecer e provoca um pensamento mais amplo e sempre crítico. Em países onde a liberdade é mais do que apenas uma palavra presente na letra fria da lei e da sua Constituição, crianças, adolescentes e adultos desenvolvem a consciência da força de expressão dos seus corpos e da plena propriedade dos mesmos. Assim, a dança promove uma conscientização do eu-indivíduo, do eu-liberto e isto pode ser estimulado em países nórdicos ou, por outro lado, reprimidos em muitos outros. Pois a liberdade gera a capacidade crítica, o pensamento e a não alienação. O uso da dança como prática pedagógica favorece a criatividade, além do processo de construção do conhecimento. E a quem realmente interessa um povo criativo, livre e com acesso ao conhecimento? Certamente, não a todos. Sobre liberdade, podemos citar Paulo Freire para quem a visão da liberdade tem na pedagogia progressista e libertadora “[...] uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. (FREIRE, 1967, p.11).

Educandos livres e críticos tendem a se tornar cidadãos conscientes e mais difíceis de serem manipulados. Essa liberdade, no entanto, não é um presente, não é dada gratuitamente a cada um. Talvez o seja nos países mais desenvolvidos, mas não abaixo da linha do Equador. Recorrendo novamente a Freire: “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”. (FREIRE, 1987, p.82)

E são estas realidades tão distintas que leva Anttila a pensar e refletir sobre desigualdades e diferenças. Como cita em seu capítulo, o interesse pelas diferenças teve suas raízes quando de sua viagem pelo Brasil. Foi vivenciando a realidade brasileira e convivendo com milhares de crianças de diferentes raças, sexos e condições sociais, que a autora pode descobrir e compreender o sentido do conceito da diferença. Ao entendermos a dança como parte de um processo pedagógico, recorremos a Freire, que é assertivo:

Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. (FREIRE, 2020, p. 18)

Talvez resida nesta tensão entre autoridade e liberdade o fato de que, apesar de termos no Brasil desde 1996 uma lei que afirma “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/96 Art. 26 - § 2º), na prática, o que vemos, é nosso país ter inúmeras escolas que não possuem a disciplina, pelo fato de não terem professores, por não compreenderem a sua importância no desenvolvimento humano, por preconceito ou ignorância pedagógica. Com isso nossos alunos continuam com uma visão cultural muito restrita e despojados de um pensamento mais abrangente e crítico.

A realidade da educação brasileira faz com que a dança seja ainda uma louvável exceção em ambientes escolares, especialmente nos públicos, prejudicando e impedindo crianças a terem acesso às interações sociais, práticas criativas, liberdade de expressão e aprendizado mais completo.

Valorizar e compreender esta diferença é um compromisso pessoal e uma busca profissional que nossa autora finlandesa deixa claro em seu artigo. Diz Anttila: “A dança como prática corporificada, portanto, tem grandes possibilidades de apoiar o desenvolvimento de identidades fluidas, comunidades diversas, justiça social e igualdade”.

Repare que, ao pensar sobre as diferenças, novamente temas como igualdade e justiça social se apresentam. O pensamento a partir dos seus paradigmas, de seus opostos acabam por atrair o desejo de se modificar aquilo que se vê e se percebe em realidades como as do nosso país. Em Freire:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 1967, p.69).

Tendo por base o interesse de Eeva Anttila pelo conhecimento corporificado, ou seja, a criação do conhecimento por meio de sensações corporais e experiências sentidas, fica claro que, para que este processo pedagógico se complete, é necessário que os indivíduos tenham a liberdade do aprender e do fazer. É a educação como prática da liberdade que a autora cita em Hooks.

Se até aqui já discutimos conceitos como liberdade e diferença, não seria possível não trazer à luz, a prática pedagógica da dança sob os holofotes do conceito e do entendimento da esperança, tão presente em toda a obra de Paulo Freire.

De que esperança falamos? Da esperança que surge a partir da arte e suas possibilidades, do seu aprendizado e de suas variantes como pintura, teatro, cinema e neste caso, da dança. A partir da ideia de que as artes são um direito humano básico e fonte inesgotável de aprendizados saudáveis e sustentáveis, como ainda este pode ser negado às gerações presentes? Freire afirma: “Não gostaria de discutir a esperança na prática educativa como se ela lhe fosse algo estranho, como se vivê-la esperançasada ou se desesperançasadamente fosse um problema exclusivo de seus sujeitos, afetando-a apenas adjetivamente”. (FREIRE, 2000, p.51).

Prática educativa e esperança são naturalmente complementares, intrínsecas e retroalimentares. A educação como um processo contínuo, profético e esperançoso é citado por Anttila como um dos pilares da filosofia educacional de Freire em relação à pedagogia crítica. Não a esperança que aguarda; mas aquela que move. Aquela que se faz presente na ação pedagógica em sala de aula, fomenta o aprendizado e mais que isso, permite aos educandos que pratiquem a esperança no presente como única forma de modificar seu futuro. Para Anttila,

A educação artística crítica é baseada na unidade corpo-mente e na ação incorporada. Tal educação abrange relações sociais e materiais que unem agentes humanos e não humanos. Práticas corporificadas, como a dança, portanto, têm grande potencial como pedagogia da esperança. (ANTTILA, 2021)

Assim, fechamos esta primeira cena do espetáculo protagonizado por Eeva Anttila. Uma cena em que liberdade, diferenças e esperança surgem no palco, iluminados pelo pensamento de Paulo Freire, com cenários e figurinos finlandeses e brasileiros, tudo isto unido pelo som e movimento da dança, o grande fio condutor.

## **Cena 2. Experiências brasileiras na dança que revelam o poder da arte em questões fundamentais da existência humana.**

Nesta segunda cena, buscamos trazer exemplos e expandir as experiências brasileiras na dança, principalmente, em projetos de escolas públicas a fim de se tentar um diálogo com a experiência finlandesa de Eeva Anttila e os pressupostos de liberdade, esperança e igualdade apontados por Paulo Freire.

Contextualizando a realidade brasileira, bem se sabe que existem diversos entraves para o desenvolvimento de um trabalho educacional; falta de professores especializados, preconceito ou ignorância pedagógica, falta (ou incorreta distribuição) de recursos para instaurar momentos que contribuam com o desenvolvimento integral dos alunos. Portanto, com a chegada da Base

Nacional Comum Curricular – BNCC - de 2018, viu-se uma tentativa de implementação da Arte na escola de Educação Básica, assim como de outros componentes curriculares, para que tenhamos a garantia mínima de direitos fundamentais aos estudantes.

Nessa perspectiva, a BNCC (2018, p. 193), sobre o componente curricular Arte, apresenta a dança como uma das formas de linguagens que contribui para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas, possibilitando compreender as relações entre tempos e contextos sociais dos sujeitos, na sua interação com a arte e a cultura.

Dessa maneira, o documento normativo destaca como cultura as manifestações de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas. Do ponto de vista histórico, social e político, propicia aos educandos o entendimento dos costumes e dos valores constituintes dessas culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para a formação integral.

Sob esse olhar, a dança, na BNCC, se constitui como uma prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento, transformando e problematizando situações que permitem novas visões de si e do mundo, por meio da cultura.

Sobre isso, Vasconcelos e Brito (2006, p. 67) pontuam que a cultura representa a somatória de toda a experiência, criações e recriações ligadas ao homem no seu espaço de hoje e na sua vivência do ontem, configurando-se como a real manifestação do homem sobre e com o mundo. Assim como o que Paulo Freire afirma: “A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] A cultura como aquisição sistemática da experiência humana”. (FREIRE, 2020, p. 142-143).

À vista disso, observamos que tanto a BNCC, quanto as ideias freireanas convergem para o entendimento de que, ao se valorizar as diferentes manifestações culturais e os contextos dos alunos, há a expansão do repertório, assim como se centrada em experiências, estimulam a ampliação de sua autonomia, tomada de decisões e responsabilidades. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas culturais dos estudantes como modos legítimos de pensar, de experienciar, de criar e de participar de diferentes práticas o que coloca em evidência o cunho social e político de tais ações.

Nesse sentido, entende-se o caráter imprescindível da dança como aporte de humanização e possibilidade de transformação social, como salienta Anttila (2021) e, para fins de reflexão sobre os pressupostos inerentes à esses apontamentos, compartilhamos fragmentos do relato de prática, da professora Vanessa

Elias Pupo de Godoy, que desenvolve projetos de dança, há 25 anos, principalmente em escolas públicas, na cidade de Campos do Jordão (interior do Estado de São Paulo), destacando as ideias que fundamentam a nossa discussão, numa busca da constituição de nossa coreografia.

Com relação à dança como possibilidade de agente social transformador, que contribui para a formação humana, assim como considera Paulo Freire sobre a educação, a professora destaca:

A dança veio como um agente transformador na vida dos alunos. Ao participarem da aula tinham a liberdade de ser quem realmente eram, as aulas eram mais que um local de aprendizado de coreografias e teorias. Eram um lugar de vivências pessoais e sociais. Ali era possível se expressar respeitando o outro e a si mesmo. As aulas se tornavam prazerosas à medida que os alunos esqueciam do seu cotidiano difícil e eles viam na dança uma possibilidade de serem aceitos, a autoestima era elevada a cada aula pelo incentivo que recebiam e pela própria dedicação de cada um. (GODOY, 2021, dados de entrevista).

