

*Paulo
Freire
em nós:
a atualidade de
um legado crítico*



Yago Campelo de Lima
ORGANIZADOR



PAULO FREIRE EM NÓS

a atualidade de um legado crítico

Yago Campelo de Lima

Organizador

NOTA: Dado o caráter autoral e acadêmico deste livro, o texto publicado respeita as normas e técnicas bibliográficas utilizadas pelo autor/a. A responsabilidade pelo conteúdo do texto desta obra é dos respectivos autor e autora, não significando a concordância da editora com as ideias publicadas.

IMPORTANTE: Muito cuidado e técnica foram empregados na edição deste livro. No entanto, não estamos livres de pequenos erros de digitação, problemas na impressão ou de alguma dúvida conceitual. Avise-nos por e-mail: editora@dialogofreiriano.com.br

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Yago Campelo de Lima
Organizador

PAULO FREIRE EM NÓS

a atualidade de um legado crítico

Diálogo Freiriano
Veranópolis – RS
2025

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Diagramação: Karina Alexandre

Capa: Gabriel Gresele
Supervisão: Maria Aparecida Nilen

“A arte da capa foi inspirada no cartaz de Adelso Ramón Morán Colón (Colectivo Ros y Memo), apresentado na exposição Esperançar, 100 anos de Paulo Freire do Instituto Tricontinental (2021), Miranda – Venezuela.”

Esse livro passou pelo processo de revisão por pares dentro das regras da Qualis Livros da CAPES

L732p

Lima, Yago Felipe Campelo de.

Paulo Freire em Nós : a atualidade de um legado crítico / Yago Felipe Campelo de Lima. – Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2025.

310 p. ; 15,5 x 22,5 cm.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN 978-65-5203-411-3

1. Pedagogia crítica. 2. Educação. 3. Pensamento crítico. 4. Educadores. I. Título.

CDU 37.013

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:

CDU: Pedagogia 37.013



EDITORIA

Diálogo Freiriano

CNPJ 20.173.422/0001-76
Av. Júlio de Oliveira, 295/303 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis/RS
Ø (54) 92000-1738

✉ Editora Diálogo Freiriano
✉ editoradialogofreiriano
✉ www.dialogofreiriano.com.br/site
✉ editora@dialogofreiriano.com.br

CONSELHO EDITORIAL PERMANENTE

Ivanio Dickmann - **Editor-chefe**
Hudson Mandotti de Oliveira - **Sudeste**
Joaquim A. P. Pinheiro - **Centro - Oeste**
Rachel Karpinski - **Sul**
Volmir José Brutscher - **Nordeste**
Ivanilde Apoluceno de Oliveira - **Norte**

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Daniel Mario Carceglia - **Argentina**
Fausto Franco Martinez - **Espanha**
Miguel Escobar Guerrero - **México**
Jorge Alejandro Santos - **Argentina**
Victor Adrián Diáz Esteves - **Uruguai**
Alfonso Torres Carillo - **Colômbia**

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

CONSELHEIROS/AS - SUL

Denise A. de Azambuja Zocche - **SC**
Fernanda dos Santos Paulo - **RS**
Fabio Frá Fernandes - **RS**
Márcio Luis Marangon - **PR**
Márcio Nonato Diniz Ferreira - **PR**

CONSELHEIROS/AS - NORDESTE

Roberta de Oliveira Couto Barreto - **SE**
José Raimundo Oliveira Lima - **BA**
José Eduardo da Silva - **PE**
Simone Coelho Amestoy - **PE**
Weslley da Silva Rodrigues - **PI**

CONSELHEIROS/AS - NORTE

Wanderson da Silva Quinto - **PA**
Rafael Fernandes Titan - **PA**
Sebastião Matos da Silva - **AM**
Sanderson Silva de Moura - **AC**
Anthony Costta Zabilini - **RR**

CONSELHEIROS/AS - CENTRO-OESTE

Leny Lobo Dias - **MS**
Danielle Pereira da Costa - **DF**
Ana Edith Farias Lima - **TO**
João Paulo Langsdorff Serafim - **GO**
Paula Torres Fernandes - **MT**

CONSELHEIROS/AS - SUDESTE

Walace Ferreira - **RJ**
Marcelo La Carretta E. L. da Cunha - **MG**
Willian Villaroel Domingues - **SP**
Wallace Rocha Armani - **MG**
César Ferreira da Silva - **MG**

**Nosso Conselho Editorial segue as instruções da CAPES para o Qualis Livro.
Conforme a Dimensão de Avaliação abaixo:**

Dimensão I: Características formais da obra extraídas das informações prestadas pelos Programas sobre cada obra, ou extraídas dos dados bibliográficos enviados à CAPES;

(...)

iii. **Conselho Editorial** (As obras publicadas por editoras com conselho editorial com diversidade regional entre seus integrantes e com membros estrangeiros serão mais valorizadas) [grifos nossos]

“Qual é a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. É isso que espero que seja a expressão da minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação, possa haver mergulhado no silêncio.”

Paulo Freire

A educação na cidade

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

Ivo Dickmann e Ivanio Dickmann

TEMPOS INCERTOS E O ESPERANÇAR 17

Neide Maria Alves Valones, Nelma Alves Marques Pintor

PAULO FREIRE: FACES E INTERFACES DA PEDAGOGIA

DA ESPERANÇA 35

Ezir George Silva

**EDUCAÇÃO DOS AFETOS E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES:
ESCREVIVÊNCIAS DE UM ENSINO HUMANISTA**

RESILIENTE 57

João Victor Jesus Oliveira Nogueira

PAUSA POÉTICA: 83

Jénerson Alves

DA MINHA VARANDA VEJO O MUNDO: PATRIMÔNIO

LOCAL

E EDUCAÇÃO LIBERTADORA..... 89

Sílvia Rachi

A FORÇA MÍSTICA E LIBERTADORA QUE NOS ANIMA:

A PEDAGOGIA FREIRIANA DA TEOLOGIA DA ENXADA..... 103

Adauto Guedes Neto

PAULO FREIRE, FAROL CRÍTICO E AFETIVO NA

TRAVESSIA DEMOCRÁTICA BRASILEIRA..... 119

Yago Campelo de Lima

| | |
|---|------------|
| EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE: AS MARCAS DA TRANSCENDÊNCIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE | 135 |
| <i>Patrocínio Solon Freire</i> | |
| PAUSA POÉTICA..... | 159 |
| <i>Denilson Silva</i> | |
| TRABALHO DOCENTE E PRÁXIS PEDAGÓGICA: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO ATO POLÍTICO . | 163 |
| <i>Maria Aparecida Alves</i> | |
| INFÂNCIAS PERGUNTADEIRAS: O GESTO FILOSÓFICO DA CRIANÇA EM PAULO FREIRE..... | 179 |
| <i>Thiago Gonçalves Silva</i> | |
| JUVENTUDES NEGRAS PERIFÉRICAS EM NARRATIVA: COMPROMISSO E PRÁXIS DOCENTE COM PAULO FREIRE.... | 197 |
| <i>Kelly Cristina da Silva</i> | |
| LEGADO CRÍTICO EM AÇÃO COLETIVA: RESISTINDO E ESPERANÇANDO COM PAULO FREIRE NO BRASIL | 213 |
| <i>Maria Erivalda dos Santos Torres</i> | |
| PAUSA POÉTICA..... | 231 |
| <i>Paulo Freire</i> | |
| GEOGRAFIAS DO CÉU, SABERES DA TERRA: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE | 243 |
| <i>Geison da Silva Soares, Leonardo Marques Soares</i> | |
| SABERES QUE CORREM COMO O RIO: A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE NO ENSINO DE GEOGRAFIA | 265 |
| <i>Joênia Ribeiro da Conceição, Leonardo Marques Soares</i> | |

| | |
|--|------------|
| GEOGRAFIA VIVA: ENTRE RIOS E SABERES DO NORTE DO BRASIL | 281 |
| <i>Derly Freire Nunes</i> | |
| PAUSA POÉTICA..... | 291 |
| <i>Yago Campelo de Lima</i> | |
| POSFÁCIO..... | 297 |
| <i>Teresa Leitão</i> | |
| ÍNDICE REMISSIVO | 303 |

PREFÁCIO





POR UM MUNDO EM QUE SEJA MENOS DIFÍCIL AMAR!

Ivo Dickmann¹ e Ivanio Dickmann²

Receber a missão de escrever um prefácio não é apenas uma tarefa protocolar; é acolher um convite para mergulhar em um universo coletivo de vozes, sonhos e esperanças. A alegria que acompanha esse gesto não se reduz a uma emoção passageira, mas traduz o reconhecimento da beleza de estar junto, de se comprometer com algo maior que nós mesmos. A amorosidade, por sua vez, é a marca freiriana que nos orienta: escrever com ternura, como quem abraça cada leitor e leitora, transformando palavras em gestos de cuidado e compromisso.

Ao aceitar essa incumbência, não se assume um lugar de autoridade distante, mas de presença, proximidade e intimidade, solidária e dialógica. Escrever este prefácio significa caminhar lado a lado com todos os que

-
- 1 Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) e professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado) da Unochapecó. Pós-doutor em Educação (Uninove). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bacharel em Filosofia e Licenciado em Pedagogia. Principal foco de atuação e pesquisa: Pensamento de Paulo Freire, Ecopedagogia, Formação Docente em Saúde. Líder grupo de pesquisa interinstitucional Palavração - Grupo de Pesquisa em Educação e Ecopedagogia, cadastrado no CNPq. Entre as principais obras publicadas estão artigos em revistas científicas e os livros: Primeiras Palavras em Paulo Freire (2008; 2016; 2019), Educação Ambiental na América Latina (2018), 365 dias com Paulo Freire (2019), Paulo Freire: método e didática (2020), Pedagogia do Ser Mais (2020), Educação Ambiental Freiriana (2021), Ecopedagogia: origens, fundamentos e perspectivas (2023).
 - 2 Doutor em Educação pela UCS-Universidade de Caxias do Sul-RS. É Historiador. Mestre em Serviço Social pela PUC-SP. Pós-graduado em Gestão de Políticas Públicas e Projetos Sociais. Possui Certificação Internacional em Gestão de Projetos. Estudioso de Paulo Freire e da Educação Popular. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5292-3235>

participaram desta obra, valorizando cada contribuição, cada esforço e cada partilha. É como costurar uma manta coletiva, uma colcha de retalhos, em que cada ponto bordado carrega histórias e afetos. A alegria e a amorosidade, assim, são fios condutores que iluminam o sentido profundo dessa escrita, dessa tessitura.

A honra aqui não se refere a um prestígio indivi(dual), mas à possibilidade de servir a um propósito que nos ultrapassa: a construção coletiva de uma educação libertadora. Ser chamado para prefaciar uma obra comprometida com Paulo Freire é participar de uma roda de diálogo que não tem dono, que pertence a todos. É sentir que nossa voz se mistura à de tantas outras, fortalecendo a polifonia de sonhos que desejam transformar o mundo.

Assumir essa tarefa de coração aberto é também reconhecer a dimensão da responsabilidade. O coração aberto não teme, não se fecha ao diferente, mas acolhe com humildade o desafio de escrever palavras que façam jus ao compromisso da obra. Responsabilidade, aqui, não é peso, mas cuidado: é saber que cada palavra pode ser semente de esperança. Nesse movimento, honra e responsabilidade caminham juntas, como expressão de um amor ético e político pela educação.

Toda obra que se funda na pedagogia freiriana nasce do compromisso ético de reconhecer a dignidade de cada ser humano e do compromisso político de lutar contra as estruturas que oprimem. Não se trata apenas de reunir textos ou reflexões, mas de erguer um mosaico de vozes que reafirma a educação como prática de liberdade. Esse compromisso é como raiz que sustenta a árvore, garantindo que ela cresça firme mesmo diante das tempestades.

A dimensão ético-política também nos recorda que a educação nunca é neutra: ou serve à opressão ou contribui para a libertação. Aqui, autoras e autores escolheram o caminho da libertação, tecendo reflexões que denunciam injustiças e anunciam novas possibilidades de transformação da educação e, por isso, da sociedade. Essa opção de manter acesa a chama freiriana é gesto de coragem e de amor, pois coloca a palavra a serviço da vida, e não da exclusão.

Manter viva a chama de Paulo Freire não é nostalgia, mas resistência ativa, é reinvenção de seu legado. Freire vive não apenas em nossa memória afetiva, mas, sobretudo nas práticas que ousam colocar em movimento sua pedagogia crítica. A cada sala de aula, a cada roda de conversa, a cada encontro educativo, sua voz se faz presente como inspiração e desafio. Essa chama não se apaga porque é alimentada por muitos: professores, estudantes, lideranças populares, pesquisadores e sonhadores que se recusam a aceitar uma educação domesticadora.

Viver Paulo Freire em nossos gestos é transformar teoria em prática, é lutar por justiça social, é dar sentido político à esperança. Assim, este livro se torna mais uma centelha desse fogo que aquece, ilumina e guia. Seu legado nos desafia a repensar a escola, a universidade, os movimentos sociais e cada espaço pedagógico como território de diálogo e emancipação. O desafio é constante: como tornar a educação menos autoritária, mais participativa e amorosa? Como garantir que ninguém seja silenciado?

Nenhuma obra comprometida com a pedagogia freiriana é solitária: nasce do esforço de muitos que compartilham sonhos e lutas. Este livro é prova de que, quando pessoas se reúnem em torno de um ideal, conseguem produzir algo que vai além da soma das partes. Cada texto, cada reflexão, cada contribuição se entrelaça, compondo uma sinfonia plural que ecoa em uníssono pela liberdade, é como se já tivéssemos ouvido essa música antes, é uma memória afetiva que nos embala na dança da vida.

Em tempos de desencanto e desesperança, obras como esta chegam como vento fresco que revigora os espíritos. São sopros que lembram que não estamos sozinhos na caminhada por uma educação justa e libertadora. A esperança, aqui, não é ilusão vazia, mas força ativa que move corpos e corações na direção do novo. Esse sopro de esperança tem o poder de fortalecer comunidades, de reacender a chama em educadores cansados, de dar coragem a quem insiste em remar contra a maré, de andar na contramão, se segui construindo uma pedagogia contra-hegemônica.

Cada página desta obra pode ser vista como alimento que fortalece a coragem de resistir diante das adversidades. Mais do que ideias, são convites a sonhar, a esperançar, a não ceder à lógica da resignação, da mercantilização do ato de educar, da burocratização do ensino. O estímulo coletivo cria laços de solidariedade que tornam o caminho mais leve e possível. Resistir juntos, sonhar juntos, transformar juntos: eis a essência desse estímulo. O livro nos lembra que a educação crítica e libertadora não é apenas possibilidade, mas necessidade vital, não é situação limite, mas inédito viável.

Este livro testemunha que a pedagogia freiriana não é peça de museu, mas prática viva que se recria continuamente. Reinventar Freire significa ler o presente com olhar crítico e responder a ele com criatividade e compromisso. Sua pedagogia não se engessa, mas se abre ao diálogo com novos contextos, tecnologias e desafios sociais. Assim, o livro é prova viva de que Freire segue pulsando e pulsante, provocando e gerando caminhos inéditos para a educação.

A presença de Freire na internet, em encontros, em movimentos e nas salas de aula é sinal de que sua voz não se calou. O esforço de mantê-lo vivo é gesto de resistência diante de narrativas que tentam apagá-lo ou distorcê-lo. Esse esforço é coletivo e amoroso, feito por quem comprehende que

a memória precisa ser cultivada com cuidado. É como regar uma planta: quanto mais cultivamos, mais ela cresce e dá frutos. O livro se insere nesse movimento, como mais uma prova de que Paulo Freire segue vivo onde há amor, diálogo e compromisso com os oprimidos.

As páginas desta obra são ecos que se juntam à voz de Paulo Freire, garantindo que ela continue a reverberar no tempo. Contribuir para que sua voz não se cale é assumir responsabilidade histórica: a de não deixar que a educação se torne instrumento de adaptação. É reafirmar que o legado de Freire é patrimônio vivo da humanidade e precisa ser continuamente cultivado, multiplicado e reinventado.

Este livro não foi escrito para ficar restrito às prateleiras das bibliotecas, mas para circular, dialogar, inspirar práticas em escolas, universidades, movimentos e comunidades. Que suas palavras atravessem muros e cheguem a lugares onde a educação ainda é negada. Que se multiplique em diálogos fecundos, despertando consciência crítica e esperança. Cada reflexão aqui contida é convite ao diálogo, nunca à imposição. Inspirar diálogos fecundos significa abrir caminhos para que novas perguntas surjam, para que outras vozes sejam ouvidas, para que o saber circule de forma viva e dinâmica.

Esse diálogos não se restringem ao campo acadêmico, mas atravessam a vida cotidiana, chegando às comunidades, aos movimentos populares e às práticas pedagógicas diversas. Inspirar diálogo é o oposto de silenciar: é acreditar que cada voz importa e que, juntas, podem criar mundos novos. A amorosidade que marca cada página não é mero afeto intimista, mas força transformadora. Ela floresce quando se alia à criticidade, quando se transforma em criatividade pedagógica e quando se compromete com a libertação dos sujeitos.

Que a amorosidade semeada neste livro inspire educadores a reinventar suas aulas, a escutar com mais sensibilidade, a acolher com mais ternura e a ensinar com mais coragem. Que floresça em gestos concretos: no modo de planejar, de dialogar, de avaliar e de transformar o cotidiano escolar em espaço de humanização. E, assim como Paulo Freire afirmou, seja esta obra coletiva uma contribuição para criação de um mundo em que seja menos difícil amar!

TEMPOS INCERTOS E O ESPERANÇAR





Neide Maria Alves Valones³
Nelma Alves Marques Pintor⁴

INTRODUÇÃO

Vivemos num mundo globalizado, onde as pessoas continuam lutando e perseguindo seus direitos, mesmo num clima/ambiente de desigualdades, onde, em recantos do mundo e da sociedade, ainda ecoam os desejos de humanização, solidariedade e de emancipação social e política. Nos dias atuais, as pessoas se comunicam num curto espaço de tempo e as notícias se articulam a partir de todos os lugares do planeta, em frações de segundos. As pessoas se comunicam em rede, pessoal ou virtualmente. Assim, vivemos um tempo de grandes exigências no que se refere às relações entre as pessoas; um tempo de necessidades, de crises em todos os níveis, de inclusões e exclusões, de inquietações, de incertezas e provisoriiedades.

É neste ambiente, neste clima de transitoriedade, de instabilidade, de grandes e significativas diferenças, que pensamos em trazer as lições, os recados, as contribuições, produções ainda atuais de um legado crítico nos deixado por Paulo Freire (1921- 1997), para uma reflexão que nos possibilite

-
- 3 Mestra em Educação. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru/Pernambuco – FAFICA. CV: <http://lattes.cnpq.br/3492783034575475> Email: valones@gmail.com
 - 4 Doutora em Ciências da Criança e da Mulher (IFF/FIOCRUZ). Mestre em Educação (UFF/RJ). Psicóloga (UNICAP/PE) Membro do Grupo de Pesquisa Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar, coordenado pela Profª Dra Valdelúcia Alves da Costa. Membro participante da Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), UNAM, México. Email: nelmapintor@uol.com.br <https://lattes.cnpq.br/3929705037181995>. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5037-7365>

compreender a existência humana e a luta de torná-la melhor através do sonho e da esperança. Sonho com os pés no chão, com objetivos, projetos e lutas em favor dos/as vulneráveis, dos/as que têm sede e fome de justiça. Os/as vulneráveis e oprimidos/as que ocupavam as preocupações de Freire em seu tempo, constituem atualmente grupos de homens e mulheres ainda invisibilizados/as em seus direitos e desrespeitados/as em sua dignidade e direito de ser mais. São designados/as por categorias físicas, raciais e socio-culturais, resultantes de uma estrutura colonialista e patriarcal, cuja ideologia pseudo-inclusiva os/as mantém à margem da sociedade: são homens, mulheres, crianças e jovens oriundos de quilombolas, afrodescendentes, indígenas, sem-terra, sem teto, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQIA +, analfabetos/as, entre outros/as oprimidos/as de toda ordem.

A riqueza da obra que exerceu forte crítica ao modelo da educação de sua época, extrapola o campo exclusivo da educação e penetra outros campos sociais nos quais os poderes político e econômico eivados de ideologias burguesas inculcam nos grupos vulneráveis a impossibilidade de mudar o mundo e suas vidas. Entretanto, Freire, afirmando a possibilidade de mudança da ordem social por meio de luta ética em busca do progresso, faz surgir a utopia que desafia a certeza e a comodidade dos/as dominantes. Esperança com desejos e vontade política de provocar transformação pessoal, cultural e social através de ações que possibilitem aos outros, às outras, o direito de dizer a sua palavra, para a construção de um mundo diferente e mais humanizado.

Esperamos que esses recados, essas lições trazidas por um educador que nos incita a pensar diferente, a pensar com respeito, com amorosidade, com rigorosidade, nos façam refletir e fortalecer nossas ideias sobre a importância de combater a alienação de tantos e tantas que insistem em defender situações políticas, econômicas, sociais, opressoras que maltratam e sufocam os desejos de igualdade e emancipação em todos os níveis da realidade em que vivemos.

PENSANDO E DIALOGANDO COM FREIRE: TEMPOS INCERTOS

O processo de democratização do Brasil, que tomou vulto a partir da década de 1980, abrigou em suas metas o acesso a políticas educacionais que visassem a garantia de uma educação pública para o fortalecimento do exercício de cidadania de toda a população. Entretanto, as subsequentes crises enfrentadas pela educação, refletidas por fatores como: aplicação insuficiente de recursos no setor; carência de políticas públicas que garantam educação de qualidade como direito social; pouco reconhecimento e valorização do trabalho docente, entre outros não menos importantes e fundamentais, atestam que as promessas de democratização do ensino e da educação permanecem como uma meta distante a ser atingida em tempos

ainda imprevisíveis. Como atestam Carneiro e Araújo (2021, p. 18), os dados sobre a realidade educacional brasileira indicam que

Atualmente, já na terceira década do século XXI, os indicadores educacionais brasileiros seguem preocupantes: taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais estimada em 66% da população, totalizando cerca de 11 milhões de analfabetos e descumprimento, até o presente momento, de 15 das 20 metas que integram o Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014).

Pensada como uma das formas de violência, criticada por Freire, a falta de investimento em educação pública de qualidade e o descaso dos governos perpetuam a falta de escolas para o povo, negando frontalmente seu direito inalienável e subjetivo ao conhecimento. A desigualdade, semente da desumanização entre os seres humanos, afundando-os em violência e brutalidade, afasta cada vez mais, a utopia de um futuro de paz e liberdade, tão sonhado por Paulo Freire. Mesmo sendo impossível negar a opressão e a violência como condição da existência humana, lutar contra elas deve ser um imperativo categórico como defendido por Kant e presente também nas proposições de Freire, como a busca de ações éticas e dialógicas entre homens e mulheres.

A Educação, em todos os sentidos, carrega em si a fórmula capaz de fomentar o desenvolvimento de seres pensantes que se contraponham a barbárie da violência que assola os diferentes espaços sociais. Por esse motivo, Freire via na educação sua missão capaz de transformar mentes por meio da construção de conhecimentos e de saberes que se opunham às ideologias que alimentam o poder dos/as mais fortes sobre os/as mais fracos/as e vulneráveis do mundo. A educação, em sua missão de garantir aos/as esfarrapados do mundo sua apropriação da leitura e da escrita, vem oportunizando acessos inegáveis aos processos educativos; porém com resultados aquém das expectativas nela depositadas pela sociedade. Processos educativos que têm na formação dos/as profissionais do ensino e nas condições objetivas de seu trabalho uma das fundamentais matrizess ao seu desenvolvimento.

Por esses motivos, Freire defende a presença de educadores e educadoras insistentes, em qualquer instância, para contribuir para a formação de sujeitos, críticos, problematizadores, protagonicos, esperançosos, resistentes, tolerantes e autônomos, por meio de processos educativos dialógicos, solidários e transformadores.

Urge, portanto, que educadores e educadoras estejam preparados e tenham coragem de ousar se contrapor a mecanismos externos à escola que tentam manipular sua consciência, perpetuando práticas e saberes heterônimos, para a conservação de modelos subalternos de educação. Para tal torna-se imprescindível a autonomia de referendar sua prática em

abordagens teóricas consistentes e coerentes com o desenvolvimento de consciência crítica nos/as educandos (as).

Nesse sentido, para Costa, a formação de educadores/as, em uma visão coerente com os postulados freireanos,

(...) a formação assume o sentido kantiano, ou seja, se volta à elevação do nível de consciência e, consequentemente, à autonomia do fazer docente com possibilidades de ações político-pedagógicas dos/as professores/as que contribuem para a afirmação da educação democrática/inclusiva, contrária à segregação e à exclusão tanto na escola quanto nas demais instâncias sociais (Costa, 2013, p. 249).

Seguindo os princípios de uma educação democrática, como preconizada por Freire, ergue-se daí uma prática reflexiva que se abre ao diálogo e permite a interlocução entre os atores educativos e aos (as) educandos (as) dizer sua palavra, seus desejos, necessidades e sonhos. Substituir uma comunicação vertical, onde um/a fala e outro/a escuta passivamente, por uma horizontalizada que respeite a escuta e a cultura de todos/as envolvidos/as no encontro educativo.

E por falar sobre a importância do diálogo, Freire (1996, p. 131), acrescenta: “No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um ‘*sine qua*’ da comunicação dialógica.” Portanto, o silêncio diante da fala do/a outro/a significa respeito à sua palavra, ao seu discurso, mesmo que se contraponha à minha razão. Não é por meio de discurso impositivo, raivoso e autoritário que se instala a verdade dos/as que se supõem donos/as dela e dos/as que negam o que têm a dizer os/as explorados/as. Dessa forma, se assim nos posicionamos, Freire (op. cit., p. 156), afirma: “Diminuo a distância entre mim e a dureza de vida dos explorados, não com discursos raivosos, sectários, que só não são ineficazes, porque dificultam, mais ainda, a minha comunicação com os oprimidos.”

Neste trecho, o autor nos mostra que a situação social, econômica e política em que vivemos, provoca nossa raiva; mas, precisamos controlá-la, no sentido de enfrentá-la, para não dificultar nossa relação com os/as oprimidos/as. A distância entre as classes menos favorecidas e algumas pessoas e grupos que têm sonhos de justiça e esperança em um mundo melhor para os/as explorados/as, pode ser trabalhada na relação dialógica, no despertar das consciências, nos debates sociais, nas posturas críticas, na desmistificação das farsas ideológicas. Todas essas atitudes devem ser revestidas da conduta ética, do respeito pelo humano, livre de preconceitos e dos desejos de uma sociedade justa e não perversa. Também, como já falamos, é importante a disponibilidade para o diálogo que, fortalecido na relação pedagógica, é uma exigência para as relações efetivas entre os

homens, mulheres e grupos sociais, dentro e fora dos contextos formais e não-formais de educação e do trabalho.

Sobre o processo de escuta, sem o qual não se constitui o diálogo, Freire afirma que esse ato vai além do biológico.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente, por parte do sujeito que escuta, para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1996, p. 135).

Além do biológico, escutar é olhar para o/a outro/a e procurar entendê-lo/a; é tentar interpretar e compreender a sua palavra, seus gestos, seus valores, suas diferenças, seu mundo. Saber escutar é dar ao/à outro/a a possibilidade de dizer a sua palavra, sem medo; é aceitá-lo/a, acatá-lo/a, acolhê-lo/a com “[...] amorosidade, tolerância, humildade, disponibilidade” (Freire, op. cit., p. 136). Temos observado que essa prática da escuta é muito difícil na vida, nas relações sociais e, especialmente, na relação pedagógica. É um desafio possível de ser superado, complexo; mas, carregado de esperança pelo/a educador/a sério/a e respeitoso/a que, numa dimensão ética, dialógica e política, pretende se construir e crescer com o/a educando/a na relação pedagógica. Como condição inerente ao diálogo, o escutar e o falar permitem entrar em sintonia com o/a outro/a, com os/as outros/as e com o mundo; a compreensão e o aprender a ler a palavra do mundo que nos circundam, possibilitando que homens e mulheres desenvolvam sua capacidade de ser mais.

Assim, um dos maiores e mais emblemáticos ensinamentos que Freire nos traz, consiste na leitura da palavra-mundo, quando ele diz que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra...” (1989, p. 11), mostrando que não existem seres humanos analfabetos, porque, ao se comunicar, procurando explicar o seu mundo, eles expõem seu conhecimento e sua sabedoria. Eles não sabem ler as palavras escritas, não identificam os códigos linguísticos; mas, sabem dizer a sua palavra, fazendo-se entender na relação com os outros/com as outras. A partir daí, podemos compreender a sabedoria freireana, quando nos diz que ninguém ignora tudo e ninguém sabe de tudo; que é importante saber que não sabemos de tudo, assim como não ignoramos tudo, dada a incompletude e a infinitude do conhecimento. É neste sentido que a relação pedagógica se mostra assimétrica, quando professores/as sabem o que alunos/as não sabem; e alunos/as sabem o que professores/as não sabem.

E Freire adianta que “... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo; mas, por uma certa forma de ‘escrevê-lo’, ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (1989, p. 20), considerando que essa prática consciente nasce da mobilização e da provocação da nossa consciência, no amplo trabalho de conhecer e transformar o mundo. Freire nos ensina, assim, que ninguém

conscientiza ninguém, que ninguém é objeto de ninguém, que ninguém é sujeito de ninguém, mesmo entendendo o poder das estruturas da economia e das tecnologias, que continuam forjando tantas injustiças sociais, através do assujeitamento e da coisificação de tantos seres humanos.

Nessa discussão sobre a leitura da palavra e do mundo, é importante destacar a experiência de alfabetização de adultos vivenciada por Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963, quando ele alfabetizou funcionários/operários de uma construção civil, nos intervalos do trabalho. Seu trabalho de alfabetização começou com a formação de Círculos de Cultura, como espaço de ensino e aprendizagem, com a pesquisa do universo vocalular dos operários e com a criação, através da problematização de fatos e conteúdos da vida e do trabalho dos operários, de “palavras geradoras”. Ao iniciar sua prática pedagógica, com estes grupos, Freire trouxe a palavra “tijolo”, para discutir, problematizar e entrar no processo da escrita e da leitura desta palavra geradora. A partir desse grupo de operários, estendeu seu trabalho de alfabetização para cerca de 300 pessoas na cidade de Angicos. Freire irradiou, naqueles momentos, grandes lições de liberdade, dando condição ao outro, à outra, de dizer a sua palavra, mostrando que libertação era diferente de opressão.

Podemos trazer, a partir dessas experiências com alfabetização de adultos, as discussões que Freire nos apresentou sobre as concepções de educação bancária e educação libertadora. E nesse processo de alfabetização de adultos Freire já anunciava e vivenciava as ideias de uma prática pedagógica que provocava transformações e revoluções nos corpos e mentes dos/as alunos/as, abrindo espaços para diálogos, posturas críticas conscientizadoras, através de questões problematizadoras. Nesta perspectiva, Freire já se contrapunha à concepção de educação bancária, que consistia em transformar alunos e alunas em “depósitos de conhecimentos”, sem direito a intervenções, a dizer a sua palavra, sem poder de contradições, de falar sobre as experiências do seu mundo, sem condições de protagonizar a sua cultura. Freire defendia uma educação libertadora que, na relação entre educadores/as e educandos/as, possibilitava caminhos para a construção da autonomia, da cooperação, da solidariedade e da atuação crítica e criativa dos/as que ensinam e dos/as que aprendem. Assim, a partir dessas ideias, num tempo em que ainda persistem sintomas de uma educação bancária, em detrimento de uma educação libertadora/problematicadora, segue a nossa luta estrutural de superação pela defesa dos/as oprimidos, procurando repensar o mundo do capital, da dominação, da opressão, das tecnologias, da cultura, da educação e da realidade social.

É notório que essas estruturas alimentam o mundo capitalista que vem apostando fortemente no prodigioso crescimento de tecnologias cuja complexidade aumenta o fosso da separação daqueles/as que estão fora da

escola, ou cuja precária educação não lhes permite uma potente leitura do mundo, tão almejada por Paulo Freire. As tecnologias em geral e, sobretudo, as educacionais precisam se desfazer de sua complexidade para que as pessoas deixem de ser reféns de um sistema capitalista que os/as impele para aceitar uma situação de fracassados/as. Assim, se perpetua o poder dos dominantes sobre os/as oprimidos/as.

Ao perceber o poder da ideologia dominante dos poderes instituídos, Paulo Freire percebeu que a educação poderia servir como prática de dominação, da mesma forma em que pode servir como prática da liberdade (Gadotti, 2003), aspecto amplamente discutido no livro “Educação como Prática da Liberdade (1967).” Como prática de dominação pretende manter na ignorância os/as considerados/as incultos/as. A respeito dessa concepção, Freire afirma:

Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores.” (Freire, 1982, p. 105).

Dessa forma, a luta contra a violência dos/as opressores/as apenas terá sentido quando os/as oprimidos/as buscarem se libertar da opressão e buscarem sua humanidade silenciada e abafada pela sociedade opressora (Freire, 1987). Sob essa ótica, Freire (1966), afirma que a defesa das ideias e opiniões não pode prescindir da segurança na argumentação para o convencimento. Assim, ele confirma em sua obra Pedagogia do Oprimido: “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas o resultado de sua conscientização (Freire, 1987, p. 54).”

Nesse sentido, Freire se referia à necessidade de argumentar para convencer os/as oprimidos/as quanto aos seus direitos e empoderá-los/as para deixar de aceitar a opressão como fatalidade. Essa libertação dos/as oprimidos/as encontra-se naturalmente atrelada à construção e ao poder de uma educação revolucionária que proporcione a autoemancipação de si e do/a outro/a. No entanto, nos tempos atuais de negacionismo, dos ataques às ciências e do crescimento de mentalidades fascistas, o que se observa é uma forte tendência ao conservadorismo educacional, cultural e político que obsta o avanço do direito à educação das camadas vulneráveis da população, no Brasil e na América Latina. Entretanto, mesmo diante de retrocessos no campo educacional, majoritariamente capitaneados pela sociedade burguesa no Brasil, também há o surgimento de redes compostas por membros das classes oprimidas. Estas, por meio de redes de solidariedade, resistem e lutam por reconhecimento e dignidade. A transformação social e educacional

não se dará por Decreto, mas, pela formação de uma consciência crítica e revolucionária que tenha na ação dialógica a base estruturante para o equilíbrio das relações humanas.

Convém registrar que

Quando Paulo Freire reflete a relação opressor e oprimido, ele discute uma questão de classe social e aponta para a necessidade de apreendermos as indagações dos oprimidos, em uma sociedade globalizada, cujas opressões são globalizadas e as riquezas são centralizadas (Pini, 2019, p.41).

Essas opressões globalizadas e essas riquezas centralizadas são visíveis e perduram até os dias atuais, quando observamos as distâncias entre os/as ricos/as e os/as pobres, os/as negros/as e os/as brancos/as, os homens e as mulheres, os/as empregadores/as, patrões, patroas e os/as empregados/as, os/as que aprenderam a ler a palavra escrita e os/as que não conseguiram, os/as medrosos/as e os/as corajosos/as, os/as tímidos/as, introvertidos/as e os/as ousados/as e extrovertidos/as. Enfim, entre os/as dominantes e os/as dominados/as. São relações que nos parecem como antagônicas, contraditórias; mas, que, em sua essência, são ou podem ser complementares e dialeticamente libertadoras. E, como Freire nos diz, em sua indignação, “(...) o novo momento, na compreensão da vida social, não é exclusivo de uma pessoa. A experiência, que possibilita o discurso novo, é social” (2022, p. 95).

É neste momento que cabe a nossa interferência e nosso papel como educadores e educadoras insistentes, teimosos/as, indignados/as, resistentes, desafiadores/as, resilientes, instigantes, dialógicos/as e esperançosos/as. É importante dizer/falar a nossa palavra mostrando aos/às mais vulneráveis, aos/às mais fragilizados/as, aos/às mais invisibilizados/as, que eles e elas têm vez e voz para dizer e vivenciar a sua palavra, para combater a ideia/o discurso e a prática da servidão voluntária tão discutida em La Boétie (2022), que nos mostra como as pessoas aceitam os poderes inculcadores da classe dominante, em forma de obediência, consciente e/ou inconscientemente, com sérias dificuldades de resistência. Esclarecendo esse ponto de vista, Freire (1996, p. 92), nos alerta “É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação.” A saída da heteronomia para a autonomia deve ser a luta que a educação busca permanentemente fomentar na consciência dos indivíduos; ou seja levá-los/as a resistir à obediência cega, de seguir dogmas, em prol da liberdade de ser e de viver.

UM LEGADO CRÍTICO FREIREANO EM TEMPOS INCERTOS

Um dos legados mais importantes e significativos deixados por Freire, em sua história de vida pessoal e profissional, que atravessa os tempos, foi a sua grande contribuição para a prática pedagógica nos espaços escolares.

Suas ideias, suas concepções de mundo e de educação continuam, de forma insistente e teimosa, presentes nas teorias e práticas de educadores e educadoras, que lutam, de forma crítica e desafiadora, para a construção de uma realidade social revolucionária e transformadora.

Compõem esse legado crítico as lições vivenciadas e deixadas por Freire, que alimentam a tarefa educacional de tantos e tantas que lutam por justiça social. São lições sobre reflexão, participação, diálogo, conscientização, democracia, ética, amorosidade, respeito à autonomia, cidadania, docência e discância, conhecimento como inacabamento, corporeificação das palavras pelo exemplo, práxis e prática, libertação, senso comum e senso crítico, esperança, humanização... e outras tantas lições e contribuições que nos fazem repensar, ressignificar uma história e um mundo a favor dos/as oprimidos/as, que sofrem, em todos os sentidos, a violência dos/as opressores/as e dominadores/as.

A escola, enquanto espaço privilegiado de convivência, também sofre e expressa a violência simbólica e institucional; bem como reproduz a violência resultante da luta de classes. Paulo Freire (1995), já alertava que a violência tem origem social. Segundo essa ótica, dada a realidade desses tempos incertos, somos levados a refletir com Adorno, em seu texto sobre “Educação após Auschwitz” (2020), ao discutir sobre a violência e a barbárie vivida nos campos de concentração, sob o poder de Hitler, onde a educação não foi capaz de formar um estado de consciência que se opusesse à monstruosidade perpetrada contra os/as oprimidos/as do campo. Adorno fala que a barbárie não se extinguiu após a guerra, pois “(...) a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que gerem essa regressão” (Adorno, 2020, p. 129). O entendimento de Adorno sobre a barbárie expressa profunda coerência com os momentos históricos vividos pela humanidade em tempos hodiernos.

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 2020, p. 169).

Assim, na produção histórica, ideológica e cotidiana dos tempos atuais, a centralidade da educação se insere como elemento fundamental destinado à diversidade humana, para fomentar a consciência crítica por meio do esclarecimento dos indivíduos, que os tornem capazes de se opor às ideologias hegemônicas que usurparam seus direitos a uma vida digna e sem violência

de qualquer ordem. É neste sentido que Freire, em suas discussões sobre a Pedagogia da Autonomia (1996, p. 152), nos diz: “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.”

Realmente, só podemos aprender numa relação intensa com nossos pares, que são, em qualquer nível, nossos contrários. Mas, só podemos aprender efetivamente, em atitude de disponibilidade permanente, de receptividade diuturna, cotidiana, quando nos oferecemos às inovações, às transformações, às conformações, de corpo inteiro. Significa aceitar, escutar, refletir, discutir, divergir, combater, criticar, problematizar, abraçar as ideias dos outros para, a partir delas, com inteligência, discernimento e sabedoria, construir e reconstruir nossas ideias, analisando os pressupostos, as entrelinhas, as intenções, as convicções, o que está subjacente às ideias, pensamentos e falas das outras pessoas, dos nossos pares. É importante lembrar que a humildade, a tolerância e a generosidade são algumas das atitudes pedagógicas que devem orientar nossa prática docente na apreensão e troca das ideias. Essas são condutas e práticas que nos levam à lucidez de que a educação é ideológica, como nos ensina Freire e, assim, tanto ocultam, mascaram, escondem, como desocultam, desmascaram, desvelam e mostram a realidade, a partir dos interesses e ideias de cada pessoa, classe ou grupo social. Daí a nossa preocupação e cuidado com a questão ideológica, pelo seu alto poder de persuasão.