Dessa maneira, além da liberdade de expressão que a dança permite por si só, concordamos e ratificamos o ponto de vista defendido por Eeva Anttila (2021) ao conceber a dança como própria prática da liberdade; pois ao analisarmos o relato, percebemos que a ação promove o encorajamento do sujeito, a convivência em grupo, a autonomia, a criatividade e o respeito, elementos tão essenciais à convivência e ao desenvolvimento humano, como assegura Freire: “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai se dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor”. (FREIRE, 2019, p. 60)

Outro ponto a ser destacado no discurso da educadora brasileira é sobre a participação dos alunos nas aulas de dança e o envolvimento ao se mostrarem interessados, motivados e esperançosos ao sonhar com o seu próprio futuro. Sobre isso, vale enfatizar o que Freire nos assevera:

Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (FREIRE, 2019, p. 91)

Assim, muitos alunos se inspiram nos professores e em ex-alunos, que hoje ocupam grandes palcos brasileiros e estrangeiros, como coreógrafos, educadores e bailarinos profissionais e, independentemente da profissão que escolham no futuro, os estudantes são valorizados, ouvidos e livres para serem quem



são e possuem a esperança, que podem encontrar na dança, a possibilidade de mudança social e realização pessoal:

A maior diferença que observava nos alunos que faziam minhas aulas, eram suas expectativas com o seu próprio futuro, eles acreditavam em si mesmos, queriam buscar algo novo e melhor do que a realidade nas quais estavam inseridos. Muitas eram as frases que ouvia “Eu quero fazer uma faculdade e ser um grande profissional.” “Meu sonho é ser uma professora como você.” “Um dia vou conseguir ser uma grande bailarina?”. Essas frases eram minhas motivações, pois sabia que a dança tinha um propósito na vida de cada aluno, que ela fazia a diferença e não importasse sua escolha profissional futuramente, mas que levassem dali o sentimento de se sentirem valorizados, ouvidos e livres para serem quem são. A esperança que os alunos depositavam na dança, para mudar a realidade social que viviam, era nítida a cada aula, e o meu papel era ajudá-los a trilhar um caminho saudável e com realizações pessoais. (GODOY, 2021, dados de entrevista)

Vale ressaltar, mais uma vez, a grande contribuição da dança como constituidora da esperança aos alunos. Por meio das experiências e das vivências que lhes são permitidas no espaço da dança, os estudantes podem almejar um futuro diferente da realidade em que estão inseridos, e ao desenvolverem a percepção crítica, que também lhes é propiciada pela ação, “[...] desenvolve-se um clima de esperança e de confiança que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (FREIRE, 2019, p. 126).

Outro ponto muito relevante no relato de Godoy (2021) é sobre o trabalho realizado com todos os alunos, promovendo e praticando conceitos fundamentais de vida como a inclusão e a igualdade de oportunidade a todos:

[...] As aulas eram totalmente inclusivas. Nelas participavam alunos cadeirantes, surdos, com síndromes, e todos tinham seu espaço e sua importância dentro das coreografias e apresentações. Uma aula inclusiva, verdadeiramente, trazia para todos os alunos muitos aprendizados como: senso de equidade, empatia, respeito com o próximo, cooperação e trabalho em grupo. Estes valores ficavam claros a cada espetáculo que assistia das coxias, e podia perceber que ali não havia diferenças, mas sim um conjunto homogêneo dançando com alegria e liberdade. (GODOY, 2021, dados de entrevista).

É evidente que a possibilidade de convivência e a participação de alunos, de diferentes contextos e limitações físicas e emocionais no projeto, não caracteriza impedimento e oportunidade de momentos de aprendizagens mútuas, como define Freire. No discurso da professora, observa-se uma prática educativa, proporcionada

pela dança, em que educadores e educandos ensinam e aprendem, “sem que isso signifique serem iguais” (FREIRE, 2019, p.141), mas ao gerir um grupo em que se constitui pelas diferenças, resulta-se na “unidade na diversidade” (FREIRE, 2019, p. 154), em que o diálogo e o respeito são palavras-chave.

Encaminhando para o término de nossa coreografia, juntamos os diferentes espaços que as danças acontecem. Sobre eles, frisamos que locais estruturados e bem planejados, não são requisitos imprescindíveis para que a dança ocorra, mas independentemente da existência de espaços tradicionais, a situação de ensino pode acontecer, e conseqüentemente, a aprendizagem. Sobre isso, nos relata Godoy:

Hoje me orgulho ao ouvir que a dança mudou a vida de muitos, que contribuiu para sua formação e que foi a época mais feliz da vida deles. Hoje encontro estudantes, médicos, dentistas, advogados, professores, mães e pais que começaram sua visão de mundo novo dentro de uma sala de aula dançando. E sim é possível um futuro através da arte, muitos dos alunos que falavam a frase “Meu sonho é ser uma grande bailarina (o)”, conseguiram alcançar, sendo ótimos professores, ótimos bailarinos em cia brasileiras e do exterior, futuro que foram traçados através das aulas de ballet em uma sala de aula comum, em uma quadra, ou em um pátio. E não importa o que os alunos escolham no final, o que importa é a liberdade de ser quem são, é saber fazer a diferença e ter esperança em um mundo melhor (GODOY, 2021, dados de entrevista).

Diante disso, finalizamos a segunda cena do espetáculo, em que Anttila, protagonista finlandesa e Godoy, protagonista brasileira, assim como tantas outras experiências, que poderiam ter sido compartilhadas neste documento e participado deste espetáculo, compreendem que mesmo fora de contextos formais da dança, o respeito, o diálogo, a criticidade, a cooperação, o ouvir, o aprender, o ensinar, o conviver são elementos fundamentais à construção humana e estão imbricados, ao que nos garante o grande “coreógrafo” Paulo Freire, sobre a construção do sujeito.

### **Cena Final. Experiências brasileira e finlandesa: dançando ao som de Paulo Freire**

Em busca de uma finalização de nossa coreografia que coteja experiências brasileira e finlandesa, pautadas em pressupostos freireanos, desfechamos que a dança, assim como todas as Artes, é um direito que precisa ser garantido ao ser humano. Direito esse que resulta da valorização das próprias experiências e contextos do sujeito, como parte integrante de uma sociedade e de uma cultura, que possuem

suas especificações e merecem ser ditas, respeitadas e mostradas, assim como também deve se comprometer com o outro e com as suas manifestações.

Em uma sociedade como a brasileira que procura evoluir (ainda que como em uma dança a dois, muitas vezes dê um passo a frente e dois atrás), a presença discursiva de conceitos como empatia, inclusão, diversidade e pluralidade são importantes e mostram que, apesar de longo, estamos na direção certa.

Não obstante se considere os inúmeros desafios encontrados atualmente, na disseminação dessa prática, vê-se a possibilidade de uma ação que promova e estimule a tomada de decisões e responsabilidades, o empoderamento, a esperança, o respeito, a criatividade, permeados pelo diálogo, em busca de uma transformação social e constituição do sujeito que “[...] não apenas está no mundo, mas com o mundo.” (FREIRE, 2020, p. 55).

Os passos da dança, referentes aos ideais de liberdade, esperança e diferença que foram concatenados nessa coreografia, nos mostraram o quanto ainda é necessária uma valorização da Arte, como prática educativa mais frequente em nossa cultura, e como ela é capaz de prover caminhos que oportunizam o enfrentamento da realidade, a tomada de decisões, a ampliação de conhecimentos, o desenvolvimento da empatia, cooperação e respeito que contribuem para a formação integral dos nossos alunos.

Ao ler e conhecer a perspectiva de uma pesquisadora como Eeva Anttila e seu olhar globalizado para experiências em terras nórdicas e tropicais, percebemos que lá como cá a dança e a arte como um todo tem poder social transformador de rara importância. Valorizar a arte e aqueles que por meio dela ensinam, aprendem e se desenvolvem, é caminho certo para uma sociedade mais justa, mais desenvolvida.

Por fim, ao contextualizarmos as experiências em nosso artigo, fomos surpreendidos pela própria Arte, pois o que a princípio seria uma breve observação e comparação de experiências, tornou-se um envolvimento síncrono, numa variedade de possibilidades e de combinações ritmadas, pelas imensas significações permitidas pelos trabalhos desenvolvidos. Assim, fomos e somos agraciados pelos passos da dança, no ritmo da liberdade, diálogo, diferença e esperança apresentados por Eeva Anttila, Vanessa Godoy e fundamentados por Paulo Freire, em busca da humanização e que, agora, finalizam esse espetáculo.

## **Referências Bibliográficas**

ANTILLA, E. *Contemplações sobre o legado de Freire na pedagogia da dança: insights da Finlândia*. Helsinque, 2021.

ARANTES, A.; HAETINGER, M. *Educação, corpo e movimento*. Curitiba: Iesde Brasil, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 04 maio 2021.
- DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. *Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física escolar*. Motriz, Rio Claro, v. 18, nº 1, p. 176-185, 2012.
- FREIRE, P. *Educação como Prática de Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2020, p.18.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1967, p.11.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p.69
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria de Araújo Freire. – 26ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.22.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Unesp, 2000, p.18, p.51.
- STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 4ed. São Paulo: Autêntica Editora, p. 282, 2008.
- GODOY, Vanessa Elias Pupo. *A arte como agente transformador na formação de crianças e jovens*. Relato de prática. Maio de 2021. Depoimento exclusivo para este capítulo e obra.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo, SP: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.
- VERDERI, E. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.

# PAULO FREIRE... UM FAZEDOR DE AMANHECER<sup>1</sup>

ROSA SOARES NUNES<sup>2</sup>

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar.

*Paulo Freire*

Este é o tempo continuado de *Pedagogia do Oprimido*, em que forma e conteúdo se casam na celebração de uma “praxis” que, num mergulho estético, se transcende em consciência do mundo. No “ato de vir a conhecer”, se prolonga em ato de amor na linguagem poética e política de Paulo Freire. Como poderia ser de outro modo se essa linguagem tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

Na lembrança de Hubert Reeves (1990), no espaço criado pelas mudanças nasce um fascínio em que se entrevê um sentido novo, irredutível às palavras que o produziram. A poesia é um trilho diferente para o magma obscuro da realidade. Aumenta a capacidade de expressão da linguagem.