É, também, a partir das questões ideológicas que o legado crítico freireano se fortalece e nos fortalece para a compreensão do mundo, da cultura, da história e das relações humanas. Neste sentido, buscamos as contribuições importantes de Santiago (2007, p. 60), quando nos diz:

A criticidade inscreve-se na natureza inconclusa do sujeito, na leitura e dinamicidade da sociedade e no caráter de infinitude do conhecimento. (...) ela é uma atitude e uma competência fundamental que se constrói a partir da nossa presença no mundo. (...) é construída na relação com o outro; no processo de reflexão, de reflexão sobre a prática, reflexão coletiva.

Essas observações da teórica nos ajudam a compreender os níveis de criticidade, presentes no legado de Paulo Freire, que têm ressonância nos dias/tempos atuais e incertos. Aprendemos, ainda, através de atitudes críticas, presentes neste legado, que existe uma superação do senso comum/ingênuo para o senso crítico/científico; que é importante problematizar a teoria e a prática, como um trabalho de busca em profundidade, como um trabalho de arqueologia, buscando vestígios e raízes do conhecimento. Aprendemos que somos seres históricos e culturais que necessitam defender a não neutralidade da educação, com foco na formação de seres humanos pensantes que lutam teimosa e incessantemente pela sua autonomia e pelo direito de dizer a sua palavra, num processo insistente de libertação e humanização.

TEMPOS DE ESPERANÇAR

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas, por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1997).

Em tempos de esperançar é hora de consolidar condições estruturais para a realidade social, tais como as expressas por Giroux (2022): a) garantir que os/as professores/as possam, com liberdade, dizer sua palavra, desvendando os problemas que a sociedade enfrenta, de forma a desmascarar as ideologias que dogmatizam o livre pensar; b) oferecer aos (às) alunos (as) uma educação que os/as estimule a pensar criticamente sobre os conhecimentos e o mundo para que se mantenham engajados/as em lutas por condições sociais, políticas e econômicas para o exercício de sua cidadania e de toda a sociedade.

Diante do capitalismo selvagem e seu crescimento no atual momento civilizatório no mundo, estas condições estão aquém da realidade e das demandas dos homens e mulheres do povo. Por isso, o esperançar envolve o imperativo ético e moral de intervir em todas as formas de violência e barbárie que causam sofrimento humano. É esperançar que a assimetria do capital e do poder, que alimenta as diferenças de classes sociais, seja abolida por força de resistência e de luta dos/as oprimidos/as pela garantia de direitos iguais para homens e mulheres. Nesse sentido, assumimos com Giroux:

A esperança deve ser temperada pela complexa realidade dos tempos e vista como um projeto e condição para proporcionar um senso de ação coletiva, oposição, imaginação política e participação engajada. Sem esperança, mesmo nos tempos mais difíceis, não há possibilidade de resistência, dissensão e luta (Giroux, 2022, p. 32).

O esperançar está imerso na capacidade de sonhar. Como Santiago (2007, p. 56), nos diz: “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas.” Sonhar com um mundo melhor, com justiça social; com educação, saúde, trabalho e segurança; com democracia plena onde a política tenha como eixo o respeito à ética e à moral, enfim, sonhar com o futuro melhor com paz e liberdade de viver. Em coro, trazemos, também, a afirmação de Dickman e Dickman (2020, p.112) “É preciso recordar que não produzimos nada sozinhos, que somos seres de relação, intersubjetivos, interdependentes, vivemos com os outros e com o mundo.” Ou seja, o esperançar com um mundo melhor, exige necessariamente uma responsabilidade individual e coletiva. Santiago (op.cit., p. 58), acrescenta:

É no cotidiano que a capacidade de esperançar a si e ao outro vai sendo materializada e traduzida em ações, em movimento; que a atitude de solidariedade vai tomado corpo no dia a dia, na construção de uma ética emancipadora de nós e do outro.

A autora nos mostra, assim, que através de atitudes e ações solidárias e emancipatórias, conhecimentos e informações adquiridos por meio de uma educação que se propõe transformadora de consciências, se torna possível fomentar lutas contra o poder das violências e das barbáries materializadas pelas desigualdades sociais, políticas, culturais, educacionais e econômicas.

Refletindo sobre a força que a economia opera sobre a vida das pessoas, Paulo Freire afirma: “Por grande que seja a força condicionante da economia sobre nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela” (Freire, 2000, p. 26). Ou seja, o alerta de Freire é o de que homens e mulheres não se permitam aceitar inertes os condicionamentos de toda forma que se lhes impõe a realidade perversa cotidianamente. Essa aceitação os/as levará à renúncia “(...) da capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar” (op. cit., p. 26), levando a uma profunda aniquilação da autonomia e da dignidade humana. Nesse sentido, convém refletir com Paulo Freire:

Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer, em face de sua força intocável, para os segundos não apenas é possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis (Freire, 2000, p. 27).

Nos tempos civilizatórios atuais, onde imperam violências que desistem sonhos e ideais, urge que a sociedade fragilizada se organize e se fortaleça, a fim de intervir na realidade que produz retrocessos na garantia dos direitos humanos, ao buscar implantar políticas e práticas que são legitimadas por falsos discursos, que mantêm os indivíduos presos nas teias dos aparatos ideológicos. Urge uma organização de uma sociedade pensante que se oponha radicalmente contra a manutenção de políticas ideológicas como: a) a militarização das escolas públicas; b) as escolas sem partido; c) o *Homeschooling*; d) políticas de corte de investimentos na educação, na saúde e na ciência; d) Lei da Mordaça, entre outros ardis que visam destruir princípios e direitos adquiridos constitucionalmente pela sociedade brasileira. Seria ingênuo negar que políticas como essas continuam permeando o imaginário fascista ainda atualmente!

PARA FINALIZAR DE FORMA ESPERANÇOSA!

Pretendemos, com a construção desse texto, provocar discussões, fortalecer sonhos, juntar esforços e, numa dimensão do coletivo, num diálogo com outros/as teóricos/as, mostrar que Freire vive em nós e entre nós; nas atitudes, teorias e práticas de tantos e tantas que lutam, de forma revolucionária e transformadora por um mundo, por uma sociedade onde todos e todas tenham o direito de vez e voz, de dizer a sua palavra nas circunstâncias

mais diversas. Mesmo compreendendo que sempre vamos viver com as incertezas dos tempos, cabe a nós, educadores e educadoras, de forma teimosa e crítica, com o apoio do legado freireano, vislumbrar novas e diferentes possibilidades de futuro e lutar por autonomia e liberdade.

Ao longo de toda obra de Paulo Freire nos deparamos com sua concepção de educação como um ato político e histórico em defesa intransigente da democracia e de luta, cujo objetivo maior é levar homens e mulheres a romperem com a opressão mantida por força da estrutura de uma sociedade que polariza e hierarquia as classes sociais. Entretanto, o que se observa na realidade atual é que

As condições objetivas materiais presentes na vida humana na contemporaneidade se expressam de tal maneira avassaladora, ceifando vidas, instituições públicas e os sonhos das classes sociais mais pobres, vulneráveis e submetidas as condições desumanas, sem trabalho, sem renda e sem esperança de um futuro com perspectiva de avanços sociais (Costa e Pintor, 2021, p.68).

Por outro lado, Pintor e Valones (2022, p. 318), relembram que “Freire se referia à necessidade de argumentar para convencer os/as oprimidos/as quanto aos seus direitos e empoderá-los/as para deixar de aceitar a opressão como fatalidade”. Isto porque a defesa de Freire atestava que “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária; mas, o resultado de sua conscientização” (Freire, 1987, p. 54). Provocar as consciências de homens e mulheres de que devem lutar por um futuro melhor é condição inherente da luta por seu direito à dignidade; lutar para superação das crises em que foram colocados/as por força do capitalismo selvagem. Mas, trata-se de uma luta movida pela ética e não pela violência de uns/umas contra os/as outros/as! Como afirma Freire (1997, p. 148) “(...) se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. Não creio em nada sem ele ou fora dele”.

Sonhos e esperanças éticas devem alimentar o desejo de mudança da sociedade e precisam ser estimulados. Assim afirma Freire (1997, p. 163), “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. Sabemos que o discurso ideológico se constitui em um poderoso instrumento de negação de sonhos; e quem ousa sonhar com dias melhores se opõe ao poder dominante. Quem sonha, ameaça destronar a soberania hegemônica de quem não admite a felicidade do/a outro/a, diferente de si.

Por estimular homens e mulheres, educadores/as e educandos/as e pessoas em todo mundo e em geral a sonhar, a se emancipar, a lutar por sua liberdade, Freire foi perseguido, ameaçado, exilado e temido pelos/as

opressores/as. Carneiro em resposta à questão sobre “Por que os opressores temem Paulo Freire?”, expõe:

(...) por se dirigir prioritariamente aos “esfarrapados do mundo”, conclamando-os a se conscientizar, se organizar e lutar por seus direitos, mediados por uma educação entendida como “prática da liberdade”, Freire sempre foi visto como ameaça aos que pretendem dominar pela força, pelo grito, pela intimidação (Carneiro, 2021, p. 12).

A educação, portanto, em sua fundamental dimensão de oferecer aos indivíduos a capacidade de se conscientizar e de se emancipar, possibilita exercer a prática para se libertar do julgo da violência dos/as opressores/as. Porém, ainda atualmente contra Freire “(...)é possível ouvir ecos de sussurros antiprogressistas que tentam extinguir, ou mesmo difamar seu pensamento e a sua voz em defesa da educação dos/as oprimidos/as” (Pintor e Valones, 2022, p. 332).

Paulo Freire vive e viverá enquanto existirem educadores/as, intelectuais, homens, mulheres, educandos/as e aprendizes que sonham com a liberdade, que têm esperanças de felicidade e que lutam por uma boa luta com respeito e reconhecimento aos direitos inerentes a cada ser humano. Ele continuará vivendo e existindo no imaginário social, a despeito de opressores/as que desejam macular sua trajetória de educador progressista e de homem honrado, seguido e respeitado mundo afora.

Assim, mesmo nos tempos incertos em que vivemos, vale a pena, referendados/as pelo legado crítico de Paulo Freire, que continua vivo em e entre nós, num contexto e num clima de parcerias, de cumplicidade, de lutas e desafios, de sonhos e conquistas... esperançar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor, W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CARNEIRO, Waldeck; ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos: nexos entre o conceito de capital cultural e a crítica à educação bancária. In: CARNEIRO, Waldeck (Organizador). *Diálogos com Paulo Freire: tributo ao centenário do patrono da educação brasileira*. Niterói, RJ: Editora Nitpress, 2021, p. 183 - 196.

CARNEIRO, Waldeck. Apresentação: Por que os opressores temem Paulo Freire? In: CARNEIRO, Waldeck (Organizador). *Diálogos com Paulo Freire: tributo ao centenário do patrono da educação brasileira*. Niterói, RJ: Editora Nitpress, 2021.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. *Revista Educação Especial* | v. 26 | n. 46 | p. 245-260 | maio/ago. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da; PINTOR, Nelma Alves Marques. Educação, Formação, Emancipação e Autonomia: Possibilidades do Pensamento de Paulo Freire e Theodor Adorno em Tempos de Crise. In: CARNEIRO, Waldeck (Organizador). *Diálogos com Paulo Freire*: tributo ao centenário do patrono da educação brasileira. Niterói, RJ: Editora Nitpress, 2021.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. *Paulo Freire*: método e didática. 1.ed.

Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire, v. 3).

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESPE, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

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

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

GADOTTI, Moacir. *História das Ideias Pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry. Educação crítica, pedagogia política e esperança na construção de

esferas públicas democráticas. In: *Educação, políticas públicas e direitos sociais: práticas, críticas e utopias* / Gustavo de Oliveira Figueiredo ... [et al]. (Organizadores e Organizadoras). Salvador: EDUFBA, 2022, p. 27 – 47. ISBN: 978-65-5630-358-1. 526.

LA BOÉTIE, Étienne de. *O Discurso da Servidão Voluntária*. São Paulo: Instituto Rothbard, 2022.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Pedagogia do Oprimido e sua Relação com a Educação em Direitos Humanos. In: *50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do Oprimido* [livro eletrônico] / Paulo Roberto Padilha... [et al.], [organizadores]. -- 1. ed. -- São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PINTOR, Nelma Alves Marques; VALONES, Neide Maria Alves. Paulo freire e a educação: reflexão acerca de categorias que permanecem vivas para a formação de professores (as). *Formação em Movimento. Formação de Professores na Perspectiva Freireana - Políticas, concepções e experiências*. V. 4 n. 8/9. 2022. p. 313 – 334.

SANTIAGO, Maria Eliete. Ser Professor/Professora: convivência ética, respeitosa e crítica. In: Gestão escolar – processo em movimento. *Revista de Educação AEC*. Ano 36 julho/setembro, 2007.

PAULO FREIRE: FACES E INTERFACES

DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA





Ezir George Silva⁵

INTRODUÇÃO

Ao lado da “Pedagogia do Oprimido”⁶, ainda discutida no Brasil, a “Pedagogia da Esperança”⁷ é uma declaração do quanto a Educação e a conscientização são necessárias à nossa emancipação. Essas duas obras são frutos, tanto do olhar atento do cidadão Paulo Freire, quanto das suas preocupações como educador. Assim, ao analisar o conjunto da sua obra, o vemos retomar a questão-problema que deu origem ao seu pensamento: a inconclusão do ser humano. Portanto, o fio condutor é a prática docente; a premissa que permite, na perspectiva de uma espiral, a leitura de toda sua obra. A esfera em que um tema gerador convida a realidade para o diálogo e no qual é impossível separar vida e pensamento, política e sociedade, escola e mundo, docente e discente.

Nestes termos, a educação, para Freire, pretende a promoção de uma vida, continuadamente, represada pela opressão e, tal capacidade, é potencializada por uma práxis. Entende-se, assim, porque um aspecto que fora discutido, entre um livro e outro, não é pura repetição do que já foi dito. Nesse caso, comenta nosso educador⁸:

-
- 5 Professor da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, lotado no Departamento de Fundamentos Filosóficos da Educação – DFE. Esse texto é parte da peça processual e/ou parecer que deu ao Professor Paulo Reglus Neves Freire a concessão do Título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. A solicitação foi feita pelo Departamento de Educação - DE, em parceria com a Cátedra Paulo Freire: Educação para a sustentabilidade, em 2020.
- 6 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.
- 7 _____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- 8 _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 13,14.

[...] retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que me volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem que ver também com a relação que certa matéria tem com outra que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão. É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que discuto a curiosidade ingênua e a crítica, vivendo epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.

Nesse sentido dialógico, pretendemos retomar, no espaço que cabe nessa coletânea, três aspectos importantes para a reflexão em torno da atualidade do legado crítico de Freire, a saber: primeiro, a interface da sua obra com alguns pensadores das Abordagens Filosóficas Personalista e Existencial; segundo, a ligação da sua obra com a dimensão política da educação, voltada para a ideia de emancipação; e, por fim, a alusão a uma vida que, em seu viver, moveu-se pela disponibilidade em amar, dialogar e acolher. Nesse ensaio, procuramos acentuar a relação entre o inacabamento humano e a produção de uma obra, que se estabelece na esfera dos saberes necessários à prática educativa.

Freire, eles e elas: faces e interfaces da pedagogia da esperança

O interesse de colocar em relevo alguns dos pressupostos filosóficos que orientam, influenciam e/ou atravessam a “Pedagogia da Esperança”⁹ pretende assinalar, tanto a importância da Filosofia, enquanto vivência reflexiva sobre e na Educação, quanto o valor de uma prática educativa que reconhece os seres humanos como agentes dos seus currículos e seres fazedores de saberes e construções. Nesses termos, dizemos que, em Paulo Freire, abrem-se perspectivas que são não apenas promotoras de cidadanias, bem como núcleos esperançosos do sujeito e de sua humana formação. Portanto, importa sublinhar que essa forma de pensar a prática educativa se constitui em um possível caminho de emancipação social, a saber, de pensar a “Educação como Prática da Liberdade”¹⁰.

A construção do pensamento de Freire (1921 – 1997) não se dá separada da História da Filosofia ou fora da Filosofia da Educação, antes, as reivindica, à medida que dialoga com suas ideias, categorias, problemas, métodos, perguntas etc. Voltar a estes cenários, segundo Porchat¹¹,

9 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

10 _____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006.

11 PORCHAT, O. *Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre pesquisa em Filosofia*. Dissenso: Revista de Estudantes de Filosofia, n. 2, p. 131 – 140, jan. / jun. 1999.

significa situá-los no contexto histórico e procurar entender de que modo os problemas que foram deles ainda são nossos. Tal retorno, provoca um diálogo que visa apontar para algumas influências teóricas e/ou presenças históricas que norteiam, fundamentam e contribuem com e para a atualidade da pedagogia freireana. Assim, entre educação e emancipação”¹², duas perspectivas se destacam: de um lado, a corrente Personalista - voltada para a individualidade da pessoa; de outro, a abordagem Existencialista – com foco na questão da liberdade.

Por conseguinte, ao tratar acerca da condição social do sujeito, Freire procura dialogar com outras faces humanas¹³. Mais propriamente, destacamos Emmanuel Mounier, que encontra, em Gabriel Marcel, uma de suas fontes de inspiração, e para quem a liberdade humana deve ser intrépida¹⁴; e Jacques Maritain¹⁵, quando vincula a relação entre consciência e democracia. A partir dessas e de outras interfaces, vamos reconhecendo porque, para Freire, a educação precisa se ocupar com uma ação crítica e transformadora das relações políticas e sociais. Falamos a respeito de uma práxis que não assujeita o homem, mas, que pode ajudá-lo a emancipar-se social e existencialmente.

Além de tais autores, encontramos no pensamento freireano, as repercussões das ideias de pensadores como Soren Kierkegaard¹⁶, quando reflete sobre o sentido da existência humana, de Martin Heidegger¹⁷ e Jean Paul Sartre¹⁸. Todavia, ao considerar os homens como seres de possibilidades e relação, Freire¹⁹ assume, ao contrário da perspectiva angustiante de Heidegger e da niilista, de Sartre, uma posição otimista, confiante e esperançosa a respeito da condição humana.

Neste sentido, o educador pernambucano dialoga com a concepção existencial de que os seres humanos, por serem inacabados e históricos, estão sempre se fazendo indeterminadamente. No entanto, à proporção em

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

13 SILVA, Ezir George. *Fenomenologia do ser e do ter na visão filosófico-pedagógica de Gabriel Marcel*. São Paulo: Edições Loyola, 2019, p. 26 - 29.

14 MARCEL, Gabriel. *Revolução da esperança: rearmamento moral em ação*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1961.

15 MARITAN, Jacques. *Cristianismo y democracia*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1955.

16 KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Diário de um sedutor: temor e tremor; o desespero humano*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

17 HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2009.

18 SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo, a imaginação, questão de método*. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

19 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

que se discute acerca de quem é o homem, Paulo Freire o redimensiona, à medida que procura ressaltar que o processo de mudança da condição humana acontece a partir da ressignificação da relação homem-mundo e dos seus engajamentos político e social²⁰.

Ao reconhecer que a situação do homem é de ser-no-mundo, Freire²¹, lança mão das categorias da ‘Transcendência’ e da ‘Situação-limite’, de Karl Jaspers²². Assim, a compreensão do nosso educador é de que a existência implica o homem, à medida que exige dele respostas e ações críticas e participativas. Mais ainda, cabe ressaltar que a noção de situação-limite, em Freire, possui um sentido político-social, enquanto Jaspers a toma em uma perspectiva da dimensão existencial e/ou espiritual²³ do Ser. Sobre a relação com o pensamento de Gabriel Marcel, podemos afirmar que é legítimo reconhecer que Paulo Freire não só conhece como cita e dialoga com muitas categorias marcelianas²⁴.

Ademais, as referências ao filósofo francês, por parte do educador brasileiro, aparecem explicitamente nas seguintes obras: “Uma Educação Para a Liberdade”²⁵; “Educação e Mudança”²⁶; “À Sombra desta Mangueira”²⁷; “Pedagogia da Autonomia”²⁸ e “Educação Como Prática da Liberdade”²⁹. Dessa forma, a presença de Marcel não só se acentua nestas obras, como aparece ao longo das discussões que envolvem categorias como: Afeto, Comunicação, Comunhão, Liberdade, ‘Disponibilidade, Esperança³⁰, do Ser’ e do ‘Ter, entre outras.

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

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

22 JASPERS, Karl. *Filosofia da existência: conferências pronunciadas na academia alemã de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

23 SILVA, Ezir George. *Fenomenologia da Espiritualidade: faces do educativo no pensamento multidimensional de Ferdinand Röhr*. In: CORDEIRO, E. P. B; SILVA, E. G. (Orgs.) *Caminhos da Espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr*. São Paulo: LiberArs, 2021.

24 SILVA, Ezir George. *Fenomenologia do ser e do ter na visão filosófico-pedagógica de Gabriel Marcel*. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

25 FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.

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

27 _____. *À sombra desta figueira*. São Paulo: Olho dágua, 2006.

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

29 _____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006.

30 MARCEL, Gabriel. *Homo viator. Prolégómenes à une métapsique de l'espérance*. Paris: Aubier Montaigne. 1944.

Por conseguinte, conforme Mendonça,

[...] ao dizer que a vocação ontológica do ser humano é de sujeito e não de objeto, Freire aborda a questão do Ser e do Ter, categorias fundamentais em Marcel e temas de grandes reflexões; e passa a considerar que os homens e as mulheres são seres essencialmente de compromisso histórico e, portanto, de intervenção. Porém, esse compromisso e essa possibilidade de intervenção somente se concretizam na medida em que esses sujeitos, sendo seres situados e temporalizados, refletem criticamente suas próprias condições espaço-temporais”³¹.

Portanto, algumas concepções freireanas são marcas significativas do neosocratismo³² existencial de Gabriel Marcel. Para esse filósofo e educador francês, o ter é tudo aquilo que é objetivável, é a coisificação do ser. O ser é anulado à medida que o ter acentua a si mesmo em detrimento do ser. Para que isso não ocorra, o ser deve orientar o ter, fazendo dele instrumento para o ser, pois, o ser, para Marcel, é participação, é amor, é esperança. Desse modo, para Marcel, o plano do ter é o plano da objetividade, da problematicidade, da técnica e, portanto, o plano da alienação, da angústia, do desespero, do aviltamento [...]³³.

Dessa forma, Freire caminha na mesma direção reflexiva da Filosofia Existencial, especificamente, quando considera a condição humana a partir da sua própria vivência. E, nesse sentido, concebe a Educação como instrumento necessário à luta pela superação das condições alienadoras e desumanizantes³⁴ do e no mundo. Segundo Adriana Puiggrós, constata-se a influência de Marcel nas reflexões de Freire sobre a ‘Liberdade’, à medida que suas origens filosóficas remetem, por exemplo;

[...] a sua luta para sair do mundo no qual estava preso, [...] um desejo por ultrapassar o imediato visando alcançar um conjunto de valores, a compreensão que a pessoa é o não inventariável. O fator que transforma a educação num *plus*, que transcende a relação entre educador e educando é condição para a possibilidade de produzir uma nova cultura³⁵.

A compreensão freireana de que a consciência transitivo-ingênua pode evoluir para um estágio de consciência crítica, encontra fundamento teórico-filosófico na ideia de consciência fanatizada, alienada e massificada de

³¹ MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 28.

³² MARCEL, Gabriel. *Essai de philosophie concrète*. Madrid: Gallimard, 1940.

³³ _____. *El misterio del ser*. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1951.

³⁴ _____. *Decadencia de la sabiduría*. Buenos Aires: EMECÉ, 1955.

³⁵ PUIGGRÓS, Adriana. *Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade*. In: STRECK, Danilo et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 95, 106.

Gabriel Marcel³⁶. Ademais, conforme Mendonça, para Freire, “[...] a consciência crítica se caracteriza exatamente pela superação da condição de ingenuidade em que se encontra e passa a ter uma capacidade de apreensão da realidade e dos problemas sociais de maneira profunda e argumentativa”³⁷.

Refletindo sobre a categoria da ‘Comunicação’ e as influências filosóficas do educador brasileiro, o professor Joaquim Escola destaca, com base nas contribuições de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, que:

Freire retoma de Karl Jaspers, Mounier e Gabriel Marcel o diálogo, a comunicação como factor primordial da relação humana e a condição para o ser humano formar-se como pessoa. O diálogo para Freire é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, como conscientes e seres comunicativos que são³⁸.

Mais ainda, acrescenta Escola:

Paulo Freire, na pegada de Gabriel Marcel (1927), Karl Jaspers, Emmanuel Mounier, Martin Buber, afirma o ser humano como ex-sistente concreto, ser situado (MARCEL, 1927, p. 136, 144-5; FREIRE, 1974, p. 8; 1979, p. 61), temporalizado, pugnando infatigavelmente pela afirmação da sua identidade sem cair no isolamento e solipsismo, característico da modernidade [...]. Tanto em Marcel como em Freire, é no e pelo encontro que se dá a passagem do ele ao tu, lugar fundamental da construção da identidade de educadores e educandos, espaço privilegiado de afirmação da educação como processo contínuo de comunicação e libertação.

Em face dessas e de outras referências, vemos como a “Pedagogia da Esperança”³⁹ é o resultado de muitas interfaces humanas e de suas participações, digamos, da percepção freireana de que homens não se fazem, se formam e/ou se educam sozinhos, mas, no encontro, na relação, no diálogo e na comunhão entre o eu e o tu,⁴⁰ lugar fundamental da humanização, tanto dos educadores e dos educandos, quanto dos espaços, das práticas e dos processos educativos da humanidade.

Nesses termos, é possível dizer que não há projetos pedagógicos neutros e/ou que alguém é capaz de democratizar a escola sozinho. Por isso mesmo é que, diante da realidade de um país cada vez mais polarizado e/

36 MARCEL, Gabriel. *Os homens contra o homem*. Porto: Editora Educação Nacional, 1951.

37 MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008, p. 100.

38 ESCOLA, Joaquim José Jacinto. *Paulo Freire e Gabriel Marcel: pedagogia da comunicação como prática de emancipação*. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. *Perspectivas da filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2011b, p. 202, 203, 204.

39 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

40 BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

ou de relações humanas fragilizadas, lembramos que Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico brasileiro desde o século passado. Logo, “[...] toda a sua obra é voltada para uma teoria do conhecimento aplicada à educação, sustentada por uma concepção dialética que anuncia que o educador e o educando aprendem juntos. Assim, a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, em um processo de constante aperfeiçoamento”⁴¹.

Em termos práticos, implica em dizer que a educação, que se move pelo prisma da ‘Esperança’, precisa pautar-se pela “Pedagogia da Autonomia”⁴², dos saberes necessários à prática educativa, a saber: : primeiro, *que não há docência sem discência* – que ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Segundo, *que ensinar não é transferir conhecimento* – que ensinar exige consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser educando; bom senso; humildade, tolerância, e luta em defesa dos direitos dos educandos; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; terceiro, *que ensinar é uma especificidade humana* – que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.

Em outras palavras, significa dizer que o educador precisa se desdobrar em um tríplice direcionamento: de uma primeira perspectiva, cabe-lhe apropiar-se de uma ação comunicativa humanizadora; sob uma segunda vista, saber articular descontinuidade e continuidade aos processos que são próprios da condição humana; sob um terceiro olhar, interligar subjetividades e inter-subjetividade. Em outros termos, representa dizer que a vivência pedagógica precisa de uma compreensão – uma visão ampla que exalte não o que cada pessoa deve ser, mas, o que cada ser humano é e pode vir a ser, que enxergue para além do imediato e em direção ao futuro, que é hoje e que será amanhã.

Movidos por uma consciência histórica, não podemos desconsiderar o passado e tudo aquilo que, por Freire, também foi construído. Assim, é preciso que vivamos o presente de maneira discernível, procurando assimilar,

41 GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005, p. 253.

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

segundo Bollnow⁴³, novas e duras experiências do homem. Sendo assim, essas proposições, em suas várias dimensões, pretendem chamar atenção para os modos como a formação e a prática dos professores acontecem. Logo, a pretensão da “Pedagogia da Esperança” é que, tanto educadores, quanto educandos, expressem “[...] a característica essencial da pessoa humana, a saber, a disponibilidade”⁴⁴.

Além disso, acrescentamos que a “Pedagogia da Esperança” assume uma relevância social, quando dizemos que, como educadores e/ou educandos, não podemos repetir os erros que foram cometidos em outras épocas. Precisamos, sim, a partir das lições apreendidas com e na História da Educação, compreender que a prática é muito mais do que ação pela ação; é, acima de tudo, ação com reflexão; é práxis que acontece e se aprofunda à medida que o sujeito se vê como um ser histórico e de possibilidades, ou seja, como alguém que produz saberes a partir de si mesmo e que interage com sua realidade.

Assim, compreendemos que o projeto de educar para a ‘Esperança’ se debruça sobre a formação do professor, apesar de vivermos em uma era de retrocessos nos mais diversos e múltiplos aspectos da sociedade⁴⁵. Portanto, o que se afigura como fundamental é a clareza com relação à responsabilidade que cada professor tem com sua prática, com seu papel docente e a apresentação de seus conteúdos. Em suma, em procurar discernir que seu aprofundamento contribuirá para a ressignificação da formação do sujeito inacabado e a construção de uma sociedade justa, ética, humana, inclusiva e generosa.

O fato é que, a “Pedagogia da Esperança” também acha nas interpelações filosóficas e históricas seu fundamento, sua inspiração, presença e eco ressonante. Pois, a Educação⁴⁶ é, por essência, concreta – do nível fundamental à pós-graduação. Logo, esta é uma visão de educação que encontra, no diálogo autêntico, a marca de uma “Filosofia da Esperança”⁴⁷. Revelase, então, uma proposta educativa que, ao buscar responder as exigências da “Pedagogia do Oprimido”⁴⁸, pretende contribuir para ajudar o homem,

⁴³ BOLLNOW, Otto Friedrich. *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1971.

⁴⁴ MARCEL, Gabriel. *Homo viator. Prolégómenes à une métapsique de l'espérance*. Paris: Aubier Montaigne. 1944, p. 35.

⁴⁵ _____. *Le déclin de la sagesse*. Paris : Plon, 1954.

⁴⁶ SILVA, Ezir George. *Educação e Filosofia da Existência: contribuições de Otto Friedrich Bollnow para a formação humana*. São Paulo: LiberArs, 2018.

⁴⁷ BOLLNOW, Otto Friedrich. *Filosofía de la esperanza*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962.

⁴⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

tanto a transcender os ditames da opressão, como a salvaguardar a beleza das relações humanas e a dignidade das vivências formativas⁴⁹.

Freire, nós e os outros: atualidade de um diálogo crítico

“O homem tem sobre a terra um estatuto poético, isto é, pro-dutivo [...] e essa atividade produtiva é entendida no nosso tempo como práxis”⁵⁰. Os gregos, a quem devemos quase todas as categorias do nosso tempo, diziam que ‘Práxis’ é vontade que atravessa e percorre o próprio círculo até o seu limite; é desejo que se exprime na ação, isto é, trazer do não ser ao Ser, da ocultação à plena luz da vida. A essência da ‘Práxis’ é a ‘Poiesis’, pois, seu estatuto remete a condição humana, tanto o ato, quanto a potência de saber-se construtor de mundos e agente transformador de realidades.

Práxis é o que nos situa no mundo, representa a postura que nos diz: “[...] que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”⁵¹. A práxis implica o esforço educativo que exige uma certa postura educacional, cujo valor deve ser apreciado em função da intencionalidade e do engajamento com aquilo que se é e está comprometido profissional e existencialmente⁵². Nesse sentido, podemos dizer que, para Paulo Freire, práxis: a) é a justificativa da “Pedagogia do Oprimido”⁵³; b) a resposta a concepção bancária da educação como instrumento da opressão – seus pressupostos, sua crítica; c) representa abertura a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade; d) significa a teoria da ação dialógica. Práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por ela, é possível a superação da contradição opressor-oprimido”.

É na convergência, entre ‘Práxis’ e ‘Poiesis’, que se justifica pensar acerca da atualidade das ideias das pessoas que se destacam em uma determina área do saber e fazer humanos⁵⁴. Nestas condições, dizemos que educar é pura responsabilidade e que o trabalho do educador é mais do que uma simples ocupação. De acordo com tal visão, o educando, sob muitos ângulos, se põe sob um duplo aspecto: o de poder aprender com as aulas e, ao mesmo tempo, com as virtudes do educador. Portanto, respeito a alguém

49 SILVA, Ezir George. *Modernidade & pluralidade: o impacto destes pressupostos filosóficos e sociológicos sobre a educação*. Caruaru - PE: Edições FAFICA, 2008.

50 AGAMBEN, Giorgio. *O Homem Sem Conteúdo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013, p. 117.

51 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006, p. 43.

52 ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, 2004.

53 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 42.

54 AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018.

e/ou a uma certa produção, são dados a seres notáveis; sejam eles e/ou elas, anônimos e/ou populares.

Os méritos são conferidos as pessoas que, por suas produções, nos ajudam a ampliar nossas visões de mundo e pelas mudanças que disso resultam. Nesse momento, falamos sobre a capacidade humana de problematizar os aspectos que constituem a realidade e que, consequentemente, mobilizam nossas possibilidades históricas e criativas. E, à propósito, é aí que se encontra, com efeito, a beleza, a relevância e a grandeza, tanto da pessoa, quanto da obra do educador Paulo Freire.

Assim sendo, destaco que a segunda parte desse trabalho se move por um interesse que se desdobra em três percepções: primeiro, um panorama geral acerca do seu modo singular de enxergar as pessoas; depois, seu pensamento; e, por último, da relevância em reconhecer o valor histórico-político do legado crítico freireano.

UM OLHAR HUMANO

Situar Paulo Freire no tempo e no espaço é lembrar da humanidade e da nossa comum condição, que é inacabada. É se pôr a ler não só a palavra escrita, mas, em procurar ouvir, em suas entrelinhas, de que somos ‘Ensaios’⁵⁵ existenciais. Em Freire, parafraseando Marcel⁵⁶, nós não estudamos problemas de ou sobre a educação, nós somos estes problemas: nós os vivemos, encarnamos, sentimos, justificamos, sofremos, questionamos e nos colocamos a caminho das buscas por explicações, respostas, construções, soluções e ressignificações de e para além de nós mesmos.

Ao longo das últimas décadas, muito se disse sobre Freire e suas produções. Ao mesmo tempo, nada é mais bonito e/ou inspirador, do que ouvir o que ele tem a dizer sobre os outros seres humanos e de como sua visão de mundo se alterou e/ou foi ressignificada através das tais experiências de amor. Entre tantas produções, suponho, no nível de uma simples dedução, que a obra em que Freire mais compartilha e/ou nos aproxima desse olhar é “*Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*”⁵⁷.

Ao ver-se situado no chão da África, Freire afirma que se sentiu como quem voltava e não como quem chegava aquele lugar-mundo. Do aeroporto à Universidade, seu olhar foi se ampliando, como alguém que se re-

⁵⁵ MONTAIGNE, M. *Ensaios I*. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

⁵⁶ MARCEL, Gabriel. *Position et approaches concretes du mystère ontologique*. Paris: Vrin, 1949.

⁵⁷ FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

via e, de certa forma, se re/encontrava. Céu azul, sol forte, flores, som dos tambores, corpos dançantes e subjetividades humanas, representaram as linhas que re/desenham aquele antigo, porém, novo mundo. Assim, entre os relatos escritos e os registros fotográficos, vemos o coração de um educador que se recusou avê a tragédia da humanidade com naturalidade, a fome e a miséria como castigos e/ou destinos, a guerra como um meio de imposição ideológica, a opressão espiritual como legalidade, a corrupção como um novo normal e o pensamento educativo nos moldes bancário e/ou tradicional: frio, distante, indiferente, dogmático, objetivista, conteudista, preconceituoso, condicionante e alienador, tanto das pessoas, quanto das escolas e das relações humanas.

A verdadeira educação, para Freire, considera que mais importante do que o simples saber é o Ser-consciente. Imerso nas itinerâncias do mundo, esse educador fez questão - em vários momentos, espaços e falas - de ressaltar que seu amor foi sempre pelas pessoas, pelo planeta e pela vida em geral. Em Freire, ensinar consiste em querer bem, implica em um ato por onde a ética profissional não sucumbe a indiferença, a arrogância não se confunde com competência e as experiências não se transplantam, reinventam-nos. Nesse sentido, “[...] é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade, pois, o ato de ensinar exige o querer bem ao educando. Logo, acrescenta Freire: “a minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver”⁵⁸.

Portanto, em Freire, o olhar acerca da condição humana reflete-se a partir da singularidade de cada pessoa. Conforme o movimento arquétipo do vórtice, dizemos que as relações humanas têm seu próprio ritmo, que sua natureza varia e que seu movimento se transmuta em uma espiral. À vista disso, assim como a espiral, deve ser o diálogo humano: em sua própria rítmica e como acontece com o movimento dos planetas ao redor do sol. Nos dizeres de Agamben⁵⁹:

Ao enrolar-se em espiral, ele se alonga para baixo e depois sobe de novo, numa espécie de pulsão íntima. Além disso, se deixamos cair um objeto no turbilhão – por exemplo, um pedaço de pau com forma de ponteiro –, ele manterá a mesma direção em seu giro constante, indicando um ponto que é, por assim dizer, o norte do vórtice. O centro ao redor do qual e para o qual o vórtice não cessa de rodopiar é, entretanto, um sol negro, em que age uma força de aspiração ou de sucção infinita. Na expressão dos cientistas, diz-se que, no ponto do vórtice em que o raio é igual a zero, a pressão é igual ‘a menos infinito’.

⁵⁸ _____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 141.

⁵⁹ AGANBEM, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 83, 84.

Com base nessa ilustração, dizemos que na história há, basicamente, dois tipos de seres: o ser-gota e o ser-vórtice. Na condição do ser-gota, o homem se separa de si mesmo, se isola do mundo e evita e/ou ignora os outros. Em contrapartida, o ser-vórtice abre-se a possibilidade do movimento dialético da história, coloca-se na direção dos outros homens, aprofunda-se em si mesmo, penetra cada vez mais fundo no seu próprio horizonte e coloca-se na direção do infinito que é ele mesmo.

Ainda para mais⁶⁰:

[...] cabe refletir sobre o especial estatuto de singularidade que define o vórtice: ele é uma forma que se separou do fluxo da água do qual fazia parte, e ainda faz, de algum modo; é uma região autônoma e fechada em si mesma e obedece a leis que lhe são próprias; contudo, está estreitamente ligada à totalidade em que está imersa, é feita da mesma matéria, que troca continuamente com a massa líquida que o cerca. É um ser à parte e, mesmo assim, não há uma gota que de fato lhe pertença, sua identidade é absolutamente imaterial.

Sob esse ponto de vista, podemos afirmar que Freire é um ser-vórtice – singular em si mesmo, mas, nunca sozinho ou distante daqueles e daquelas que povoam sua vida, sua obra e prática pedagógica: esteja ele em Angicos – RN, alfabetizando crianças, jovens e adultos; em Guiné-Bissau – África⁶¹ Ocidental, dentro de salas de aulas sem teto e/ou mesas; ou, simplesmente, “À Sombra desta Mangueira”⁶², em Recife - PE. Desse modo, é possível confirmar que é através da ação coerente, entre o que se faz e o que se diz, que o olhar humano muda e que educandos e educadores se tornam disponíveis ao que cada um é, socializa, semeia e compartilha.