Nessa linguagem Paulo Freire inscreve homens e mulheres como sujeitos éticos, capazes de intervir, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher. E defende, até ao fim, ser o amor a característica mais fundamental do diálogo, a força constitutiva que anima todas as pedagogias da libertação.

*Do outro lado do espelho*, na imensidão de um mar de insurgência, a História é a do mesmo lugar essencial, do mesmo tempo histórico: *as veias abertas*, por onde escorre a *opressão*. No mesmo barco, Freire e Galeano dão-nos a dimensão do desastre. Até hoje:

---

<sup>1</sup> Por referência a um poema de Manoel de Barros (2013).

<sup>2</sup> Universidade do Porto (Portugal).

É muita a podridão a atirar para o fundo do mar no caminho da reconstrução da América Latina. Os despojados, os humilhados, os malditos têm, eles sim, nas suas mãos essa tarefa. [...] Há quem acredite que o destino se senta no colo dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, nas consciências dos homens. (GALEANO, 1971, p.411)

Para Freire, no mesmo tempo histórico, no mesmo lugar essencial, a *conscientização* como causa maior da libertação. “Conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de carácter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.” (FREIRE, final dos anos 60, p.162).

E com meridiana clareza previne: “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa visão do mundo.” (ibid., p. 124)

Há três séculos atrás, Espinosa inscreve na diferença entre filosofia e teologia a questão da liberdade de pensamento: “Se pensar é entregar-se ao trabalho espontâneo do intelecto, que tem seu próprio ser no movimento interno e espontâneo de produção, afirmação e articulação de ideias, então saber é pensar livremente”. (CHAUI, 2003, p.12). No seu estudo sobre o filósofo, Marilena Chauí (2003, p. 14) esclarece que a liberdade de pensamento defendida por Espinosa,

Longe de ser a vaga aceitação da multiplicidade de opiniões que povoam o social, longe de confundir-se com a noção de tolerância, defendida pelas ceitas religiosas do sec. XVII ou pelos filósofos do sec. XVIII, a liberdade de pensamento de Espinosa, que exige a plena visibilidade da prática política, é simplesmente poder pensar e poder agir sem obediência a ideias, preceitos, mandamentos e decretos transcendentais.

Fazendo da filosofia o contradiscurso da teologia, Espinosa põe a claro que a busca do fundamento não transforma a filosofia em teologia e, em contrário, leva-nos a adivinhar o carácter teológico de muita ciência profana: um saber incapaz de compreender o seu próprio fundamento, incapaz de alcançar a sua própria génese e a do discurso que profere.

Poucas vezes um significativo terá concentrado em si a força de um tal comprometimento com o mundo: na certeza de ser o conhecimento o mais potente dos afectos, a dedicatória de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1968) esparge em significações, na procura de um saber capaz de compreender o seu próprio fundamento, um saber libertador. “Aos esfarrapados deste mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (p. 27)

Nos finais dos anos 80, Paulo Freire, em resposta a uma “provocação” quanto a ser ele um clássico, e reinterpretando-a de modo incisivo:

Sou um clássico, sim. Não porque subjectiva e presunçosamente deste modo me considere, mas porque, como clássico sou considerado por todas aquelas e todos aqueles que encontram na minha obra um instrumento para enfrentar um clássico problema: a existência de opressores e oprimidos. Por isso, enquanto esse problema persistir, quero continuar chateando, incomodando e fustigando os que, contemporâneos meus ou não, defendam a permanência das desigualdades. (CORTELLA, 2001, p. 12)

Em pleno século XX, a seca lançou multidões de esfomeados sobre as cidades do Nordeste Brasileiro.

Saquearam comboios e lojas; aos gritos, imploravam chuva a São José. Os “flagelados” lançaram-se aos caminhos. Um telegrama de abril de 1970 informa: “A polícia do Estado de Pernambuco deteve no último domingo, no município de Belém de São Francisco, 210 camponeses que estariam para ser vendidos a proprietários rurais de Minas Gerais a 18 dólares por cabeça”. [...] Mas o governo também utiliza este caudal de mão-de-obra barata para as grandes obras públicas. Do Nordeste vieram, transportados como gado, os homens nus que numa noite e num dia ergueram a cidade de Brasília no meio do deserto. Esta cidade, a mais moderna do mundo, está hoje cercada por uma cintura de miséria [...] (GALEANO, 1971, p. 144).

É quando a consciência das desigualdades, e da opressão que as geram e alimentam, atinge níveis insuportáveis da sua aceitação passiva, que talvez possamos falar seriamente de uma entidade tão incômoda, por tão subversiva, como é o amor.

Para Hegel o amor é o conhecer que no Outro se conhece, isto é, em que cada um se assemelha ao outro justamente por se lhe ter contraposto.

O seu distinguir-se do outro é, pois, o seu equiparar-se a ele, e é conhecimento precisamente porque para cada um e para si mesmo a sua oposição se muda em semelhança ou porque se conhece a si mesmo tal como se intui no outro (cf. HABERMAS, 1986, pp 17 ss.).

Em Paulo Freire explicita-se o conhecer-se no *Outro* fazendo depender dessa relação intersubjectiva a formação do próprio EU, erigindo o amor à condição sem a qual não há espaço dialógico.

Na tensão entre reconciliação e conflito prévio se afirma e se revela a identidade baseada no conhecimento recíproco, na união complementar de sujeitos que se encontram contrapondo-se.

Ao arrepio desta tensão dialógica, matricial à acção educativa, o esquecimento do Outro vem impregnando as nossas relações, reduzidas que vão estando aos ditames do alcance global do capitalismo e do modo como ele introduz em todo o mundo uma divisão de classes radical, num mundo que nos compromete todos os dias com a sonolência em que “vemos, ouvimos e lemos” e podemos ignorar. A questão dos refugiados e dos migrantes é esclarecedora. Ela inscreve-se nas dimensões psicológica (internalização/externalidade), social, ética e política de uma *pedagogia do oprimido*.

No dizer de Peter McLaren (2001, p.194), “o que distingue Paulo Freire da maioria dos outros educadores de esquerda, nestes tempos de razão cínica, é a sua insistência, sem a mínima vergonha de fazê-lo, na importância do poder do amor”:

[...] Onde quer que estejam estes, oprimidos, o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa da sua libertação. [...] Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela é proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 1993, p. 194 e 195).

Mas se no conversar, pondo dentro da conversa a vida, P. Freire como que corporifica esse amor, no próprio texto - ainda quando a sua penetrante análise das relações de opressão tem o pendor mais explícito de construção teórica - ele surpreende-nos com a cadência e a sonoridade de um conto cem vezes contado, introduzindo a magia de uma atmosfera inclusiva que persuade à comunhão com a paixão com que enfrenta a causa da igualdade e da emancipação.

E nessa paixão atravessa o tempo no raro dom de transformar o enigma lógico ou as provocações didáticas numa poética da comunicação.

Foi em pleno processo revolucionário do 25 de Abril (a nossa revolução de Abril de 1974) que me dei conta da *Pedagogia do Oprimido*.

A minha história pessoal de ligação à alfabetização de adultos vinha da década de 60 (em plena ditadura salazarista) quando, com 20 anos acabados de fazer, e na condição de professora das crianças de uma aldeia próxima de Alcobça - onde a jorna, quando a havia, mal dava para mitigar a fome - num quadro de pobreza extrema, eu guardava as horas do entardecer para ensinar os pais das minhas alunas a ler quando vinham do campo e passavam à casa de um casal de pequenos agricultores aonde, na entrada que dava para a adega - e era o vão de escadas húmido e frio do 1ª andar onde eu morava com os donos da casa - à luz de um candeeiro de petróleo, nos acomodávamos: corpos cansados e, no olhar, um misto de humilhação e de esperança num almejado e distante diploma da 4ª classe, na imaginação de fugir a um destino de miséria.



Mas foi nos finais dos anos 70<sup>3</sup> que, ainda sob o efeito desse relâmpago de claridade que foi a nossa Revolução, como alfabetizadora e coordenadora concelhia do “Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos”, a minha história se cruza mais directamente com a “praxis” freireana - e é intencionalmente que o parafraseio no uso do sentido marxista da terminologia *praxis*, com que ele se refere à sua própria agência, no âmbito da alfabetização. Coordenação que, abrangendo as freguesias da sede do Concelho administrativo de Moura e todas as freguesias dispersas, na altura muito populosas, se revestiu de uma prática de convergência entre os princípios da Educação Permanente (muito informados pela reflexão de Avanzini e de um conjunto de autores que desenvolviam trabalho em torno deste conceito), e a da Educação Popular, com Paulo Freire por inspiração. Mobilizada a população e as instituições locais, num projecto em que se sentiam reconhecidas, as pessoas tomaram a palavra e nela se transcendiam.

As memórias, contadas ou cantadas, ganhavam estatuto de sabedoria nas conversas em que convocávamos o valor da sabedoria do povo, quando convidávamos os professores e as professoras à reflexão, também eles e elas envolvidos no *continuum* em que passou a configurar-se o quadro intergeracional de aprendentes, imprimindo um sentido comunitário de reciprocidade cognoscente ao trabalho aí desenvolvido.