Na realidade, somente mergulhado no universo possível da vida é que os olhares se aprofundam, as pessoas tomam consciências de si mesmas e passam a enfrentar, seja individual ou coletiva, as circunstâncias que as oprimem. Nesse sentido, Paulo Freire é ser-vórtice, digamos, um cidadão do mundo que encontrou na educação uma forma-expressão de amar os homens e as mulheres, comprometendo-se com a realidade e o planeta que nos abriga. Nas palavras do próprio Freire⁶³:

60 _____. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 84.

61 SILVA, Ezir George. *Formação Humana e Filosofias Africanas: Contribuições de Gabriel Marcel para o diálogo entre povos e pessoas*. In: LIMA, E. M. G. M.; CHINGORE, T. T. *Filosofia africana: desafios e perspectivas atuais*. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

62 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho dágua, 2006.

63 _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 134.

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou apreendendo 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.

UM PENSAMENTO INTENCIONAL

A segunda razão, que justifica a atualidade do legado crítico de Freire, é o evidente valor da sua obra e a indiscutível contribuição do seu pensamento para o Campo da Educação, tanto no Brasil, como em diversas partes do mundo. Assim, é fundamental, em qualquer época, reafirmar que o conhecimento é o caminho que abre a possibilidade do novo. Por isso, o saber representa um núcleo de conscientização, por onde é possível desvelar a realidade e as concepções que nos constituem, atravessam e orientam.

Dessa forma, vemos que, para Freire: educação é “Prática da e para⁶⁴ a Liberdade”⁶⁵; que a ‘Esperança’ representa uma trilha diante das situações-limite⁶⁶; que o “Ato de Ler”⁶⁷ é de suma importância para entender a própria linguagem e, consequentemente, expressar a própria vida; que a “Sombra de uma Mangueira”⁶⁸ pode ser um lugar onde as pessoas ensinam e aprendem, tanto no campo, quanto na “Cidade”⁶⁹; que “Educação e Mudança”⁷⁰ dialogam no chão da práxis; que “Política e Educação”⁷¹ acontecem na relação dialética; que a Educação Bancária precisa ceder lugar à “Pedagogia da Autonomia”⁷². Em suma, que a educação freireana trata acerca dos “Sonhos Possíveis”⁷³. Daí a compreensão de que não há saberes mais ou saberes menos, mas, conhecimentos humanos diferentes e todos igualmente relevantes.

64 _____. *Uma educação para a liberdade*. 4. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.

65 _____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006.

66 _____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

67 _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

68 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho dágua, 2006.

69 _____. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

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

71 _____. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

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

73 _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Observe-se ainda, que a perspectiva freireana da Educação, em seu papel emancipador, acontece por dentro de uma pedagogia crítica, do diálogo entre consciências e a partir das possibilidades históricas de cada educando e/ou educador. Em face da pedagogia do medo, propõe-se uma “Pedagogia da Esperança”⁷⁴, ou seja, uma prática portadora de sentidos inovadores e promotora de re/leituras, tanto das palavras, quanto das realidades - algo central no método de alfabetização freireano. Nesse sentido, mais do que identificar, a palavra medeia a compreensão da realidade, confere sentido ao cotidiano, desenrola os fios que costuram as tramas dos ditos, provoca ressignificações, desvela intencionalidades e encoraja os deslocamentos humanos e sociais de crianças, jovens e adultos.

Decerto, trata-se de uma obra de singular importância, tanto para o debate educacional nacional, quanto a nível intercontinental. Não à toa:

Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores deste século⁷⁵. Sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*, foi até traduzida em 18 línguas. Paulo Freire vem marcando o pensamento pedagógico deste século. Destacamos: a) sua contribuição à teoria do conhecimento, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar para transformá-la. Portanto, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos; b) a categoria pedagógica da “conscientização”, criada por ele, visando, através da educação, a formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade. Por isso, para ele, a educação não é neutra. É sempre um ato político⁷⁶.

Nesse sentido, ressaltamos que as categorias freireanas procuram espelhar, com vivacidade ímpar, o rico e multiforme panorama da Educação. Visa ainda, contribuir com a construção de uma compreensão ampla acerca da prática pedagógica, em suas especificidades e a partir dos cenários cotidianos nos quais existimos, movemo-nos e nos relacionamos.

UM LEGADO CRÍTICO

O legado crítico da pedagogia freireana pressupõe, portanto, uma certa teimosia. Nela, pretende-se formar um homem emancipado, nutrido pela disponibilidade, em contraposição aos que agem a favor da opressão. Em linhas gerais, suas elaborações pretendem: a) contribuir para ajudar o Brasil a enfrentar e superar seus déficits educativos; b) povoar a escola incluindo todos os excluídos; c) humanizar os projetos políticos pedagógicos através de ações democratizadoras; d) abrir os espaços para que possamos

⁷⁴ _____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

⁷⁵ Paulo Freire é um dos pensadores brasileiros mais citados em Universidades nas Áreas de Humanas e, possivelmente, o que mais recebeu títulos de Doutor Honoris Causa.

⁷⁶ GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005, p. 253, 254.

ouvir as vozes dos trabalhadores do ensino; e) possibilitar a alfabetização de crianças, jovens e adultos; f) fazer a escola chegar e, consequentemente, tornar-se relevante, tanto no campo, quanto na cidade; g) pensar o fazer e o fazer-se na História como possibilidades.

Nesta distinção, ser teimoso, em termos freireanos, significa: fortalecer a autonomia da escola; capacitar cada ator escolar a assumir seu contexto; integrar-se; inserir-se no seu tempo. Enfim, fazer da educação “[...] um “manifesto à maneira de quem, saindo, fica”⁷⁷. Nas palavras⁷⁸ de Freire:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vistas sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. Não sou esperançoso por teimosia, por pura teimosia, mas por exigência ontológica.

A saída da negatividade, como possibilidade afirmativa, é outra razão, para se falar do legado crítico de Freire. Neste sentido, esse educador possui o mérito de denunciar as limitações de uma escolarização ingênua, de combater a concepção mecanicista da sociedade, de procurar criticar a visão classista da formação docente e de denunciar a ideologia de uma educação supostamente neutra. No pensamento freireano, ato político não se separa de ato pedagógico, educação não se desconecta do social e a conscientização humana não acontece espontaneamente ou fora do real.

Ao que parece, ao lado da categoria da conscientização, é preciso colocar os temas do diálogo, da ação pedagógica, da formação do professor, da transformação, da humanização, dos engajamentos social e político, além de outros. Todos, temas geradores, concepções ‘meio’ e nunca fim em si mesmas. Um conjunto de ideias que busca lançar luz sobre o imaginário educativo e contribuir para a humanização dos processos e dos espaços escolares. Trata-se de um pensamento pedagógico por onde a educação adquire e promove maior compromisso, tanto com o mundo, que precisa ser humanizado, quanto com os homens e com a história, enquanto núcleos de realização. Assim, dizemos que a essência da práxis freireana não se resume ao escopo de uma simples vontade, ao contrário, ela consiste na possibilidade

77 FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 143, 144.

78 _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 58.

que resulta dela mesma, digamos, da construção de um mundo onde seja possível realizar mudanças e promover a emancipação do homem⁷⁹.

Sobre a atualidade do legado crítico de Freire e sua contribuição à Educação, vemos que constam, por exemplo: em um vasto acervo de livros; artigos científicos; eventos acadêmicos; rodas de conversas; teses de doutorados; dissertações de mestrados; trabalhos de graduações, nas mais diversas áreas do conhecimento humano-científico e nos trabalhos que estão sendo realizados em escolas, institutos e universidades de diversos lugares do mundo. Na prática, falamos acerca de um estatuto educativo que nasce de uma consciência crítica, que acontece na realidade do homem concreto e que pretende a causa da sua emancipação e forma de Ser-no-mundo.

CONSIDERAÇÕES

Diante dessas reflexões, consideramos que nenhuma homenagem e/ou título, será capaz de conceder a Paulo Freire o status de completude. Todavia, a ideia de refletir sobre a atualidade do seu legado significa que sua obra continua se fazendo nas vivências educativas e experiências cotidianas de educandos e educadores. Essa percepção, refere-se a uma certificação óbvia, que pode ser feita em diversos lugares e de muitos modos – algo que conseguimos confirmar, por exemplo, ao lado de muitos atores da educação. Nesse âmbito, a “Pedagogia da Esperança” mostra sua face.

Portanto, à medida que tomarmos ciência do legado crítico de Freire, constatamos que sempre haverá algo que deve ser pensado, discutido, analisado, debatido, preenchido, acrescentado e, quiçá, refeito, pois, assim como Freire, sua obra também é inacabada. Diante disso, destacamos que essas reflexões não pretendem totalizar seu pensamento ou romantizar o homem que Freire foi e/ou representa. Antes, nosso interesse consiste em sinalizar para a riqueza de suas ideias, a relevância do seu olhar como educador, a presença histórica do seu legado e a contribuição que sua obra oferece ao debate educacional contemporâneo - seja no Brasil, na América do Sul, na África e diversos lugares do mundo. Então, não se trata de uma paixão, mas, de leitura, diálogo, pesquisa e constatação.

Nesses termos, supomos que, em Freire, vida e obra se identificam, se aprofundam e são ressignificadas. Na compreensão de Agamben, “isso significa fazer da vida a aposta e, ao mesmo tempo, a pedra de toque da obra [...]. E, se a verdadeira obra é a vida, e não a obra escrita, não há como se surpreender se dos pressupostos para a “Pedagogia da Esperança” também encontrarmos

79 SILVA, Ezir George. *Modernidade & pluralidade: o impacto destes pressupostos filosóficos e sociológicos sobre a educação*. Caruaru: PE: Edições FAFICA, 2008.

conselhos, orientações etc. [...]”⁸⁰. A ideia de que na obra de alguém pode estar em questão, tanto a transformação da própria pessoa, quanto sua herança existencial, nos faz lembrar, no momento final desse texto, da última parte da entrevista que Freire concedeu a Carlos Alberto Torres⁸¹:

Torres: Discutimos o passado de Paulo Freire, temos debatido o presente de Paulo Freire, e agora gostaríamos de indagar sobre seu futuro [...]. Qual é a herança de Paulo Freire para nós, educadores latino-americanos de outras partes do mundo? Tomando a herança em si, haverá algo que deve ser preenchido?

Paulo Freire: Qual é a herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso. É isso que espero que seja a expressão da minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação, possa haver mergulhado no silêncio.

Torres: Obrigado!

Por eles e elas, por nós e por tantos outros: obrigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGANBEM, Giorgio. *O Homem Sem Conteúdo*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

_____. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, 2004.

BOLLNOW, Otto Friedrich. *Filosofía de la esperanza*. Buenos Aires: Compañía General Fabril Editora, 1962.

_____. *Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação*. Rio de Janeiro : Vozes, 1971.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

⁸⁰ AGANBEM, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018, p. 141.

⁸¹ FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2006, p. 139,140.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. *Paulo Freire e Gabriel Marcel: pedagogia da comunicação como prática de emancipação*. In: SEVERINO, Antônio Joaquim et al. Perspectivas da filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

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

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 29. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho dágua, 2006.

_____. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2006.

_____. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2009.

JASPERS, Karl. *Filosofia da existência: conferências pronunciadas na academia alemã de Frankfurt*. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Diário de um sedutor: temor e tremor; o desespero humano*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.

- MARCEL, Gabriel. *Essai de philosophie concrète*. Madrid: Gallimard, 1940.
- _____. *Homo viator. Prolégómenes à une métapysique de l'espérance*. Paris: Aubier Montaigne. 1944.
- _____. *Position et approches concretes du mystère ontologique*. Paris: Vrin, 1949.
- _____. *El misterio del ser*. Buenos Aires: Editora Sudamericana, 1951.
- _____. *Os homens contra o homem*. Porto: Editora Educação Nacional, 1951.
- _____. *Le déclin de la sagesse*. Paris : Plon, 1954.
- _____. *Decadencia de la sabiduría*. Buenos Aires: EMECÉ, 1955.
- _____. *Revolução da esperança: rearmamento moral em ação*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1961.
- MARITAN, Jacques. *Cristianismo y democracia*. Buenos Aires: Club de Lectores, 1955.
- MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2008.
- MONTAIGNE, M. *Ensaios I*. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- PORCHAT, O. *Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre pesquisa em Filosofia*. Disenso: Revista de Estudantes de Filosofia, n. 2, p. 131 – 140, jan. /jun. 1999.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Paulo Freire do ponto de vista da interdisciplinaridade*. In: STRECK, Danilo et al. *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SARTRE, Jean Paul. *O existencialismo é um humanismo, a imaginação, questão de método*. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- SILVA, Ezir George. *Modernidade & pluralidade: o impacto destes pressupostos filosóficos e sociológicos sobre a educação*. Caruaru - PE: Edições FAFICA, 2008.

- _____. *Educação e Filosofia da Existência: contribuições de Otto Friedrich Bollnow para a formação humana*. São Paulo: LiberArs, 2018.
- _____. *Fenomenologia do ser e do ter na visão filosófico-pedagógica de Gabriel Marcel*. São Paulo: Edições Loyola, 2019.
- _____. *Formação Humana e Filosofias Africanas: Contribuições de Gabriel Marcel para o diálogo entre povos e pessoas*. In: LIMA, E. M. G. M; CHINGORE, T. T. *Filosofia africana: desafios e perspectivas atuais*. Curitiba, PR: Bagai, 2020.
- _____. *Fenomenologia da Espiritualidade: faces do educativo no pensamento multidimensional de Ferdinand Röhr*. In: CORDEIRO, E. P. B; SILVA, E. G. (Orgs.) *Caminhos da Espiritualidade no pensamento filosófico-pedagógico de Ferdinand Röhr*. São Paulo: LiberArs, 2021.

EDUCAÇÃO DOS AFETOS E EDUCAÇÃO DAS SENSIBILIDADES: ESCREVIVÊNCIAS DE UM ENSINO HUMANISTA RESILIENTE





João Victor Jesus Oliveira Nogueira⁸²

INTRODUÇÃO

Neste texto iremos abordar práticas didáticas que temos desenvolvido como forma de resistência em um contexto de ensino neoliberal no Estado de Minas Gerais, orientados por princípios humanistas oriundos das pedagogias de Paulo Freire e de Rubem Alves. Entendendo que tanto Paulo Freire quanto Rubem Alves sejam próceres de pedagogias libertadoras inspiradas na Teologia da Libertação, discutiremos nesse artigo os princípios e valores freiro-alvesianos que inspiraram nossas práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Minas Gerais nos últimos 9 anos, indicando os desafios de se praticar tal pedagogia em um contexto de demarcado controle das práticas e processos didáticos, em conexão com os desafios gerais enfrentados na educação contemporânea brasileira desde o ano de 2016.

Para operacionalizar a narrativa dessas experiências, nos inspiramos nas obras de Conceição Evaristo, uma linguista e escritora brasileira, mulher negra, e que, conforme apontado por Oliveira (2009, p. 622), tece jogos narrativos em torno “da escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil”, notadamente “a partir de “rastros” fornecidos por aqueles três elementos formadores da Escrevivência: corpo, condição e experiência”, oferecendo um jeito inovador de se escrever com amor, provocação e afeto, para lembrar três categorias que são mobilizadas por Paulo Freire e por Rubem Alves.

82 Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras. Atua como Professor de História na Rede Pública do Estado de Minas Gerais; bem como é Pesquisador Associado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política e Econômica, da Universidade do Estado de Minas Gerais - Nepólis - UEMG; e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação - Tessitura de Nós, da mesma universidade - projeto em que é bolsista FAPEMIG. E-mail de contato: jvnog91@gmail.com

Evaristo tece seus escritos de forma multirreferencial, incluindo iconografia, narrativas escritas construídas a partir de recursos da oralidade e diálogos eivados de alusão textual. Variando as vozes do discurso em seus textos, ela constrói certa dimensão de teatralidade que compõe os atos de uma narrativa que, feita ao sabor de fragmentos, se assemelha a um espetáculo, como operacionalizado, por exemplo, eu seu célebre *Becos da Memória* (Evaristo, 2006; Oliveira, 2009).

Dessa forma, conforme Luiz Henrique Oliveira,

Os fragmentos que compõem *Becos da memória* procuram aliar a denúncia social a um lirismo de tom trágico, o que remonta ao mundo íntimo dos humilhados e ofendidos, tomados no livro como pessoas sensíveis, marcadas, portanto, não apenas pelos traumas da exclusão, mas também por desejos, sonhos e lembranças. Violência e intimismo, realismo e ternura, além de impactarem o leitor, revelam o compromisso e a identificação da intelectualidade afrodescendente com aqueles colocados à margem do que o discurso neoliberal chama de progresso. (Oliveira, 2009, p. 621)

Nesse sentido, a autora torna-se um aporte instigante para podermos contar acerca do processo em que, face a um contexto de profundo controle das práticas pedagógicas ocasionado pelo neoliberalismo e as invectivas antidemocráticas que assolam no Brasil desde 2016, ter sido possível, a mim, que eu me conectasse com uma educação afetiva e sensível, descoberta nos escritos de Paulo Freire e Rubem Alves, e vivenciadas na sala de aula.

Foi esse contexto desafiador, também, que proporcionou a mim repensar-me socioracialmente e politicamente, incluindo cada vez mais em minhas aulas uma abordagem epistemológica antirracista. Além disso, tal contexto me fez aprofundar um profundo processo de autoconhecimento, tematizando clinicamente os traumas que já sofrera devido à psicofobia em momentos anteriores, o que é particularmente sensível no contexto hodierno, em que o neoliberalismo traz, em um contexto amplo, sofrimento psíquico agudo para os sujeitos e as sujeitas, conforme discutido por Vladimir Safatle e Christian Dunker (2020).

Dessa forma, faremos presente o protagonismo dos homens negros com alguma deficiência, uma vez que, ressoando Maria de Lourdes Remeche e Juliano Sippel (2019), tomaremos a Escrevivência como reconstrução do tecido da memória brasileira, isso porque, em articulação com o discutido por Remeche e Sippel, de que os inter e os intradiscursos “falam” e criam “efeitos de memória”, entendemos que “a regularidade da memória discursiva pode ser abalada a cada novo acontecimento discursivo que perfura a memória, causando-lhe fissuras em sua estrutura vertical”, tais fissuras seriam possibilitadas pelos “novos dizeres, novos efeitos de sentido que repercutem na estrutura horizontal.” Dessa forma, “a cada acontecimento, a memória social é desestabilizada e os discursos se propagam por novos

caminhos, reorganizando e ressignificando o que Courtine (2006) denomina tecido da memória” (Remeche, Sippel, 2019, p.42). Assim, falo de minha história, mas trago coletivos marcados pela exclusão tripla: de raça, de classe e de deficiência relacionada ao sofrimento mental, isto é, uma deficiência psicossocial.

Gostaria de destacar que esta Escravivência é inspirada na de uma amiga querida, doutoranda, mulher negra, neurodivergente e mãe atípica. A coragem da querida Cristiane Paula Marques de Carvalho Nunes foi fundamental para eu me lançar, aqui, nesta proposta de escrita. Esta, será uma iniciativa de contranarrativa aos discursos hegemônizados no universo acadêmico, que em sua porção do campo educacional problematizarei a partir do meu duplo olhar, que se origina da História e da Pedagogia, campos através dos quais tenho nutrido um compromisso ético-filosófico por uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, buscarei entrelaçar opressões a resistências pessoais e coletivas, em uma narrativa que se dará em três momentos distintos, ou três atos. Essa introdução, em que apresento o contexto do que será discutido; um segundo instante em que abordarei o percurso da minha história para a História, isto é, o transcurso da minha vida pessoal para a formação enquanto historiador; e um terceiro momento em que abordarei os caminhos da formação enquanto historiador até a formação e a prática pedagógica de Paulo Freire, e aqui acrescento, de Rubem Alves, em nós e através de nós.

Passemos à História.

DA MINHA HISTÓRIA PARA A HISTÓRIA

Eu nasci em Belo Horizonte, mas morei desde bebê na cidade colonial denominada Sabará, na região metropolitana de Belo Horizonte. Meu pai, à época, estava desempregado, e minha mãe trabalhava como secretária em um hospital público da Universidade Federal de Minas Gerais, a UFMG. Minha mãe, era funcionária pública e aguentou as pontas por um tempo, até que meu pai foi trabalhar no mesmo hospital, em outro setor, como trabalhador CLT terceirizado, vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa da UFMG, a Fundep. Minha mãe trabalhava no ambulatório de otorrino, e meu pai rodou por vários cantos da universidade, conforme designado pela empresa.

Meu pai e minha mãe sempre me incentivaram aos estudos. Minha irmã mais velha, a Bárbara, sempre me incentivou também. Eu era uma criança bem diferente, divergente. Bem pequeno, não era muito sociável, dormia muito pouco, mas sempre me interessei pela escola, lugar onde estou desde os 0 anos de idade. Ainda bebê, minha mãe me deixava na escolinha que tinha perto da universidade, a *Escolinha da Gente*, e no jardim de infância, estudei na escola onde minha tia Vera trabalhava como professora, a *Escola Estadual Delfim Moreira*, onde meu pai sempre me deixava antes de

ir para o trabalho. Não tínhamos carro, morávamos em Sabará, os trajetos eram feitos de ônibus e a pé, e eu aprendia que o estudo tinha muito valor.

Já pequeno, aspectos da minha deficiência psicossocial apareceram. Eu me isolava na sala de aula, tinha uma alta capacidade cognitiva, mas ao mesmo tempo um jeito muito peculiar de encarar e me relacionar com o mundo. Meus pais ficaram preocupados. Minha mãe me levou no psiquiatra, por volta dos 7 anos de idade, e o médico, na época, disse que eu tinha uma alta probabilidade de ser diagnosticado no futuro com esquizofrenia⁸³. Minha mãe se recusou a acreditar, mas sabia que algo não ia bem.

Eu segui com alto desempenho na escola, mas sofria diariamente o bullying de pessoas muito próximas, da minha família, na rua em que morava. Os cabeças do processo, bem mais velhos, mobilizavam a turma toda da rua, parentes ou não, para me excluírem, ridicularizarem e praticar os mais diversos tipos de violência. Sofri muito naquela época, e a escola era o lugar onde me refugiava. Minha vida parecia não fazer sentido. Hoje entendo que, muito daquilo era justamente pelo que eu tinha, um pai presente, diferentemente da maioria das crianças da rua. Meu mundo começou a ficar mais insustentável, contudo, quando meu pai se afastou um pouco de mim. Eu não sabia, mas ele estava tentando, do jeito dele, proteger-me. Meu pai perdeu o pai dele, meu avô, quando tinha 15 anos, e não queria que eu sofresse se ele eventualmente partisse cedo como meu avô. Não tinha razão para este medo, já que ele não tinha vícios, nem mexia com questões ilícitas, mas como dizia Blaise Pascal, em seus Pensamentos, “o coração tem razões que a razão desconhece”.

Minha salvação foram duas, a escola e as pessoas que permaneceram sendo meu colo e lugar de referências. Minha mãe e minha irmã, me deram o colo que eu precisava. Meu avô materno, o vô Bianor, passou a ser minha maior referência masculina. Uma referência bem diferente do que eram a maioria dos homens de sua época e daquela época, já que ele era um exemplar amoroso, firme, mas ao mesmo tempo muito carinhoso. Meu pai tinha sido meu herói até os 6 anos de idade, meu avô assumiu o posto a partir daí. E tinha minha avó Maria também, mãe do meu pai, que via em mim um dos netos preferidos, pela semelhança que guardava com o vô Sebastião. Eu não sabia, mas esse era um dos motivos das ofensas que sofria na rua. Comentários violentos que se direcionavam ao meu tipo de cabelo, ao formato do meu nariz e dos meus lábios. Só muito tempo depois fui entender isso. Não era uma questão para mim, à época, porque não me via como racialmente negro. Alguns dos primos que pegavam no meu pé

⁸³ A esquizofrenia é uma condição que pode causar alucinações e delírios e que em casos muito graves por fazer com que o paciente se torne incapaz de interagir socialmente com outras pessoas. Estima-se que cerca de 1% da população do mundo tenha sintomas da doença. (BBC Brasil, 2007)

eram bem mais escuros que eu, e nos idos dos anos 1990 e início do século XXI, não saberia dizer o que é ser uma pessoa negra com a pele mais clara. Não poderia deixar de falar, também, da Vó Lena, que em meio a esse cenário hostil, fora uma das pessoas que me ensinaram a me defender. Essas pessoas foram luzeiros na minha vida, ajudando-me a sobreviver àquele contexto inóspito, repleto de violências.

A pior, no entanto, era a violência psicológica, a alcunha de doido, além dos ataques de teor sexista por eu ser um menino que não achava mérito em se falar e agir violentamente contra as mulheres, de não aprovar práticas de traição e de subalternização contra elas. Havia muitas delas, inclusive, que me davam todo o suporte moral, minha mãe, minhas avós, minha irmã, minhas tias, não via porque tratá-las com desprezo, nem concordava com as práticas equivocadas que muitos homens da família tinham para com elas. Além de tudo, eu me destacava nos estudos. Tendo um pai que, embora tivesse um pouco mais distante, não saía de casa, não tinha vícios e era dedicado a causas como a Igreja, o sindicato e os partidos políticos, tornei-me o alvo preferido de todas as violências que podiam. Naquele contexto, a única coisa em que podia me agarrar para continuar consciente da minha dignidade enquanto ser humano, era, assim, o apoio que recebia daqueles que estavam do meu lado, e a acolhida que recebia nas escolas pelas quais passei, o que me fez ver a boniteza, para lembrar de uma palavra do universo freireano, do que seja uma educação realmente inclusiva.

Na adolescência, fui estudar em uma escola privada, com bolsas de estudos, e lá senti, apesar das amizades, o peso que têm as diferenças sociais. Dedicando-me aos estudos, fui aprovado no curso técnico em *Estradas do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*, o CEFET-MG. Naquele lugar, aos 15 anos, tive meu primeiro surto da esquizofrenia⁸⁴. Foi uma experiência traumática. O que fez a diferença? A batalha de minha mãe, Selma Nogueira, para que eu ficasse inteiro e vencesse. As orações do meu pai, João Batista Nogueira, e a preocupação da minha irmã e familiares, mas também a ação inclusiva da professora Maria Beatriz Guimarães Barbosa, que tinha uma filha psiquiatra e lutou bravamente, junto com minha mãe, para eu poder ir para o curso técnico em *Turismo e Lazer*. Essa mudança era vista como positiva por mim e pelos meus médicos, já que tinha mais habilidades com ciências humanas e linguagens do que com os outros campos

⁸⁴ Isto é, tinha muitos pensamentos invasivos que poderiam ser caracterizados como alucinações e delírios, isso em um fluxo muito intenso, o que me fazia ficar impossibilitado para as tarefas cotidianas como o estudo, por exemplo. Naquele contexto, eu não imaginava, nem tinha atitudes violentas para com as pessoas, como usualmente se pensa, no senso comum, que sejam os atos e os pensamentos de um sujeito que possua esquizofrenia, eu tinha, em lugar disso, pensamentos que me traziam grande sofrimento, relacionados aos traumas pelos quais passei ao longo da minha vida.

do saber. A professora Beatriz convenceu o colegiado, e eu fui o primeiro aluno da história do *CEFET-MG* a mudar de curso no regime integrado por motivos de saúde. Depois de mim, outros puderam.

Essa mudança foi crucial para meu futuro. Eu pensava em sair do *CEFET* e estudar em uma escola estadual próxima ao meu bairro em Sabará. Meus pais pensavam que, ao fazer 18 anos, eu me aposentaria por invalidez. Essa mudança fez com que eu conseguisse concluir o ensino médio no *CEFET*, e a base escolar obtida naquela escola me permitiu, um ano após me formar, entrar no curso de *História* da *Universidade Federal de Minas Gerais*, a *UFMG*.

Eu havia feito essa escolha aos 16 anos, quando mudei de curso no *CEFET*. À época me perguntava, o que farei quando for prestar vestibular? Tive a iluminação para responder a esta pergunta com uma outra: o que aos 80 anos de idade estarei mais arrependido de não ter feito se eu não cursar ao longo da minha vida? A resposta foi imediata: *História!* Era minha disciplina favorita! E aí decidi que queria ser um historiador, e que queria ser, principalmente, um professor de História!

DA HISTÓRIA PARA A PEDAGOGIA

O primeiro ano cursando *História*, 2011, começou muito bem, mas do meio do ano para lá a coisa começou a ficar difícil novamente. Parecia que eu ia ter um outro surto, e foi quando minha irmã, que não era especificamente religiosa, mas que queria me dar uma injeção de ânimo para eu não ficar prostrado e doente, convidou-me para ir a uma instituição dessa natureza, uma igreja. Eu tinha uma questão de saúde, mas desde muito cedo, procurávamos consolo e resposta nas religiões para o que eu sofria. Foi assim que, aos 19 anos, tornei-me um cristão protestante. Um ponto importante daquele contexto, no entanto, foi que as pessoas que me acolheram na Igreja em que isso ocorreu, uma igreja neopentecostal, surpreendentemente, dissera-me que o que eu tinha não era espiritual, que necessidade de conforto e sentido todos têm, mas o que eu tinha era uma questão clínica que precisava ser tratada com psiquiatras e psicoterapeutas. Foi libertador! Depois disso, assumi uma postura religiosa com meu tratamento farmacológico e psicoterapêutico, estando com os mesmos médicos e psicoterapeutas desde aquele intenso ano de 2011. A disciplina com meu tratamento e com o autocuidado me permitiu alcançar estabilidade clínica ao longo dos anos, com isso me possibilitando formar no curso de *História* e passar em um concurso público para ser professor dessa disciplina. Permitiu-me, ainda, casar-me, o que era quase impensável por mim no auge do meu adoecimento. Foi, dessa forma, em uma comunidade religiosa que conheci o amor, anos depois, na pessoa da Érika Janine, mulher que é, a um só tempo, esposa, paixão e amiga.

Isso porque, um ano e meio após me tornar protestante naquela igreja neopentecostal, eu fui congregar em uma Igreja que pratica uma educação religiosa como prática de liberdade, para lembrarmos de outra categoria freireana (Freire, 1991 [1967]). Embora não seja uma Igreja vinculada à *Teologia da Libertação*, influência que mais tarde se fez presente nos meus estudos do campo religioso e na minha vivência da espiritualidade, ela me proporcionou uma prática religiosa feita em uma linguagem libertadora, para lembrar de uma categoria de Rubem Alves em seu *Por uma teologia da Libertação* (2020 [1968]). Na nova comunidade eu pude experimentar práticas do que Michel Foucault chama de cuidado de si, isto é, o autocuidado que se funda em uma formação ética que, no meu caso, têm sido de matriz cristã (Foucault, 2006). Isso me fez ir trocando as leituras conservadoras da fé por leituras mais libertadoras, um processo que teve bastante influência para a volta de posicionamentos mais progressistas de minha parte.

Ao fim do curso de *História*, eu já tinha tido algumas experiências docentes com alfabetização e letramento histórico atuando na *Residência Pedagógica* da escola de aplicação do ensino fundamental da *UFMG*, o *Centro Pedagógico*. Lá fui orientado pela professora Maria Elisa de Araújo Grossi, em quem tive uma referência fulcral para aprender a ser um professor sensível e afetuoso. Elisa praticava uma firmeza doce, sabendo ser assertiva, mas ao mesmo acolhedora e carinhosa com os alunos. Essa experiência no primeiro ciclo do ensino fundamental marcou meu olhar educacional para sempre, e as categorias de Rubem Alves quanto a educação afetuosa e sensível, bem como as freireanas de amorosidade, diálogo e construção da autonomia discente estavam todas presentes.

Ao me formar na licenciatura, em 2014, ingressei no bacharelado em *História* também na *UFMG*, e completei a residência pedagógica atuando no terceiro ciclo do ensino fundamental. Ao fim dessa residência, prestei concurso para ser professor na rede pública do Estado de Minas Gerais. Era o fim de 2015 e início de 2016 quando fui nomeado, mas 2016 se mostrou, também, o ano em que o Brasil sofreu um duro golpe tanto contra a democracia, quanto contra, de modo correlato, os pobres. A partir daquele momento, vivemos tempos de insegurança institucional e fascistização do país, o que teve ponto culminante nas eleições de 2018 e, como foi investigada e julgada, uma tentativa de golpe logo após as eleições de 2022.

Nesses anos, pudemos observar um profundo avanço do neoliberalismo sobre o campo educacional, impactando o contexto organizacional da educação no Brasil com a precarização do trabalho docente, maior controle dos processos didáticos, curriculares e avaliativos e, como sabemos, conservadorização de pais e alunos nas escolas, o que levou e leva muitos professores não apenas a serem atacados como “doutrinadores”, mas também a por isso praticarem, muitas vezes, a autocensura.

Nesse contexto, ser professor de *História* não foi e não é nada fácil. Mesmo com a volta do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o movimento neofascista ainda possui grande força no país, e muitos Estados, como Minas Gerais, são governados por gestores neoliberais e conservadores. A sala de aula se tornou, dessa forma, um campo minado. Mas ela se tornou, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades. A tensão ocasionada pelas discussões políticas do país aguça o interesse dos alunos por essa temática, e discussões dialogadas e mais profundas sobre o assunto promovem um contexto de aprendizagem verdadeiramente significativa, já que partem de situações-problema do cotidiano (Ausubel, 2003). Não temos, como em outras épocas, o profundo desinteresse dos alunos por temáticas e discussões políticas. Temos, em lugar disso, um campo fecundo para o ensino de história, ainda que ele seja permeado por conflitos e dificuldades de diferentes ordens.

Nesse contexto, nossas práticas didáticas, e falo no coletivo, pois não sou o único a resistir político-educacionalmente fazendo isso, são permeadas por aquilo que Celso dos Santos Vasconcellos denominou de maternagem e paternagem, eixos didáticos que se entrelaçam a minha história pessoal de vida e à formação em *História*, especialmente com a residência pedagógica feita no primeiro ciclo do ensino fundamental. Isso porque:

Maternagem (não confundir com maternidade, com o laço de parentesco) significa a capacidade de acolher o outro em profundidade, engendrar, cuidar do ser em desenvolvimento (estando atento às suas necessidades fundamentais), nutrir, respeitar, acarinar, estar presente, dar atenção, ajudar a partejar as ideias, sonhos e identidades, em se alegrar com o crescimento do outro. Metaforicamente: dar colo, oferecer o útero protetor, enfim, vivenciar o *Afeto Radical*, aquele que aceita o outro como ele é (diferentemente do *Afeto Enquadrador* que é aquele em que se aceita o outro desde que o outro entre no esquema daquele que “ama”). A Maternagem, como função humanizadora básica, deve ser exercida por todo aquele *Homo sapiens amans*, isto é, aquele que se desenvolveu e, pela Educação, tornou-se Humano (e não um psicopata, que é incapaz de afeto sincero e profundo). Portanto, supera a questão de gêneros. Dialeticamente, deve ser complementada pela Paternagem (não confundir com paternidade ou paternalismo!) que é capacidade de problematizar, desafiar, provocar e, quando necessário, ser firme, mobilizar certa dose de energia assertiva, lutar por suas ideias, trazer a norma, a cultura, a Tradição (a grande tradição, com “T” maiúsculo), a interdição, o limite. Metaforicamente: ser a referência, a bússola. A Paternagem ajuda a estabelecer no sujeito a dialética entre continuidade e ruptura, abrindo para a diferenciação, para “sair do ninho”, alçar voos, para a autonomia. (Vasconcellos, Celso. O amor como princípio e fundamento da educação, no prelo.)

Acolher o outro em profundidade e formar identidades são valores essenciais para a educação sensível e afetiva de Paulo Freire e de Rubem Alves, conforme podemos apreender em obras como *Educação como Prática de Liberdade* (1991 [1967]); *Pedagogia do Oprimido* (2011 [1968]) e *Pedagogia*

da Autonomia (1996), de Freire, bem como em *Conversas com quem gosta de ensinar* (2002 [1980]); *A Alegria de Ensinar* (1994 [1984]) e *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender* (2004), de Alves. “Engendrar”, “cuidar de seu desenvolvimento”, “nutrir, respeitar, acarinar, estar presente, dar atenção” são todas características de uma educação que seja permeada pela sensibilidade e pela empatia muito ligadas às discussões de Rubem Alves nos textos mencionados. Ao passo que “ajudar a partejar as ideias, sonhos e identidades, em se alegrar com o crescimento do outro”, algo também presente na dimensão individual da educação no pensamento de Alves, se conecta em grande medida com a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire para a coletividade dos oprimidos, que podem ser identificados, nesse caso, com alunos e professores que são atacados pelas invectivas controladoras e desumanizadoras do neoliberalismo e contra as quais querem partejar o que Freire chamava na *Pedagogia do Oprimido* de “homem novo”.

Isso é significativo quando percebemos que, para Alves:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (Alves, 2004, p.20)

Nesse sentido, a afetividade descrita por Alves, tendo de ser efetivada em um contexto endurecido pelo controle e pela desumanização neoliberal, conclama que os ensinantes-aprendentes e os aprendentes-ensinantes entendam que:

Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. (Freire, 2011 [1968], p.48)

Isso parte da compreensão, por parte desses sujeitos de que “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” (Freire, 2011 [1968], p. 111) Isso é, o diálogo é a base da amorosidade em Freire, que em Alves se dirige à luta contra a institucionalidade educacional, vejamos:

Que me entendam a analogia. Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira? No final, não dá tudo no mesmo? Não, não dá tudo no mesmo, porque cada árvore é a revelação de um habitat, cada uma delas tem cidadania num mundo específico. A primeira, no mundo

do mistério, a segunda, no mundo da organização, das instituições, das finanças. Há árvores que têm uma personalidade, e os antigos acreditavam mesmo que possuíam uma alma. É aquela árvore, diferente de todas, que sentiu coisas que ninguém mais sentiu. Há outras que são absolutamente idênticas umas às outras, que podem ser substituídas com rapidez e sem problemas. Eu diria que os educadores são como as velhas árvores. Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” *sui generis*, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo pra acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal. Mas professores são habitantes de um mundo diferente, onde o “educador” pouco importa, pois o que interessa é um “crédito” cultural que o aluno adquire numa disciplina identificada por uma sigla, sendo que, para fins institucionais, nenhuma diferença faz aquele que a ministra. Por isto mesmo, professores são entidades “descartáveis”, da mesma forma como há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos plásticos de café descartáveis. (Alves, 2002 [1980], p. 18-19)

Com esta crítica à conformação de identidades docentes pela institucionalidade, Alves, baseado em seu humanismo político-educacional e metodológico, desejava partejar outros tipos de educadores, para com isso partejar outro tipo de alunos, pois:

[...] Onde se encontra o educador no discurso científico sobre a educação, especialmente aquele das ciências sociais? Ah! Descobriu-se que a educação, como tudo o mais, tem a ver com instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E dali chegamos a esta posição paradoxal em que, para se conhecer o mundo humano, é necessário silenciar sobre os homens. Antes de tudo, é necessário um “anti-humanismo” metodológico. A realidade não se move por intenções, desejos, tristezas e esperanças. A interioridade foi engolida. Sobre este ponto concordam as mais variadas correntes científicas. O mundo humano é o mundo das estruturas e seu determinismo. E para que as estruturas se revelem é necessário que se lhes arranque a crosta de pessoas que as cobrem, da mesma forma como se recupera uma peça arqueológica há muito submersa, pela raspagem do limo e do lodo que sobre ela se depositaram. É justo que nos preocupemos com pessoas, mestres e aprendizes. Mas não é neste nível que se encontram as explicações, e ciência do real. Reprodução. Aparelho ideológico de Estado. Aqui está a marca do nosso discurso sociológico, reflexo de uma realidade política e institucional: a autonomia das instituições. Uma vez firmemente organizada, uma organização tende a assumir uma identidade própria que a torna totalmente independente das pessoas que a fundaram e mesmo daquelas que são seus membros. Uma vez aceitos tais pressupostos, como falar sobre o educador? Somente para dizer, talvez, que algumas pessoas têm a ilusão de poderem ser educadoras, porque o fato é que o controle, já há muito tempo, passou das mãos de pessoas para a lógica das instituições. No entanto, continuamos a falar sobre o educador, a nos perguntar sobre sua formação – como se ele fosse uma entidade entre outras. Não é curioso isto – que continuamos a falar assim, a despeito de todas as proibições? Proibição prática, proibição teórica... Curioso que esta fantasia continue a nos assombrar e a nos

inspirar como visão, talvez, daquilo que poderíamos ser se não tivéssemos sido domesticados. (Alves, 2002 [1980], p. 23-24)

Dessa forma, temos uma atitude didática dialógica que se insurge, histórica e pedagogicamente, contra as opressões primeiramente tecnicistas e, posteriormente, tecnicistas-neoliberais, que eram e são perpassadas pela institucionalidade contra os indivíduos. Institucionalidades que assumem, muitas vezes, grau de independência tão grande em relação aos sujeitos, que acabam por se enraizar como fonte permanente de controle das subjetividades, conforme pensado por Rubem Alves. Nesse contexto, a luta contra o achatamento das sensibilidades pelas instituições, atrelada à luta política docente e discente contra as desigualdades que atentam contra a dignidade material e, portanto simbólica, configura uma verdadeira *Pedagogia dos Oprimidos*, para parafrasearmos Paulo Freire (2011 [1968]), e algo muito afim com as raízes religiosas do pensamento educacional de Rubem Alves, conforme podemos apreender de seu *Por uma Teologia da Libertação* (2020 [1968]). Trata-se de uma educação libertadora para se partejar com os oprimidos e as oprimidas novas identidades potencializadas por uma educação feita como prática de liberdade (Freire, 1991 [1967]), uma base daquilo que Vasconcellos conceituou como maternagem.