No tom de uma “encomenda social”, no sentido de Maiakovski, a Pedagogia do Oprimido era um estímulo vigoroso e uma fonte de esclarecimento da luta contra a opressão. E nela se nutria o conforto de nos sentirmos acompanhados nessa luta, porque para Freire “os próprios procedimentos do processo de alfabetização e o acto de vir a conhecer devem ser transformados de modo que atribuam posição de destaque às questões da justiça social e da luta pela emancipação.” (MCLAREN, 2001: 181). Como ele esclarecia, “A educação popular não se confunde nem se restringe somente aos adultos. O que caracteriza, o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas sim a opção política” (FREIRE, *apud* TORRES, 2001, p. 235).

O reconhecimento dos fundamentos das tradições populares e a importância da construção colectiva do conhecimento são, no meu entendimento, a deriva epistemológica que propicia condições de capacitação dos oprimidos para “analisarem a sua própria condição na engrenagem da hierarquia, calcada em privilégios da sociedade capitalista, e a se comprometerem com tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes” (MCLAREN, 2001, p. 188). A urgência das tarefas de *conscientização*, determinante das condições

---

<sup>3</sup> A Revolução que, em Portugal, pôs fim à mais longa ditadura da Europa (mais de 48 anos), decorre do levantamento militar de 25 de Abril de 1974, logo convertido em levantamento popular.

dialéticas criadoras de sínteses de esclarecimento comprometido com esse deslocamento.

A ditadura que leva Paulo Freire ao exílio, conferindo ao Brasil o papel de “praça predilecta dos investimentos imperialistas”, oferecia, abertamente e sem subterfúgios, o país aos capitalistas estrangeiros pondo o acento onde convinha. Galeano cita *The New York Times*, de 19 de Janeiro de 1969:

O tratamento aos estrangeiros no Brasil é dos mais liberais do mundo [...] não há restrições à nacionalidade dos acionistas [...] não existe limite à percentagem de capital registado que pode ser remetido como lucro [...] não há limitações à repatriação de capital, e o reinvestimento dos lucros é considerado um incremento do capital inicial. (1971, p. 334 ss.).<sup>4</sup>

A esclarecer este quadro de dependências, o autor refere que,

A burguesia industrial integra a constelação de uma classe dominante que é, por sua vez, dominada a partir de fora [...]: Os empresários nacionais estão, na sua maioria “presos de pés e mãos aos centros estrangeiros de poder através de múltiplas cordas de dependência”. (ibid., p. 338).

Ora, na visão freiriana, para que os oprimidos convertam as suas próprias actividades em força revolucionária, precisam de desenvolver uma consciência colectiva da sua própria condição ou formação como classe subalterna. Se só se transforma aquilo que se conhece, a emergência dessa consciência colectiva radica na procura da compreensão desalienada do mundo, isto é, “na busca do fundamento”, no caminho pedregoso “da liberdade de pensamento que exige a plena visibilidade da prática política”.

Por isso Freire toma a educação como ato eminentemente político.

---

<sup>4</sup> Em “A pobreza do homem, como resultado da riqueza da terra” – subtítulo da obra maior de Eduardo Galeano, *As Veias Abertas da América Latina* – recorre-se ao primeiro tomo de *O Capital*, e à lucidez analítica de Marx. Com esse respaldo analítico<sup>4</sup> lembra-se que «o saque interno e externo foi o meio mais importante de *acumulação primitiva* de capitais que, desde a Idade Média, tornou possível o aparecimento de uma nova etapa histórica na evolução económica mundial» (ibid, p. 58). «À rapina dos tesouros acumulados sucedeu a exploração sistemática, nas galerias e nas jazidas, do trabalho forçado dos indígenas e dos escravos negros arrancados de África pelos traficantes [...]. Ao mesmo tempo que a enorme concentração internacional da riqueza, em benefício da Europa, impediu, nas regiões saqueadas, o salto para a acumulação do capital industrial» (ibid, p. 59). Recentrando-se na América Latina, Galeano cita Ernest Mendel: «**a dupla tragédia** dos países em desenvolvimento, consiste em não terem sido apenas vítimas desse processo de concentração internacional, mas em terem tido de compensar, posteriormente, o seu atraso industrial, num mundo inundado com os artigos manufaturados de uma indústria madura: **a ocidental**» (MENDEL, 1968, citado por *op.cit.*: 58, 59)

Porém, como começa a ser preocupação entre muitos dos estudiosos de Freire, o desvirtuamento da abordagem educacional freiriana é uma ameaça concorrente a alguns modos subtis de domesticação da pedagogia crítica.

“A sua relação actual com lutas mais amplas pela libertação, com ênfase na luta de classes revolucionária, parece estar seriamente atenuada, senão fatalmente emudecida” (CORTELLA, 2001: 188). E é convicção desses autores que há poucas dúvidas “de que a sua obra esteja sendo domesticada por alguns dos seus seguidores – na medida em que determinados aspetos do “corpus” desta obra são apropriados sem o devido tratamento crítico e são descontextualizados do projeto político do autor de luta pela construção de uma sociedade genuinamente socialista” (*op. Cit.* p.189).

Reiteradamente, ele insistiu “em que a sua análise e a sua crítica à *educação bancária* [...] se referiam à *educação como um todo* e, sobretudo, à sociedade para a qual essa “educação bancária” servia de base. A alfabetização de adultos foi o ponto de partida e de intervenção que lhe permitiu olhar criticamente a *totalidade* do fenómeno educativo”, como esclarece Rosa M. Torres (2001, pp 234). Na clareza das suas próprias palavras:

Muita gente pensa que eu desenvolvi todos estes temas porque sou especialista em alfabetização de adultos. Não, não e não. Não é assim. É lógico que a alfabetização de adultos é algo que eu estudei profundamente, mas estudei este tema devido a uma necessidade social do meu país, como um desafio. Em segundo lugar estudei a alfabetização de adultos dentro do contexto da educação e dentro do contexto de referência da teoria do conhecimento, mas não como algo em si mesmo, porque como tal não existe (*ibid.*, p. 235).

Paulo Freire acreditava que o desafio da transformação da escola deveria estar direcionado para a superação da injustiça social e económica, ligada às estruturas político económicas da sociedade. Ignorar que essa abordagem, como totalidade sistémica, estabelece uma compreensão bastante incisiva dos modelos de distribuição e de redistribuição com o propósito de transformar, e não apenas interpretar as estruturas económicas a eles subjacentes, que geram relações de exploração, é, de certo modo, deixar de fora as ideias mais relevantes da sua obra.

É por isso que *educação bancária* é uma metáfora quase sublime. Nela se localiza a experiência da situação vivida no interior de um todo significativo. Isto é, um mapeamento cognitivo em que a luta de classes sobredetermina todas as outras lutas, no lugar conceptual do *universal concreto* de Hegel. Num só golpe significativo, nela se define o trajeto que subjaz à inculcação do mais pregnante sentido de mercado na relação de estranheza da pessoa com o seu contexto, com

o Outro, consigo própria, subtraído que fica o lugar de uma estética de aproximação. E dificilmente encontramos lugar de melhor esclarecimento dessa relação alienante do que os lugares da escrita de Marx para que a *Pedagogia do Oprimido* tanto remete. O *desapossamento* do operário do seu produto tem o significado, não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e estranha a ele, e se torna um poder autônomo frente a ele, de que a vida que ele emprestou ao objeto o enfrenta de modo estranho e hostil. Não é o trabalhador que utiliza os meios de produção – afirma Marx (1975), em *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*, rasgando o tempo na atualidade do seu pensamento – são os meios de produção que utilizam o próprio homem. Em lugar de surgirem consumidos por ele, como elementos materiais da sua atividade, são eles que o consomem como fermento do seu processo vital.

E esta é uma constatação brutal e de uma estonteante atualidade.

Nesta inversão do sujeito em objeto e vice-versa, nesta subjetivação das coisas e coisificação das pessoas está o sentido da alienação do trabalho e, portanto, da natureza humana, num processo impessoal da sua transformação de fim em meio, de pessoa em instrumento da sua própria dominação.

*A Pedagogia do Oprimido* é um lugar conceptual onde as proposições se convertem e dão expressão maior à função interrogativa da linguagem:

O nosso discurso emancipatório que (de par com o obscurantista) se perde na noite dos tempos, que efeito propulsor do desenlace de maior decência nos diferentes níveis de relações de uns com os outros tem tido sobre as “forças do mundo”? Ou, mais incomodamente: quanto desse discurso tem sido travão involutivo do que se diz arauto? Qual o nível da nossa cumplicidade com este novo darwinismo social que, quotidianamente, consolida estratégias de concentração, nunca vista, da riqueza e do conhecimento produzidos, em meia dúzia de mãos alheias à dor e à humilhação que, num gritante silêncio, avassalam este nosso mundo?

Que dizer da violência dos muros materiais e simbólicos que, em todo o mundo, vão marcando a linha divisória entre os “bons” e os “maus”, e “são barris de pólvora num mundo global, mas fraturado, onde a pobreza é a principal causa e consequência da exclusão (o PIB per capita do México é 14% do dos EUA; o da Palestina 7,5% do de Israel” (GAMBÔA, 2019: 32)? Que dizer dos muros que protegem Alfaville ou dos que abafam a favela de Maceió?

A própria universidade, erigida a fórum privilegiado de debate e produção científica, em que estado se encontra no seu comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social e envolvimento dos estudantes nas tarefas (exigentes de um sério trabalho ao nível simbólico) de transformação social? Encravada entre uma produção conceptual, vezes demais cristalizada na

teoria sobre a teoria, alheada da “coisa em si”, e uma “agressividade” interventiva que pouco ou nada tem a ver com o favorecimento da consciencialização das populações mais vulneráveis às consequências de uma diferenciação desigual na repartição da riqueza e do conhecimento produzido, para a tomada em mãos da resolução dos problemas que verdadeiramente as afligem mas, quantas vezes, com preocupações academicistas que sobrelevam e encaminham energias e sinergias para o lugar da disputa no âmbito de uma carreira que eleva a competição a níveis que fazem inveja à que se processa no âmbito das instituições do mercado capitalista. Assoberbada por uma racionalidade burocrática, que também transparece na pressurosa adoção de uma linguagem neoliberal, nem se pergunta: com tanta reflexão, com tanto debate, com artigos produzidos em cadadupa - correndo sério risco de se confundir produção de conhecimento com fabricação de papel - como este curso do mundo?