Dessa maneira, essa postura didática de maternar, conforme sugerido por Vasconcellos, supera a questão de gêneros, tão atacada pelos movimentos neoconservadores e neofascistas, justamente porque se trata de uma pedagogia dos oprimidos, sejam eles homens, mulheres, ou quaisquer que sejam as identidades daquele que partejam novas identidades. Isso não se dá sem uma postura firme e decidida, que Vasconcellos (no prelo) identifica no conceito de Paternagem, pelo qual comprehende que é função do educador, como mencionado anteriormente, “problematizar, desafiar, provocar e, quando necessário, ser firme, mobilizar certa dose de energia assertiva, lutar por suas ideias, trazer a norma, a cultura, a Tradição, a interdição, o limite.” É nesse contexto que partejar identidades não é permitir que os indivíduos ataquem a dignidade de outros seres humanos ou até mesmo a própria dignidade, seja por ataques preconceituosos, seja pelo desrespeito com professores, colegas ou, até mesmo, dos alunos consigo mesmos, atitudes que tradicionalmente são tomadas como indisciplina, mas que no fundo escondem o desejo de se conciliar autonomia com responsabilidade, liberdade com limites, o prazer de ser criança com o adultecer. Isso se alinha com o que discutiu Karl Popper em *A sociedade aberta e seus inimigos* (1974), de que para construirmos uma sociedade tolerante, devemos ser ético-politicamente intolerantes com os intolerantes, de modo a não deixar margem para que a condescendência com a intolerância faça dela uma realidade social amplamente difundida.

Em sentido próximo, agir com paternagem, segundo Vasconcellos (no prelo), significa “ser a referência, a bússola.” Isto é, “a Paternagem ajuda a

estabelecer no sujeito a dialética entre continuidade e ruptura, abrindo para a diferenciação, para “sair do ninho”, alçar voos, para a autonomia.” Trata-se, dessa forma, daquilo que Paulo Freire problematizou em *Pedagogia da Autonomia* (1996) como a necessidade da seriedade e do profissionalismo docente articulado a atuação firme para conciliar liberdade e responsabilidade com os discentes, ajudando a criar as condições de possibilidade para sua autonomia, notadamente pela dialetização entre limites e liberdades. (Freire, 1996, p. 91-108)

Nessa perspectiva, em um contexto de grande controle sobre as práticas didáticas dos professores, equilibrar o ensino da autonomia da responsabilidade não foi uma tarefa fácil de se desenvolver enquanto docente. A questão da disciplina em sala de aula se tornava um desafio, e foi devido a uma situação difícil que me interpelava em uma turma do *Ensino Fundamental*, no início da minha trajetória como professor na rede estadual de educação, que desenvolvi uma metodologia improvável, que nem mesmo eu havia imaginado desenvolver.

Subindo as escadas para entrar em uma sala que desafiava minha capacidade docente, um dia, já cansado de não conseguir dar aulas naquela turma, pensei comigo mesmo: hoje não! Hoje meu dia não vai ser ruim! Vou fazer alguma coisa. Eu não vou perder essa turma! Foi assim que ao chegar e me deparar com a turma, eu não sabia muito bem o que fazer, e a minha solução impensada, ainda meio atabalhoadas, foi cumprimentar a turma da maneira mais caricata e irreverente que eu conseguia.

Fui falando de modo ascendente, num inglês e espanhol intencionalmente carregados do meu sotaque, como que num riso de si mesmo: “*people, pay attention! Everybody, look at me!! [ing.] Todos, todos, todos! Vamos, Vamos, Vamos!* [esp.]”; falas seguidas de um berro em alto e bom som [port.]: “Bom dia, pessoal!!!”. A turma respondeu em uníssono, e muito animada: “Bom dia!!!!”. Daquele dia em diante, minha vida nas salas de aula nunca mais foi a mesma.

Esse ritual jocoso, espontâneo e autêntico, no início das aulas, foi e é responsável por criar uma atmosfera de alegria, diálogos sinceros e engajamento pelo aprender. Eu não sabia, mas estava praticando o que Rubem Alves [1994 [1984] chamou de a “alegria de ensinar”, e com isso estava formando o que bell hooks (2013) denominou de “comunidades de aprendizagem”, tudo mediado pela alegria. Tudo perpassado pela felicidade em ser quem eu sou, um professor que se libertou pela educação dos jugos colocados pelos preconceitos e pelas opressões político-sociais de ontem e de hoje. Assim, conforme Rubem Alves:

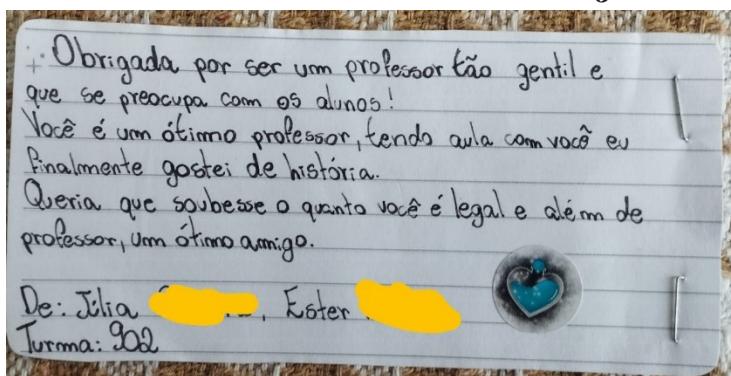
Muito tem se falado sobre o sofrimento dos professores. Eu, que ando sempre na direção oposta, e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o

sofrimento de ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores de parto: a mãe o aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho. Reli, faz poucos dias, o livro de Hermann Hesse, *O Jogo das Contas de Vidro*. Bem ao final, à guisa de conclusão e resumo da estória, está este poeminha de Rückert: *Nossos dias são preciosos, mas com alegria os vemos passando se no seu lugar encontramos uma coisa mais preciosa crescendo: uma planta rara e exótica, deleite de um coração jardineiro, uma criança que estamos ensinando, um livrinho que estamos escrevendo.* Este poema fala de uma estranha alegria, a alegria que se tem diante da coisa triste que é ver os preciosos dias passando... A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve. Senti que eu mesmo poderia ter escrito essas palavras, pois sou jardineiro, sou professor e escrevo livrinhos. Imagino que o poeta jamais pensaria em se aposentar. Pois quem deseja se aposentar daquilo que lhe traz alegria? Da alegria não se aposenta... Algumas páginas antes o herói da estória havia declarado que, ao final de sua longa caminhada pelas coisas mais altas do espírito, dentre as quais se destacava a familiaridade com a sublime beleza da música e da literatura, descobria que ensinar era algo que lhe dava prazer igual, e que o prazer era tanto maior quanto mais jovens e mais livres das deformações da deseducação fossem os estudantes. Ao ler o texto de Hesse tive a impressão de que ele estava simplesmente repetindo um tema que se encontra em Nietzsche. O que é bem provável. Fui procurar e encontrei o lugar onde o filósofo (escrevo esta palavra com um pedido de perdão aos filósofos acadêmicos, que nunca o considerariam como tal, porque ele é poeta demais, “tolo” demais...) diz que “a felicidade mais alta é a felicidade da razão, que encontra sua expressão suprema na obra do artista. Pois que coisa mais deliciosa haverá que tornar sensível a beleza? Mas “esta felicidade suprema,” ele acrescenta, “é ultrapassada na felicidade de gerar um filho ou de educar uma pessoa.” Passei então ao prólogo de Zaratustra. Quando Zaratustra tinha 30 anos de idade deixou a sua casa e o lago de sua casa e subiu para as montanhas. Ali ele gozou do seu espírito e da sua solidão, e por dez anos não se cansou. Mas, por fim, uma mudança veio ao seu coração e, numa manhã, levantou-se de madrugada, colocou-se diante do sol, e assim lhe falou: Tu, grande estrela, que seria de tua felicidade se não houvesse aqueles para quem brilhas? Por dez anos tu vieste à minha caverna: tu te terias cansado de tua luz e de tua jornada, se eu, minha águia e minha serpente não estivéssemos à tua espera. Mas a cada manhã te esperávamos e tomávamos de ti o teu transbordamento, e te bendizíamos por isso. Eis que estou cansado na minha sabedoria, como uma abelha que ajuntou muito mel; tenho necessidade de mãos estendidas que a recebam. Mas, para isso, eu tenho de descer às profundezas, como tu o fazes na noite e mergulhas no mar... Como tu, eu também devo descer... Abençoa, pois, a taça que deseja esvaziar-se de novo... Assim se inicia a saga de Zaratustra, com uma meditação sobre a felicidade. A felicidade começa na solidão: uma taça que se deixa encher com a alegria que transborda do sol. Mas vem o tempo quando a taça se enche. Ela não mais pode conter aquilo que recebe. Deseja transbordar. Acontece assim com a abelha que não mais consegue segurar em si o mel que ajuntou; acontece com o seio, turgido de leite, que precisa da boca da criança que o esvazie. A felicidade solitária é dolorosa. Zaratustra percebe então que sua alma passa por uma metamorfose. Chegou a hora de uma alegria maior: a de compartilhar com os homens a felicidade que nele mora. Seus olhos procuram mãos estendidas que possam receber a sua riqueza. Zaratustra, o sábio, se transforma em mestre. Pois ser mestre e

isso: ensinar a felicidade. “Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino ciências, ensino literatura, ensino história, ensino matemática...” Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Pois o que vocês ensinam não é um deleite para a alma? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem. Se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão, como a cozinheira que queria oferecer prazer, mas a comida saiu salgada e queimada... O mestre nasce da exuberância da felicidade. E, por isso mesmo, quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: “Sou um pastor da alegria...” Mas, é claro, somente os seus alunos poderão atestar da verdade da sua declaração. (Alves, 1994 [1984], p. 8-12)

A beleza e o mistério de ensinar uma criança, um adolescente. Isso é o improvável que se coloca, diariamente, diante de milhares de professores. Mas enxergar essa beleza, conforme Alves, só é possível com olhos de ver. Passa por fechar os “livros de filosofia da educação (eruditos e complicados)” e se dispor “àquele exercício aconselhado por Barthes, já na idade de avô: o exercício do esquecimento.” Isto é, “esquecer o aprendido que nos fez adultos para se ver o mundo com novos olhos”, os olhos de criança. É deixar essa infância transbordar na adultez, entendendo que ensinar um ser humano é uma tarefa de afeto e, também, da amorosidade de que falava Paulo Freire. É ter “juntado muito mel” com as dores passadas, produtoras de sapiência, e “compartilhar esse mel” como um “pastor da alegria”, que entende que não ensina apenas disciplinas acadêmicas, conforme o tecnicismo dos primeiros tempos e o neoliberal, mas sim a alegria de querer ser feliz enquanto se aprende, posto que enquanto se aprende se está a viver, não apenas se preparando para a vida. Trata-se de compartilhar a própria felicidade que transborda. Ao menos é desta forma que comprehendo os processos de ensino e aprendizagem em que me envolvi, expressos nos seguintes bilhetes e cartinhas que recebi:

Bilhete do Acervo Pessoal. Ano de 2025.



Carta do Acervo Pessoal, ano de 2024.

Querido professor João,
Venho por meio dessa simples carta agradecer por esse ano.

Em todos os anos de aula após a pandemia consigo dizer 3 professores que marcaram minha mente de um jeito que nunca esqueci. Uma delas é a professora Rosa de português, outra a Ana Cristina, professora de geografia deste ano, e o outro é o professor João, de história.

De fato desde a 1^ª vez que cheguei a ter aula com o senhor na 7^ª série, já gosto de suas aulas. Você vem com seu jeito alegre e a frase sempre cômica ao chegar. Me sinto muito feliz por ter tido a oportunidade de conviver com o senhor esse ano, de fato realmente foi um ótimo período de aprendizado e entretenimento, com aulas práticas e sempre buscando conversar bastante com os alunos, admiro sua preocupação com os alunos e agradeço a Deus por essa oportunidade. Me arisco ainda a dizer que foi um dos melhores professores que tive.

Obrigada por tudo, ao senhor desejo apenas muita felicidade e sucesso e acima de tudo as bênçãos do Senhor sobre a sua vida.

Um abraço.

Atenciosamente: Nicolly [REDACTED]

www.cadernil.com.br

Rachefinal

Carta do Acervo Pessoal, ano de 2024.

História

Jássy Victor

Durante o ano inteiro, história veio sendo minha matéria favorita, ensinada pelo melhor professor. Obrigada por ter sido esse professor tão amigo, paciente, brincalhão, sincero, obrigada por todas as "palestras" e ensinamentos que o senhor deu em sala, vai leva pra vida toda.

Sua história de vida me motiva a nunca desistir dos meus sonhos, mesmo com suas dificuldades. Fico alegra de correr atrás de seus sonhos.

Que o senhor continue sempre com essa alegria que contagia qualquer um!

com muito amor
e carinho!

Gecuanha
901
28/11/24

Nesse sentido afetivo e sensível, pautado por um ensino alegre e pedagogias libertadoras, busquei construir, junto com os alunos, aquilo que Paulo Freire discute em *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando asseverou, quanto aos eixos de uma didática que seja verdadeiramente comprometida com a liberdade dos educandos, que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

É a forma que encontrei para transbordar a esquizofrenia, que no meu caso é um transtorno esquizoafetivo, certa debilidade emocional gerada pelo trauma da doença e pelos meus traumas pessoais. Minha capacidade cognitiva não ficou comprometida pela doença, mas minhas habilidades emocionais foram, de certa maneira, prejudicadas. Mas isso não me deteve. Os quase 15 anos de acompanhamento psicoterápico e psiquiátrico proporcionaram que a educação me fizesse sublimar as dificuldades geradas pela doença. Foi isso, no fundo, em que se traduziu minha prática pedagógica em sala de aula, uma sublimação daquilo que supostamente me limita. Um transbordamento.

Transbordei em relação às minhas próprias limitações, e em um sentido freiro-alvesiano; transbordamos nós, com nossas práticas didáticas em relação àquilo que o neoliberalismo nos impõe como engendramento dos sujeitos, suas sensibilidades e afetos. O que os neoliberais querem é nos ver tristes. Da tristeza vivem os opressores. Nesse contexto, fazer das salas de aula comunidades de aprendizagem (hooks, 2013), só é possível se temos o compromisso de acolher a diversidade em suas múltiplas identidades. Não podemos definir quem o outro têm de ser, nem podemos reforçar as assimetrias que oprimem aqueles que são o que são. E nesse sentido, pensar-me como racialmente situado, ativo na luta por uma educação antirracista, foi o caminho que segui desde as discussões da disciplina de *História da África* com a professora Vanicleia Santos e seu orientando, o caro amigo Felipe Malacco, na UFMG; até às lidas minhas e dos meus alunos nesse mundo neoliberal que vêm se estreitando desde o início dos anos 1980 no Brasil; mas que nas primeiras décadas do século XXI cada vez se radicaliza mais em suas práticas de controle e desumanização.

Foi contra esse sentido dominador e desumano que, ladeado por muitos colegas da lida pedagógica, desenvolvemos ao longo dos anos diversos projetos que visam ao partejamento de identidades e à libertação coletivas (Alves, 2020 [1967]; Freire, 2011 [1968]). Algo como desenvolvido no projeto “Africanidades”, feito por mim junto a professores e professoras de artes, geografia e pedagogia⁸⁵. Aprovado como um projeto acerca da diversidade cultural e artística do continente africano, desenvolvemos em seu interior

⁸⁵ Optei por não citar o nome desses professores para não indicar nenhum comprometimento ideológico com os meus posicionamentos nesse texto. Responsabilizo-me inteiramente pelas ideias que aqui veiculo, sem com isso querer dizer que os professores e pessoas citadas nominalmente também as tenham.

discussões acerca da política, da economia e das estruturas sociais dos povos de África, buscando não reduzir os africanos e seus descendentes a dimensões culturalmente essencialistas e folclorizadas. Discutimos, sim, arte e cultura, mas não reduzimos as discussões a isso. Este trabalho foi desenvolvido para um *Dia da Consciência Negra*, o 20 de novembro de 2018. Estive a frente do projeto, com auxílio dos meus colegas docentes e da pedagoga que era responsável por orientar as iniciativas dos professores, mobilizando as turmas de todo o primeiro ano do ensino médio de 2018 para apresentarem informações acerca dos temas que indicamos terem sido trabalhados, bem como com a confecção de máscaras parecidas com as produzidas por diversas civilizações do continente africano. Seguem imagens do projeto:

Cartaz e máscaras produzidas para o projeto “Africanidades”, de 2018.



Práticas como essa refletem um engajamento político educacional que foi construído pelas demandas que vinham dos próprios alunos. A sala de aula demandou de mim uma postura resistente, transformadora. As subjetividades que ali estavam não permitiam que eu ensinassem a partir de uma linguagem represora, conforme problematizado por Rubem Alves quanto à linguagem da religião (1968) e, posteriormente, quanto à da educação (1980, 1982a; 1982b; 1984). Isso significava, também, colocar-me contra todas as formas de *Pedagogias Bancárias* presentes na educação de nossos dias, e posicionar-me em um compromisso ético com os oprimidos, nesse caso, estudantes e, também, professores, por uma pedagogia verdadeiramente libertadora, no exercício de uma educação que fosse, de fato, prática de liberdade (2011 [1968]; 1991 [1967]).

Assim, a necessidade da prática de resistência político-educacional em sala de aula me levou a descobrir um novo amor pela educação. Isso me fez mudar o curso. Optar, quando no fim do bacharelado em História, por não tentar fazer uma pesquisa como continuidade da monografia, sobre *Teoria da História e História da Historiografia*, mas enveredar de cabeça na pesquisa em educação. Foi desse modo que prestei seleção e fui aprovado no *Mestrado em História da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social* da UFMG. Coerente com o nome da linha, um rapaz negro, periférico e PCD foi incluído nos processos de produção do conhecimento sobre *Educação* no nosso país. Foi assim que, a partir da orientação cuidadosa e de alto padrão da querida professora Cynthia Greive Veiga, docente do PPGE da UFMG, eu pude pesquisar acerca dos processos de educação moral liberais e religiosos no Brasil do transcurso entre a Primeira República e a Era Vargas, sedimentando cada vez mais uma visão crítica da educação (Nogueira, 2023).