Em Paulo Freire, a palavra decidir sempre tem por perto o conceito de rutura, quando inscreve homens e mulheres como seres éticos, capazes *de decidir, de romper, de escolher*.

A linguagem de Paulo Freire é poética e política. Como poderia ser de outro modo se ela tem os condimentos que lhe dão a dimensão revolucionária?

Tomar a palavra, a palavra viva, a palavra-ação. Palavra que “É significação produzida pela “praxis”, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo.” (FIORI, no belíssimo Prefácio de *Pedagogia de Oprimido*, p. 25). Em pura reflexividade, restituindo ao sujeito o impulso dialético da totalização histórica, a conscientização abre-se à ação libertadora na superação dialética das contradições que são a trama e o drama da existência humana.

A pobreza não está escrita nas estrelas:

O subdesenvolvimento não é fruto de um obscuro desígnio de Deus. [...] *O subdesenvolvimento não é uma etapa do desenvolvimento. É a sua consequência.* [...] O sistema postula-se a si próprio como destino e gostaria de confundir-se com a eternidade. Toda a memória é subversiva, porque é diferente, e também todo o projecto de futuro. A história é um profeta com o olhar virado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anunciará o que será. (GALEANO, 1971, p. 28).

Este é o tempo continuado de *Pedagogia do Oprimido!*

## Referências

- BARROS, M. *Poesia Completa*. São Paulo LeYa, 2013.
- CHAUÍ, M. S. *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- CORTELLA, M. S. Paulo Freire, um clássico. In: Freire, A. M. (Org.), *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*. (153-154). 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2001.
- ESPINOSA, B. (1677) *Tratado sobre a reforma do entendimento*, “Estudo Inacabado” de autor identificado como A.B.C., Livros Horizonte, Coleção Razão e Diálogo, Lisboa, 1971.
- FIORI, E. M. “Prefácio” à 2ª edição de *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Lisboa, 1975.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, Ed. Paz e Terra S/A, São Paulo, Brasil, 2005.
- GALEANO, E. *As Veias Abertas da América Latina*, Antígona, Lisboa, 2017.
- GAMBÔA, R. (2019), “Anatomia do Muro”, *Jornal de Notícias*, 25 de Janeiro de 2019, Artigo de opinião, pp 32.
- HABERMAS, J. *Ciência e Técnica como Ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- MARX, K. *Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844*. Lisboa: Edições AVANTE, 1975.
- MARX, K. *Capítulo VI Inédito de O Capital*. São Paulo: Ed. Centauro, 2003.
- MCLAREN, P. Uma Pedagogia da Possibilidade: Reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire. In Ana M. Freire (Ed.), *Pedagogia da libertação em Paulo Freire* (pp, 179-202). São Paulo: Unesp, 2001.
- REEVES, Hubert. *Malicorn, Reflexões de um Observador da Natureza*, Lisboa, Gradiva, 1990.
- OLIVEIRA, C. *Sobre o Lado Esquerdo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1969.
- TORRES, R. M. “Os Múltiplos de Paulo Freire”. In: Ana M. Freire, A. M. (Org.), *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire* (pp. 231-242). São Paulo: Unesp, 2001

# A PERCEPÇÃO DO INACABAMENTO HUMANO E O PRINCÍPIO DE ALTERIDADE

LILIANE BARROS OLIVEIRA DELORENZI<sup>1</sup>  
PEDRO AUGUSTO ZAMBON<sup>2</sup>

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

*Paulo Freire*

Os termos *incompletude* ou *inacabamento* poderiam ser escolhidos como elementos chaves da concepção freireana de educação. Tanto por parte do professor quanto do aluno - as figuras centrais dos estudos, das pesquisas e dos debates sobre os quais Paulo Freire dedicou grande parte de sua vida - o reconhecimento em si mesmos do valor semântico desses termos é que os impulsionam, levam adiante e fazem progredir o processo educacional para atingirem um eficiente trabalho de ensino-aprendizagem. Quando o aluno percebe a necessidade de “ser mais” e busca na aprendizagem uma forma de libertar-se e, conseqüentemente, trazer liberdade para o grupo no qual está inserido, e, ao mesmo tempo, quando o professor compreende a importância de seu trabalho mediador e a inevitabilidade de aprimorar seu fazer pedagógico para que seu aluno possa construir o conhecimento necessário para ampliar sua visão de mundo, nesse momento ambos reconhecem a sua incompletude, ou o seu inacabamento, e a partir dela o desejo de buscar algo mais e melhor.

---

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

<sup>2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie

Podemos ainda, nesse diapasão, ligar o termo *inacabamento* com a questão identitária do ser humano. Vejamos, pois, esse inacabamento é uma das formas da "crise de identidade" (HALL, 2020, p.9), que é um processo mais amplo de mudança no processo da sociedade. Para entender melhor esse processo de crise identitária podemos utilizar o conceito do sujeito pós-moderno, ou seja, "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são a unificadas ao redor de um eu coerente" (HALL, 2020, p.12) para buscarmos entender essa incompletude que se dá pelo fato da identidade ser "total ou parcialmente "descolada" em toda parte, não estar totalmente em lugar algum" (BAUMAN, 2005, p.19). Essa descentralização da identidade do sujeito é o que torna esse um assunto importante, como fora dito por Mercer, "*identity only becomes an issue when it is in crisis, when something assumed to be fixed, coherent and stable is displaced by the experience of doubt and uncertainty*"<sup>3</sup> (1990, p.43).

Além disso, também podemos dizer que é a partir desses vocábulos que dois princípios educacionais afloram: a concepção de *alteridade* e de *tolerância*. A alteridade está no ato de ver o seu próximo como alguém "diferente de você", mas não "estranho a você", ou seja, alguém que, mesmo com características físicas, psíquicas e culturais diferentes das suas, tem necessidades, anseios e objetivos semelhantes aos seus (CORTELLA, 2015). Junta-se a isso o conceito de *tolerância*, entendido não como um ato de boa disposição daqueles que precisam suportar o outro, ter paciência ou indulgência, mas como uma atitude social de quem permite aos outros o direito de manifestar diferenças de conduta e de opinião. Nas palavras de Freire (2013, p.26):

Ninguém é verdadeiramente tolerante se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é *tolerá-lo, aguentá-lo*. [...] O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

Todos nós somos, de fato, diferentes. O que precisa ser considerado é a maneira como são tratadas essas diferenças e, acima de tudo, como estas são respeitadas. Vale ressaltar aqui que essas diferenças não devem ser tratadas como dicotômicas, isso porque, se pensarmos em termos binários sempre teremos um desequilíbrio entre esses "diferentes". (WOODWARD, 2020).

---

<sup>3</sup> Identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é posto em dúvida. (Tradução nossa)



Olhamos os outros como estranhos, como se não pertencêssemos à mesma sociedade e não tivéssemos vínculo algum. Nesse sentido, podemos dizer que há falta alteridade, para que possamos não apenas olhar para quem está à nossa volta, mas também nos importar com o próximo. (VALLE & DELORENZI, 2016) E, na educação, podemos dizer que o amor é a mola propulsora para o sucesso da relação professor-aluno, mas não um amor vazio de propósito, que se estabelece apenas pelo carinho e/ou pela “tolerância” daqueles que precisam da nossa piedade e da nossa ajuda, mas um amor que se estabelece entre homens e mulheres, seres inacabados e em constante aperfeiçoamento, que, juntos, buscam uma forma de aprender para auxiliar o outro e os outros que os cercam. Assim ratificam Vasconcelos & Brito: o amor “é o sentimento primário, próprio do homem, que aguça a humildade em busca de superação do egoísmo, das desigualdades e dos preconceitos.” (2006, p. 43) É nesse momento que percebemos esse sentimento como a característica mais fundamental para promover o diálogo, “a força constitutiva que anima todas as pedagogias de libertação”.

Entendemos, por conseguinte, que uma relação bem-sucedida, que promove o progresso do aluno e o sucesso da relação de ensino-aprendizagem, depende de que suas bases estejam fundamentadas no conceito básico do amor intencional. Exposto isso, cabe dizermos que todo o processo de busca pela *alteridade* dentro da sala de aula só é possível com a incompletude, com inquietude de todos dentro da sala de aula. Somente com isso conseguiremos manter um ritmo constante de uma formação cada vez mais humana.

O poeta brasileiro Manoel de Barros, expôs em um de seus poemas as sensações de um eu lírico que não se contenta com a estagnação de uma rotina ou com a determinação de um ser que não se permite ser mais. Em *Retrato de um Artista quando Coisa*, o poeta assim afirma por meio da voz poética:

A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.

Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Com Manoel de Barros, compreende-se que é “preciso ser Outros”, é preciso reconhecer que “a maior riqueza do homem/ é a sua incompletude.” Não apenas viver uma existência na qual se olha o relógio e se vai “comprar pão as seis horas da tarde”, amarrado em uma repetição de ações que não dão asas ao ser como as têm as borboletas.

O eu lírico, de Manoel de Barros, recusa-se a perder a sua essência humana – a percepção de que é um ser em constante construção – e não suporta se limitar, “apenas” à execução das ações rotineiras, repetitivas, executadas de maneira automática, feitas sem pensar, concretizadas nas experiências do cotidiano. Essa preocupação se concretiza no emprego do ritmo, com versos que se completam no verso seguinte, ressaltando a não acomodação do sujeito poético: “Palavras que me aceitam como eu sou – eu não / aceito.” (CEZAR, 2013)

Engana-se quem analisa o poema de uma forma simplista e ingênua. É necessário ir além e que o leitor quebre preconceitos, expanda o seu horizonte de leitura de maneira consciente, estabelecendo um diálogo crítico que lhe permita compreender melhor o *estar no mundo*.

Ele fala não apenas de si, ao contrário, ele é porta-voz de todos nós: professores e alunos que veem a necessidade de mudança e a partir de suas inquietações buscam oferecer mais ao outro. No contexto educacional, docentes e discentes precisam perceber sua incompletude e a necessidade de estarem sempre se construindo, transmutando-se em um permanente vir a ser a partir da sua insatisfação.

Da mesma maneira, para Paulo Freire (1996, p. 22), “Onde há vida, há inacabamento”, porém diferente de outros seres, só nós, os humanos, temos capacidade e condição de ter consciência disso. E ao nos referirmos aos seres humanos, estamos descrevendo seres vivos, conscientes, atuantes, educáveis, históricos, em razão do seu inacabamento, da sua inconclusão.

Segundo os ensinamentos de Freire, “existir” é diferente de simplesmente “viver”. O ato de apenas “viver” se dá entre os seres que não percebem sua incompletude e têm no mundo somente a base, um suporte de passagem. “Vivem” sem perceber o fazer parte de um todo, sem interagir com o todo de forma a modificá-lo, melhorá-lo. O ser humano, por outro lado, deve viver a experiência consciente dessa condição. Em contato com o mundo, ele reflete sobre a sua realidade e de seus pares, buscando extrair elementos que o conduzam a uma ação melhor executada, melhor praticada, melhor vivida.

Na educação, o amor e a consciência de um ser inacabado são elementos que geram o “comprometimento com o trabalho de despertar a sensibilidade social”, a percepção de que a opressão, a desigualdade e a pobreza não são estados taxativamente impostos a indivíduos que precisam aceitar sua condição e

calar-se, ou acomodar-se, perante a realidade que lhe foi designada. Para ensinar e aprender é preciso “ser mais”. Considerando isso podemos dizer que é necessário um olhar voltado para a multiplicidade, pois essa é “uma máquina de produzir diferenças [...] estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”. (SILVA, 2020, p. 101).

Contudo, ninguém percebe sua necessidade de *ser mais* ou sua condição de *ser inconcluso* se não vislumbra a concepção de identidade do próprio *eu*, ou seja, ao homem só é imputado o desejo de mudança quando o questionamento e o desvendar da diferença do múltiplo possibilitam a ele enxergar que há algo além que precisa ser buscado, algo que o fará mais completo, mais capaz, mais atuante. Tudo isso como um processo natural, de reconhecimento no outro daquilo que *ele é*, daquilo que *ele não é* e daquilo que *ele deseja ser*. Dessa forma, a ideia de uma convivência de respeito e tolerância acaba ajuizando que é com o outro e por meio do outro que compreendemos a nossa identidade individual, o nosso papel social e buscamos nossa atuação no mundo. Para isso, é necessário ver o outro não como *alius*, estranho, termo que possibilita entender o uso que fazemos das palavras: alienado, alheio ou alienígena, entretanto simplesmente como *alter*, aquele que é “o outro”, isto significa, aquele que não sou eu, mas que tem o direito (e por que não dizer o respeito) de ser diferente de mim. (CORTELLA, 2015)

Nesse ponto reside a compreensão da alteridade, o exercício de colocar-se no lugar do outro e perceber que ele não sou eu, mas é semelhante a mim. Colocando-me nessa posição eu me reconheço como ser único, que molda a minha identidade a partir das minhas intenções e entendo o outro como alguém com sua própria identidade, suas crenças e suas ambições, sem julgamentos lineares e pré-concebidos.

Os pressupostos apresentados até aqui são ratificados nas palavras do filósofo alemão Georg Hegel ao explicar os conceitos do pré-socrático Heráclito:

Em Heráclito, vemos o infinito como tal expresso como conceito e essência: o infinito, que é em si e para si, é a unidade dos opostos e, na verdade, dos universalmente opostos, da pura oposição, ser e não-ser. [...] Em Heráclito o momento da negatividade é imanente; disto trata o conceito de toda a filosofia. (HEGEL *apud* CORIOLANO, 2005, p. 34)

Dessa maneira, podemos inferir que o universal é construído a partir dos opostos, ou seja, das diferenças. Ele parte da negação do estado atual do ser e expõe o absoluto a partir da unidade das diferenças e essa unidade é o *devir*<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Devir: *Vir a ser; tornar-se; devenir*. FILOS Processo de transformação constante pelo qual passam todos os seres e todas as coisas; vir a ser. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=XWKq>. Acesso em maio de 2021.

o movimento que é posto pelo outro na busca da determinação do *eu*. “A oposição, enquanto devir, é colocada como catalisadora do pensar e é ela – a oposição, a unidade dos opostos – que impulsiona o homem para o Logos.” (CORIOLANO, 2005, p. 34)

Cabe ainda ressaltar que o *múltiplo* é diferente do *diverso*, uma vez que o múltiplo está sempre em movimento, enquanto o diverso somente é visto como um dado, algo estático, que busca somente reafirmar o idêntico (SILVA, 2020). É necessário, portanto, que alunos e professores sejam estimulados a explorar as possibilidades de subverter, perturbar e transgredir as suas próprias identidades consolidadas, pois somente assim é possível alcançar o princípio da alteridade por meio do outro. Dessa forma, resgatamos o conceito de “crise de identidade”, proposto por Hall (2020), visto que “A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2020, p.96).

Se as identidades são firmadas em dependência com a constatação das diferenças, o preferível seria entender essas diferenças não como desvio, mas como

[...] uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente que devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde um sentimento paternalista superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é ‘estranho’. (SILVA, 2020, p. 97)

Há de se atentar, no entanto, que muitas vezes a identidade também é imposta a partir de um grupo social e das exigências que são feitas a um indivíduo e, nesses casos, não podemos ser ingênuos ao perceber que a sociedade, em muitas situações, configura o que deve ser positivo, de maior ou melhor valor, segundo padrões historicamente impostos.

[...] Na determinação de uma identidade ou de uma diferença são extremamente marcantes as relações de poder estabelecidas. Entram em jogo as disputas pelos bens sociais de prestígio, a ruptura das fronteiras demarcadas entre o “nós” e o “eles”, a rejeição aos binarismos preestabelecidos. E o saber é a ponte que conduz a comum usufruto e aquisição desses bens. (VALLE & DELORENZI, 2016, p. 19 e 20)

Por tudo isso, Freire adverte sobre a necessidade de uma educação que seja problematizadora, aquela que apoie a transformação, incentive o crescimento e melhor prepare os indivíduos para enfrentar a dinâmica do mundo, não aceitando passivamente um futuro pré-moldado, uma vez que os sujeitos são

seres transformadores, educáveis e, logo, aptos a seguirem permanentemente o percurso do seu *vir-a-ser* numa realidade em permanente mudança. E é a partir desses fatos que constatamos a condição dos homens como seres históricos e a sua historicidade como um traço eminentemente relativo à sua natureza mutável, flexível, dinâmica.

Por fim, trazemos para o cerne destes apontamentos a essência da palavra *tolerância*. Já discutida em trabalhos anteriores os quais retomam tal conceito e aprofundam o estudo das obras freireanas. Nas palavras do educador, em *Cartas a Cristina*, Freire muito bem esclarece que

A tolerância não é um favor que “gente superior” faz a “gente inferior” ou concessão que gente bondosa e caridosa faz a “gente carente”. A tolerância é dever de respeitar o direito de todos de ser diferentes. A tolerância, porém, não me obriga a concordar se me oponho, por *n* razões, ao outro. [...] Mas me obriga a respeitar o pensamento contrário ao meu e ao sujeito que o pensa. (FREIRE, 2019 a, p. 194 e 195)

Logo, ser tolerante não significa ser conivente com uma educação que não desperta a criticidade no aluno e não estimula a busca do *ser mais* naqueles que veem no professor um mediador de um mundo a ser conquistado. O educador dialógico deve ter claro que respeitar o outro significa também ser tolerante em termos das posições ingênuas – e até mesmo retrógradas – que a sociedade muitas vezes impõe aos oprimidos sociais, calando as vozes e limitando a constante busca por completude que lhe é inerente. Nas palavras de Freire, em ***Pedagogia do Oprimido***:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (2011, p.94)

Ao educador não é oferecida a opção de ter uma atitude passiva no processo de ensino-aprendizagem. É necessário que, sendo consciente também de sua incompletude, até mesmo no espaço profissional, busque ser mais por meio de sua atuação e do seu papel social de ensinar e levar outros a perceberem que podem e devem buscar a mudança, apontando os caminhos ao seu alcance para que esse processo seja real e bem-sucedido. Por isso, Paulo Freire já destacava que a educação não é, e não deve ser, um ato neutro. A tolerância é uma das

condições do tipo *sine qua non* que configura a democracia e o exercício da cidadania. Logo, “a tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.” (FREIRE, 2019 b, p. 59)

Podemos dizer que é nesse momento que nasce o legítimo amor ao qual Freire constantemente se refere em sua obra. Um amor que enxerga, por meio de um olhar de *alteridade*, a semelhança no outro, ou seja, a busca por ser mais e preencher sua *incompletude*, assim, por entender que o outro não é menor do que eu, *tolera* o seu próximo e, juntos, numa relação de cumplicidade e amor, buscando a superação de seus desafios diários. Nas palavras do próprio educador:

O amor é uma intercomunicação íntima de **duas consciências que se respeitam**. Cada um tem o outro, como sujeito de seu amor. [...] Amam-se na medida em que se **busca comunicação**, integração a partir da comunicação com os demais. **Não há educação sem amor**. O amor implica **luta contra o egoísmo**. **Quem não é capaz de amar seres inacabados não pode educar**. Não há educação imposta, como não há amor imposto. (FREIRE, 2009, p.29. Grifos nossos.)

Em função desses pressupostos é que uma máxima freireana é usada de forma recorrente “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2007, p.12), ou seja, a educação bancária não prevê um ensino que crie possibilidades de produção e construção de novos saberes através por meio de indagações, estímulo a curiosidade e ao ser crítico do aluno. É imprescindível que o educador veja a si mesmo e ao seu aluno como sujeitos históricos e, de forma diferentes, em constante construção. A sala de aula deve ter uma abertura ao diálogo, uma vez que no diálogo com o outro, ao mesmo tempo que se ensina também aprende. Deste modo, percebem-se, docente e discente, como seres inconclusos estando em constante aprendizagem, tornando-se capazes de intervir no mundo, de comparar, de decidir, de romper e de transformar pela constante busca para sanar seu inacabamento.

## Referências Bibliográficas

VALLE, Carmen & DELORENZI, Liliane. Tolerância e cidadania: elementos fundantes da democracia. In: VASCONCELOS, M. L. & BRITO, R. P. *Paulo Freire em Tempo Presente*. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 3ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Professora Sim, Tia Não*. 10. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2019b.

- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 12. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2020.
- MERCER, Kobena. Welcome to the Jungle: identity and diversity in postmodern politics. In: RUTHERFORD, Jonathan (org.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990.
- PORFÍRIO (Brasil), Francisco. Mundo Educação. *Alteridade*. 2019. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/alteridade.htm>. Acesso em: 08 maio 2021.
- SILVA, Tadeu. A produção social da Identidade e da Diferença. In: Silva, T. (org.) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz T. Silva, Petrópolis: Vozes, 2020.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho & BRITO, Regina Pires de. *Conceitos de Educação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Vozes, 2006.
- WOORDWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. (org.) *Identidade e Diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Trad. Tomaz T. Silva, Petrópolis: Vozes, 2020





## SOBRE OS AUTORES

**Eeva Anttila** trabalha como professora de pedagogia da dança na Theatre Academy da University of the Arts Helsinki, Finlândia, e lidera o programa de mestrado em pedagogia da dança. Seus interesses de pesquisa incluem pedagogia dialógica e crítica da dança, aprendizagem incorporada, conhecimento incorporado, justiça social e igualdade na educação artística, bem como métodos de pesquisa artísticos / baseados na prática. Ela liderou a equipe de pesquisa Arts @ School na iniciativa de pesquisa ArtsEqual (2015-2021), financiada pelo Conselho de Pesquisa Estratégica da Academia da Finlândia ([artsequal.fi/en](http://artsequal.fi/en)). Atualmente, lidera o projeto de pesquisa ELLA (2021-2024) que se concentra na aprendizagem de línguas corporais por meio das artes, financiado pela Fundação Kone. Ela publicou vários artigos e capítulos de livros nacional e internacionalmente e está ativamente envolvida em organizações nacionais e internacionais de educação artística e dança. Ela atuou como presidente da Dance and the Child International (2009–2012). Ela é membro do conselho editorial do International Journal for Education & the Arts e do Nordic Journal of Dance: Practice, Education and Research.

**Eliza Silvana de Souza**, é mestra em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (dez/2019). Especialista em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013). Possui licenciatura em Letras – Português e Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul (2008). É professora no Ensino Técnico de Nível Médio e Superior Tecnológico. Também atua como coordenadora de projetos na CETEC – Capacitações do Centro Paula Souza.

**Fernanda Batista** é bacharel e licenciada em Letras (Português e Inglês) pelo Centro Universitário Ibero-Americano e mestre e doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde estudou adaptação de obras literárias para o cinema e para a televisão. Entre 2003 e 2017, atuou como professora de Língua Inglesa na Educação Livre, Básica e Superior no Brasil e desde 2018 atua

no Ensino Superior no Canadá. Atualmente, é professora de literaturas de Língua Inglesa e especialista em escrita na Brandon University, na província de Manitoba, onde trabalha com alunos de diversas partes do mundo.

**Gisele Maia** tem doutorado-sanduíche pela Universidade de Oxford e pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Inglês Acadêmico pela UCLA - University of California in Los Angeles, mestre pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e tem especialização Lato Sensu pela UNICAMP. Há 16 anos na área da educação, atuando como docente da Educação Básica à pós-graduação, ofereceu diversos cursos e formações como Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico e Especialista Técnica em Educação de Jovens e Adultos na Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. É autora do material didático do Ensino Médio no Sistema Mackenzie de Ensino e de diversos artigos voltados para as questões de Educação e Ensino. Desde 2008 integra o grupo de pesquisas “O Discurso Pedagógico de Paulo Freire”.

**Jeanny Meiry Sombra Silva** - Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP), Mestre em Letras (Mackenzie), especialização Lato Sensu em ensino de Língua Portuguesa (Unicamp) e em Designer Instrucional (Federal de Itajubá). Trabalhou como coordenadora de núcleo pedagógico SEE-SP e gestora de projetos de cursos a distância na Escola de Formação de Professores EFAP/SEE-SP. Atualmente é professora de educação básica e de pós-graduação, ministrando diferentes cursos na área de Educação. Desenvolve conteúdos para cursos EaD e atividades de monitoria e tutoria no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores PUCSP. Tem dez anos de experiência no campo da formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de coordenadores, formação de gestores, estratégias de ensino, currículo, avaliação, competência leitora e escritora e formação de tutores e professores EaD.

**Juliana A. Melo Almeida Silva Mangussi** - Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté, Pós-graduada em Gestão Escolar e em Leitura e Produção de Textos. Graduada em Letras/ Espanhol pela UNITAU. Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação no Ensino Médio em escolas particulares e Cursos Pré-Vestibulares. Atuou como Professora Coordenadora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, por 12 anos, em Programas Educacionais do MEC e desenvolveu formações sobre a Base Nacional Comum Curricular e Currículo Paulista, sendo articuladora de estudo sobre o tema e auxiliar na produção da Matriz Curricular do Município.

**Karin Noemi Rühle Indart** - Doutora em Sociologia da Educação e mestre em Avaliação Educacional pela Universidade do Minho, Portugal. Licenciada em Letras Português e Alemão pela Universidade Federal do Paraná, Brasil. Licenciada em Teologia pelo Seminário Teológico Palavra da Vida, Brasil. Atualmente é professora convidada no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e, Timor-Leste, onde coordena orientações e pesquisas junto às instituições parceiras internacionais, especialmente para os mestrados das áreas de Educação e Linguística. Reside, trabalha e pesquisa em Timor-Leste desde 2003 nas áreas de educação, sociologia, sociolinguística, antropologia linguística e linguística aplicada.

**Lídia de Moraes Felício Silva** - Mestre em Letras (2018) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e licenciada em Letras - Português/Espanhol (2010) pela mesma instituição. Atuou como professora de Espanhol na Educação Básica, em escolas particulares, e como professora de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Também atuou como desenvolvedora de projetos de leitura para livros de literatura infantil da editora FTD. Faz parte do grupo de pesquisa "O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura". Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

**Liliane Barros O. Delorenzi** - Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014 - Ensino de Língua Portuguesa e TICs), possui graduação em Letras-Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003 - Habilitação: Português/Inglês), graduação em Pedagogia pela Universidade Iguazu (2005 - Habilitação: Administração Escolar), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Iguazu (2006), Mestrado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2011 - Literatura e Educação). Faz parte do grupo de pesquisa "O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura". É autora do livro didático de *Língua Portuguesa - 7º ano* - do Sistema Mackenzie de Ensino e coautora dos livros: *Educação para Terceira Idade*, *Paulo Freire em Tempo Presente*, *Paulo Freire da Teoria à Prática* e *Professor: identidade e representação*. Atualmente, atua na educação básica, como professora de Literatura, Redação e Análise Linguística.

**Luciana Paula Bento Luciani** - Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Possui Graduação em Letras com Habilitações em Tradutor e Intérprete e Licenciatura Plena - Inglês/Português pela Universidade Ibero-Americana. Faz parte do grupo de pesquisa "O pensamento pedagógico de

Paulo Freire: uma leitura”. Atualmente, é Professora nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação na Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP).

**Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos** - Pedagoga pela USP, com doutorados em Administração (UPM) e Educação (USP), é professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde foi Reitora, Orientadora Educacional, Diretora da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e Coordenadora Geral de Pós-Graduação. Foi membro titular dos Conselhos Municipal de Educação de SP e Estadual de Educação de SP. Foi Secretária de Estado da Educação de São Paulo (2006/2007). É líder dos grupos de pesquisa *O pensamento pedagógico de Paulo Freire: uma leitura* (CNPq) e do grupo *Mobilidade humana e culturas no plural* (CAPES/PrInt-Mackenzie). Autora de vários livros, capítulos e artigos. Atua na área de Letras, suas teorias e práticas didático-pedagógicas, pesquisando, ainda, a formação de professores.

**Marlon Luiz Clasen Muraro** - Pós-doutor em Linguística (2016) pela Universidade Cruzeiro do Sul. Doutor em Letras (2009) e Mestre em Comunicação e Letras (2003) ambos pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduado em Marketing pela Universidade Paulista e bacharel em Administração de Empresas e Economia, ambos pela Universidade Mackenzie. Desde 2009, professor da Universidade Mackenzie, onde leciona Estratégias de Marketing, Redação Publicitária, Linguagem Textual, Branding, Criação Publicitária, Planejamento de Comunicação e Marketing Digital. Na pós-graduação, curso de Marketing e Comunicação Integrada, leciona disciplinas como Planejamento de Comunicação, Criação Publicitária, Marketing Político, Marketing de Eventos e Comportamento do Consumidor. É pesquisador na área de Linguística com especialização nas linguagens verbais e não verbais na publicidade. Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em Propaganda, atuando profissionalmente em agências de comunicação como redator. Atualmente é sócio diretor de criação na Sagrada Comunicação ([www.sagradacomunicacao.com.br](http://www.sagradacomunicacao.com.br)).

**Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos** - Pós-doutora pela Universidade do Porto (Portugal). Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC/SP. Professora titular do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC/SP e do Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Vice-coordenadora do NEL (Núcleo de Estudos Lusófonos) e coordenadora acadêmico-administrativa do IP-PUC/SP. Consultora e parecerista *ad hoc* de órgãos de fomento nacionais e internacionais. Membro da Comissão para a Promoção do Conteúdo em Língua Portuguesa, CPLP|CBL. Membro da Comissão de Historiografia Linguística da ANPOLL e do GT de Historiografia

da Linguística Brasileira da ANPOLL e do Conselho Diretivo do Museu Virtual da Lusofonia. Atua na área de Letras e Linguística. Autora de artigos em veículos nacionais e internacionais, de capítulos e de livros.

**Nickolas Marques de Andrade** é formado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos. Tem larga experiência na Educação Básica, onde atua como professor, tanto com aulas de Língua Portuguesa quanto com aulas de Língua Inglesa. Atualmente, cursa o Mestrado em Letras na UPM e tem aprofundado seus estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa calcado em recursos tecnológicos e na cultura digital.

**Patricia Krueger-Henney** é professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Massachusetts, em Boston (EUA). Suas bases ativistas são centrais para seu trabalho acadêmico. Ela pesquisa a materialização das políticas educacionais nos sistemas escolares urbanos, na perspectiva de compreender como são incorporadas aos espaços físicos das escolas e como informam as posturas dos jovens em relação às suas trajetórias educacionais. A fim de dar voz aos jovens, ela desenvolve pesquisas participativas na comunidade para documentar como os jovens se levantam contra as injustiças sociais reproduzidas por estruturas e práticas relacionadas com a educação. Atualmente, ela está desenvolvendo pesquisa com a colaboração de alunos do ensino médio de escolas públicas de Boston para nomear as maneiras pelas quais a anti-negritude, a islamofobia e a xenofobia emergem nas pedagogias e currículos dos programas voltados para aprendizes de inglês. Antes de ingressar na UMB, Patricia ensinou em vários programas de formação de professores e dirigiu programas que oferecem atividades após o horário escolar, centrados na educação para a justiça social, sendo oferecidos para jovens do ensino médio de escolas públicas na cidade de Nova York.

**Pedro Augusto Zambon** - Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduado em Letras - Português/Inglês, pelo Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Na graduação foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Língua Portuguesa oferecido pelo CNPq/UPM, e no programa MackPesquisa, no projeto "O passado presente na memória: Investigação do acervo informativo e iconográfico do centro histórico e cultural Mackenzie". É membro dos grupos de pesquisa: "Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia" (CNPq/Mackenzie) e "O Discurso Pedagógico de Paulo Freire: uma leitura" (CNPq/Mackenzie).

**Regina Brito** - Pós-Doutoramento pela Universidade do Minho, Doutora e Mestre pela USP. Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde também exerceu a função de Coordenadora de Programas e Projetos de Extensão. Coordenadora do Colégio Doutoral Tordesilhas em Linguagens, Sociedades e Culturas. Líder do GP-CNPq Cultura e Identidade Linguística na Lusofonia e Vice-Líder do GP-CNPq O Discurso Pedagógico de Paulo Freire: uma leitura. Pesquisadora do CECS - Centro de Comunicação e Sociedade (Instituto de Ciências Sociais) da Universidade do Minho; Pesquisadora Convidada do CLEPUL - Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias (Universidade de Lisboa – Polo Madeira) e do CELP (USP). Membro da Comissão de Políticas Linguísticas da ABRALIN, da Comissão para a Promoção da Língua Portuguesa (CBL), do Conselho do Instituto Nacional de Linguística de Timor-Leste, do Centro de Referência do Museu da Língua Portuguesa e da Coordenação do Museu Virtual da Lusofonia (Universidade do Minho).

**Roberval Teixeira e Silva** é professor e pesquisador da Universidade de Macau (China). Seus interesses de pesquisa assentam-se na abordagem sociointeracional do discurso. Tem-se dedicado a estudos identitários, a projetos que envolvem a difusão do Português no mundo, a investigações dos contextos de multilinguismo e mobilidade das comunidades diaspóricas chinesa e brasileira e a discussões sobre processos etnográficos e metodológicos nas interações em sala de aula.

**Rosa Alfredo Mechiço**, Professora Auxiliar, Docente na Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique), Doutorada em Filosofia com especialidade em Filosofia da Educação (2018), Mestre em Educação/Ensino de Filosofia (2011), Licenciada em Ensino de Filosofia (2005) e Ciências Religiosas (2002), Bacharel em Ciências de Educação (1999). Docente das disciplinas de Filosofia da Educação e de Didáctica de Filosofia (I, II, III, IV). Áreas de interesse Filosofia da educação e Ensino de Filosofia.

**Rosa Soares Nunes** - Professora Emérita da Universidade do Porto. Foi professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE UP) e coordenadora de mestrados em Ciências da Educação na mesma instituição. Investigadora Integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) da FPCEUP. Vice-Presidente da Assembleia Geral do Instituto Paulo Freire de Portugal, de que foi vice-presidente da Direção. Coordenadora do Projecto Internacional – “Educação Básica, Ensino e Formação Docente no Brasil, em Portugal e na Itália: dificuldades de escolarização e ações multidisciplinares na

construção de políticas públicas intersectoriais para melhorar a qualidade da escola” - numa parceria entre a Universidade de São Paulo, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Universidade de Pádua, Itália. Coordenou o Projecto Internacional da UNESCO – “Formação de Professores para Escolas Inclusivas”, no Norte de Portugal. Autora e coautora de livros, de que destaca *NADA SOBRE NÓS SEM NÓS - A Centralidade da Comunicação na Obra de Boaventura de Sousa Santos*; bem como de dezenas de artigos em revistas nacionais e internacionais.

**Simone Silveira Amorim** é docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes/UNIT, em Sergipe. Pesquisadora do ITP/SE e do Tiradentes Institute/Boston. Integra o Observatório de Educação Tiradentes (OBET). Tem Pós-doutorado em educação (2018), sob a supervisão da Profa. Dra. Felicia Wilczenski, na University of Massachusetts, Boston. É Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012) e Mestre em Educação (2006) pela mesma instituição. É pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, também pela Universidade Federal de Sergipe (2008). É Coordenadora do Núcleo de Desenvolvimento Docente (NDD) do Grupo Tiradentes (GT) e associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). É líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas e integrante do Núcleo de Estudos de Cultura da UFS/NECUFS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, biografia, século XIX, ensino de Inglês, formação e profissionalização docente.

**Tricia M. Kress** é Professora Associada em Liderança Educacional e Diversidade no Programa de Doutorado do Molloy College. Possui Doutorado em Educação Urbana na linha de Tecnologia Interativa e Pedagogia da Universidade de Nova York (2006). Leciona no ensino superior há mais de 20 anos, trabalhando exclusivamente com alunos de doutorado desde 2007. Pesquisa currículo e pedagogia, pedagogia crítica e formação de professores voltadas para a justiça social, teorias críticas e socioculturais da educação e métodos críticos de pesquisa qualitativa. Ela também desenvolve pesquisas sobre pedagogia crítica em parceria com a Universidade Tiradentes, Brasil. É autora e editora de muitas publicações acadêmicas, incluindo “Raízes intelectuais”, de Paulo Freire (Bloomsbury, 2013). Atuou como Presidente do GT de Paulo Freire na *American Educational Research Association* e recentemente foi empossada na *Professors of Curriculum Honorary Society*. Ela também é coeditora de duas séries de livros: *Imagination and Praxis: Criticality and Creativity in Education and Educational*

*Research (Brill Sense Publishers) e Transformative Imaginings: Critical Visions for the Past-Present-Future of Education (DIO Press).*

**Valéria Bussola Martins**, que possui graduação em Letras e em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Pós-Doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo, é professora do Curso de Letras da UPM. Já trabalhou como professora polivalente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de ter atuado como revisora de textos. Suas pesquisas e publicações envolvem o ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, as metodologias ativas, as tecnologias educacionais e o ensino híbrido.

**Vicente Paulino**, nascido em Holsa-Maliana, é Licenciado e Mestre em *Ciências da Comunicação* pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (Portugal). Doutorado em *Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação* pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Professor Convidado no Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) e Director do CECA – Centro de Estudos de Cultura e Artes da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Foi Director da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL (2013-2020). Foi Professor Convidado para o curso de mestrado em *Relações Internacionais* da Universidade da Paz (UNPAZ) em 2016-2017. Foi Professor da disciplina “Trabalho Individual Orientado” da Universidade Federal Bahia – Brasil (2020). É membro de instituições de investigação tanto no exterior como em Timor-Leste: Investigador Colaborador do CEMRI – Centro de Estudos de Migração e Relações Interculturais da Universidade Aberta de Lisboa, Investigador Colaborador do CLEUPL da Universidade de Lisboa. Autor e co-autor de livros e capítulos de livros e de artigos em revistas de arbitragem científica.