Após me formar no mestrado, senti a necessidade de ampliar meus conhecimentos nas *Ciências da Educação*, bem como tornar-me apto para realizar as funções de um *Pedagogo*. Foi dessa maneira que cursei a licenciatura em *Pedagogia* na *Universidade Estácio de Sá* entre 2022 e 2023. Por volta desse período, comecei a expandir os interesses educacionais participando do *Grupo de Estudos e Pesquisa Humanidades, Educação e História da Educação* (GEPUH), da *Fundação Mineira de Educação e Cultura* (FUMEC), na época liderado pela professora Maysa Gomes e pelo professor Aroldo Lacerda, estimados companheiros. Mais precisamente desde o ano de 2021, eu também me aproximei das discussões freireanas de modo mais sistematizado na *Universidade do Estado de Minas Gerais*, estudos que eram encabeçados pelo professor Daniel Ribeiro de Almeida Chacon e a professora Aline Choucair Vaz, intelectuais que muito me inspiraram.

O percurso desses estudos e formações me levou, sob incentivo sensível do caro professor do curso de *História* da UFMG, Douglas Attila Marcelino; professor que havia sido meu orientador da monografia no *Bacharelado*

em *História*; a tentar a seleção para o *Doutorado no Programa de Pós-graduação em História da UFMG*. Aprovado na seleção, venho desenvolvendo pesquisas sobre as relações histórico-educacionais entre Paulo Freire e Rubem Alves, sob a orientação perspicaz e generosa da estimada professora Juliana Miranda Filgueiras, docente do PPGH.

Tenho, também, participado dos grupos de estudos *História dos Processos Educadores*, coordenado pela professora Cynthia Greive Veiga; e *Estudos em Teoria da História, Artes e Literatura (ETHAL)*, sob coordenação do professor Douglas Attila Marcelino, locais em que transbordam minhas inquietações históricas e educacionais. Isso me possibilitou atuar, ainda, como *Pesquisador Associado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História Política e Econômica*, da Universidade do Estado de Minas Gerais, Nepólis, da UEMG, sob liderança dos professores Daniel Chacon e Aline Choucair Vaz; e ao *Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação, Tessitura de Nós*, da mesma universidade, em que trabalho com as queridas professoras Daniela Oliveira Passos e Renata Garcia Campos Duarte.

Assim, sintetizando o período da *História à Pedagogia*, e o descobrir-me um *Pedagogo*, para além de *Historiador*, apresento a fotografia abaixo, em que faço aquilo que mais gosto, lecionar, junto a uma turma do *Ensino Fundamental I* na qual estagiava para me formar no curso de *Pedagogia*, orientado por outra professora que marcou minha vida, a Orlania Alves de Araújo Lopes:



A bata africana fala de mim, um sujeito que se enxergou na educação, e que na educação se enxergou racialmente, e que racialmente e educacionalmente se enxergou politicamente, tudo perpassado por um sentido de transcendência que se realiza em uma educação como prática de liberdade, conforme problematizado por Freire e conforme vivenciado por mim na Igreja, na Escola, e em qualquer lugar que eu esteja. (Freire, 1991 [1967])

Cursar o doutorado pesquisando Freire e Alves, nesse sentido, têm sido uma possibilidade de aprofundar esse processo de libertação pessoal e coletiva, em que para além da educação antirracista, também tenho me dedicado com maior fôlego a lutar contra a psicofobia e pela dignidade das pessoas com alguma deficiência, especialmente as que sofrem com a saúde mental. Ser intelectual e esquizofrênico é algo não só possível, como é, em lugar disso, algo já cristalizado na história da humanidade. Para além do clássico caso do matemático John Nash, imortalizado no filme dirigido por Ron Howard (2001), *Uma mente brilhante*; temos os exemplos do músico co-fundador da banda de Rock, *Pink Floyd*, o guitarrista Syd Barret, o célebre pintor holandês Vicent Van Gogh, o escritor estadunidense Jack Kerouac, o poeta e dramaturgo francês Antonin Artaud e o pintor russo Vasily Kandinsky.

Vale dizer, que em um estudo veiculado no *Journal of Clinical Investigation*, relativo a pesquisa realizada no *Instituto Nacional para Saúde Mental dos Estados Unidos*, no Estado de *Maryland*, indica-se que “uma variação comum de um gene, o DARPP-32 [...] faz com que a região do cérebro responsável pelo raciocínio mais sofisticado seja mais eficiente, melhorando o processo de transmissão de informações”, com o detalhe de que, esse “gene também [têm sido] ligado à funções cerebrais registradas em pacientes com esquizofrenia”. O estudo ainda indica que “o gene amplia a capacidade de processamento de informação e, quando o cérebro funciona normalmente, o indivíduo ganha flexibilidade para pensar e um melhor desempenho da memória.” Contudo, “outros genes e as condições de vida do indivíduo podem fazer com que o cérebro encontre dificuldades para gerenciar esse ganho, ocasionando um efeito colateral.” Os autores descrevem essa relação como um “equivalente neurológico de uma mega-rodovia terminando num beco sem saída”, conforme indica o pesquisador Daniel Weinberger. (BBC Brasil, 2007)

Não posso afirmar com certeza que o meu caso seja o mesmo descrito pelos cientistas de *Maryland*, mas sei que a prática da minha intelectualidade pelo estudo e pelo ensino tornaram possível que eu me desvincilhasse do estigma de louco, o que apenas é reforçado por uma sociedade opressora e repressora, conforme problematizado por Paulo Freire e por Rubem Alves, e conforme sentido pelos indivíduos divergentes em um contexto educacional de influência neoliberal. Estar conformado às práticas de controle e vigilância que são levadas a cabo a partir das *Teorias do Capital Humano*

e do tecnicismo liberal não é fácil. Mas temos vencido. E vencido não só as barreiras profissionais, mas enlaçadas a elas, as pessoais.

Desde o início da minha caminhada nesse processo de autoconhecimento e libertação, eu e meu pai voltamos a sermos o melhor amigo um do outro (ele voltou a ser meu maior herói); pude perdoar as pessoas da família e de fora dela que me fizeram mal, ainda que isso não signifique ter uma convivência próxima, e pude buscar o perdão daqueles que machuquei também. Aprendi a ser adulto quando necessário, e a ver a vida com olhos de menino a todo momento, crendo que sonhar um outro mundo é possível. Por isso me tornei freireano, e diria também, alvesiano.

Eu diria, outrossim, que aqui incorporei o convite feito pelo organizador do livro, o Yago Campelo, em que dizia ser aquele “um convite a você que ousa, porque é ousadia mesmo, dizer-se freiriano/a.” Ousadia que é definida por quem “de alguma forma caminhou e continua a caminhar nas veredas do pensar de Freire, a esperançar, acreditando que o mundo não é, ele está sendo, logo possível e passível de transformação e vislumbrando uma educação como prática e experimento da liberdade.”

As palavras dessa Escrevivência são palavras de quem escreve com sangue, conforme indicado por Rubem Alves. De quem se alimenta dos textos e dá os seus textos para serem devorados pelos leitores, conforme indicara o autor em *Por uma educação romântica* (2012, p. 115-119). Essas palavras são de quem busca a libertação dos oprimidos baseado na amorosidade, conforme Freire desenvolve na sua *Pedagogia do Oprimido* (2011 [1968], p.111), de quem acredita na Educação como prática amorosa de liberdade (Freire, 1991 [1967]). Pois o que vimos nesse texto, escrito sobre vivências pessoais, mas perpassadas por coletividades, é a trajetória de um oprimido amoroso, que não se perdeu em seus pensamentos, mas que direcionou sua *práxis* docente conforme sua capacidade de sonhar. Isto é, que viveu e vive, com Paulo Freire e com Rubem Alves, em nós, entre nós e através de nós!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total em educação)* / Rubem Alves. Campinas, SP: Papirus, 2002

ALVES, Rubem. *O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender*. Campinas: Fundação EDUCAR Paschoal, 2004.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 207 p.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BBC Brasil. *Estudo liga gene da inteligência à esquizofrenia*. 09 de fevereiro de 2007. Disponível Em: https://www.bbc.com/portuguese/reporterbbc/story/2007/02/070209_genioloucurag Acesso: 01/08/2025

EVARISTO, Conceição. *Becos da Memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Tópicos)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 [1967]

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* / Paulo Freire – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. rev. e atual. -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NOGUEIRA, J. V. J. O. *Educação moral: análise das matrizes católicas e liberais para uma formação moral republicana nos centros de poder do Brasil dos anos 1920 a 1930*. Porto Alegre: Editora Fi, 2023.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. “Escrevivência” em Becos da memória, de Conceição Evaristo. *Revista Estudos Feministas* [online]. 2009, v. 17, n. 2, pp. 621-623. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000200019>

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. Valinhos, SP: Montecristo Editora, 2021.

POPPER, Karl R. *A Sociedade Aberta e Seus Inimigos*. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1974. 2v

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; SIPPEL, Juliano. A escrevivência de Conceição Evaristo como reconstrução do tecido da memória brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 36–51, 2019. DOI: 10.26512/les.v20i2.23381. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/23381>

SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (org.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica, 2020

VASCONCELLOS, Celso Antônio. O amor como princípio e fundamento da educação. São Paulo: no prelo.

PAUSA POÉTICA





NÃO É POSSÍVEL EXISTIR EDUCAÇÃO SEM AMOR

Jénerson Alves⁸⁶

Educação se apresenta
Como fonte cristalina
De uma essência genuína
Que acarinha e acalenta.
Está na escuta atenta,
No olhar do educador;
O mestre é mediador
Pr' o aprendizado fluir.
Não é possível existir
Educação sem amor.

É pela amorosidade
Que o saber fica vibrante:
Professor e estudante
Numa mesma afinidade.

86 Nasceu em Palmares-PE em 1987, mas vive em Caruaru-PE desde 1988. Formado em Jornalismo e em Letras, é especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Suas Literaturas. Poeta popular, é um dos fundadores da Academia Caruaruense de Literatura de Cordel e se apresenta em escolas e universidades, levando a poesia regional e a poética improvisada para diversas plateias. É autor de dezenas de cordéis e livretos. Acredita que a palavra tem o poder de transformar corações.

Confirmando a liberdade,
O respeito e o valor,
Sepultando o amargor
Pr' o sorriso reluzir.

Não é possível existir
Educação sem amor.

O amor é a gramática
Dos diálogos respeitosos,
Com afetos generosos,
Unindo conceito e prática.
É plena expressão sintática
De indelével vigor,
Verso de magno esplendor
Bonito de traduzir!

Não é possível existir
Educação sem amor.

Amor é aritmética,
Na pulsação do seu ritmo,
Ganha fôlego o algoritmo
Com pura glória sintética.
Quando ele se une à ética,
É belo o numerador!
Pra, no multiplicador,

O saber se dividir,
Não é possível existir
Educação sem amor.

O amor é a ciência
Em perfeita simbiose,
Na mutação da mitose

De celular abrangência.
Expandindo a consciência
Entre frieza e calor,
Fazendo cessar a dor
Como efeito de elixir!
Não é possível existir
Educação sem amor.

Tal saber é coisa séria!
Não deixa a pessoa tísica...
Até na Educação Física
Vai muito além da matéria.
O ente é figura etérea
Que possui antecessor,
O mover é propulsor
Na conquista do agir,
Não é possível existir
Educação sem amor.

Não é qualquer utopia
Que alguém idealizava;
Paulo Freire já mostrava,
Rubem Alves já dizia.
Educar é alforria,
É ato libertador,
O sujeito é o ator
Pra do seu cárcere sair,
Não é possível existir
Educação sem amor.

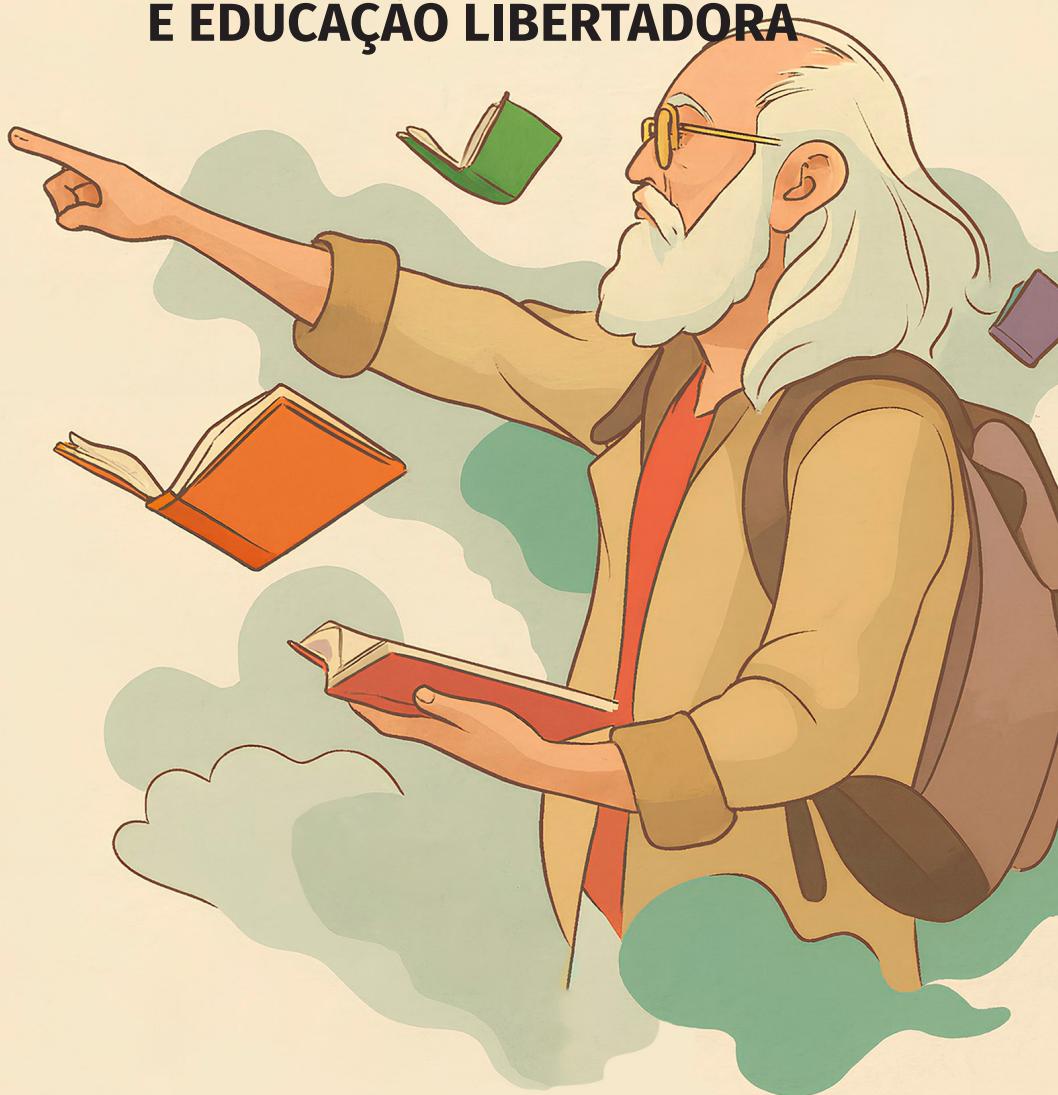
Com tons graves e agudos,
O mestre explica e conversa,

O discente também versa
Com seus modos e veludos.
Pode, através dos estudos,
Tornar-se um sábio mentor,
Voar alto como açor,
Ser perfeito igual faquir,
Não é possível existir
Educação sem amor.

Se o mundo se irmanar,
Vendo tintim por tintim,
É possível pôr um fim
À violência escolar.
Quem conjuga o verbo “amar”
Deleta o nome “rancor”,
Ao planeta multicor
Não para de colorir,
Não é possível existir
Educação sem amor.

Se o professor é amigo,
Exclui aresta e resíduo,
O aluno é indivíduo
Com caráter no postigo.
Respeita a quem é antigo,
Aplauda o inovador,
O saber ganha sabor
No toque do interagir,
Não é possível existir
Educação sem amor.

DA MINHA VARANDA VEJO O MUNDO: PATRIMÔNIO LOCAL E EDUCAÇÃO LIBERTADORA





*Sílvia Rachi*⁸⁷

A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE

Paulo Freire nos ensina que a educação, concebida como território de diálogo, promove o despertar crítico para nosso lugar na sociedade, bem como nos inspira a resistir e combater as manifestações de opressão. Desse modo, as trajetórias individuais ganham relevo e se entrelaçam às experiências coletivas. Transformam-se em pontos de referência capazes de nos situar socialmente e construir identidades. Nesse sentido, memórias são luzes que descortinam caminhos para a atuação social no cotidiano. A compreensão de quem somos e de nossa trajetória individual e coletiva torna possível a reflexão sobre o contexto no qual vivemos e o desenvolvimento de ações políticas em um mundo marcado por luta de classes, competitividade, desigualdade e exclusão.

Com base nessas premissas, ou seja, da percepção do sujeito no espaço e da importância de suas narrativas na construção da identidade social, propomos tecer reflexões que põem em relação as contribuições de Paulo Freire e uma experiência de pesquisa relacionada ao patrimônio histórico desenvolvida no curso de História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Trata-se de aproximação inicial e desprestensiosa, pautada na seleção da obra referencial (e sempre atual) do autor: *Pedagogia do oprimido*. A discussão tem como ponto fulcral a dimensão educativa do patrimônio cultural para a coletividade, tomado como instrumento de compreensão da história de vida dos sujeitos e de sua inserção na sociedade.

A problematização apresenta-se na forma de ensaio e busca mais indagar do que responder, com vistas a fortalecer debates interdisciplinares sensíveis à potencialidade do patrimônio enquanto lugar de afeto e

⁸⁷ Historiadora e psicanalista. Doutora em Educação. Professora na PUC Minas. E-mail: silrachi.pucminas@gmail.com.

de reafirmação identitária do indivíduo, ou seja, compreendido para além dos processos de tombamento engendrados pelo poder público. Atenta-se, ainda, para a força das narrativas pessoais enquanto mecanismo de inclusão e resistência sociais. Não se trata, portanto, de resenha sobre a conhecida obra de Freire – a qual compõe conjunto de reflexões que se configura como verdadeiro marco epistemológico da contemporaneidade no campo da educação –, tampouco de discussão historiográfica acerca da concepção de patrimônio, mas sim de interpretação pessoal, delineada por impressões surgidas na experiência da autora como pesquisadora/professora de História e psicanalista. Certamente, devido ao escopo e aos objetivos deste ensaio, aspectos teóricos e analíticos mais acurados não serão contemplados.

O celebrado livro *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, foi publicado pela primeira vez no ano de 1968⁸⁸, em língua espanhola, no Chile. Esse momento é marcado pelo endurecimento da ditadura civil-militar que assolava o Brasil, por meio da edição do AI-5 (Ato Institucional nº 5), que desaguou em maior repressão política e suspensão das garantias constitucionais. Trata-se de contexto de aumento das tensões sociais, da censura e de protestos em relação ao regime ditatorial, com importantes impactos no ambiente acadêmico⁸⁹.

Na referida obra, como amplamente sabido, Freire – na esteira das ações e reflexões elaboradas durante sua vida profissional – preconiza o desenvolvimento de práticas educativas críticas e libertadoras. Destaca, para tanto, a importância da tomada de consciência do sujeito nos processos de ensino-aprendizagem, do lugar central da dialogicidade do ato educativo para a construção da liberdade individual e coletiva. Podemos afirmar que as proposituras freirianas inauguraram um paradigma epistemológico na educação no século XX e ressaltam, assim, a função e a importância política da educação, da realidade e das experiências de cada indivíduo em sua coletividade, na luta contra a opressão social. As ideias de liberdade, conscientização, reflexão crítica, resistência e ação assumem relevo em seu trabalho, em oposição às práticas pedagógicas meramente transmissivas, características do que fora designado como “educação bancária”. Nas palavras do autor,

[o] importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens 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 companheiros⁹⁰.

88 A obra foi editada no Brasil apenas em 1974. Ver, entre outros, Freire, A. M. A. (2014).

89 Sobre a temática ver, entre outros, Motta (2014).

90 Freire, P. (1996, p. 76).

É de acordo com essa perspectiva que entendemos a dimensão educativa e transformadora do patrimônio cultural eleito pelas comunidades locais. Como expressão da identidade do sujeito, daquilo que lhe é significativo na composição de sua história, ou seja, na constituição da sua percepção da sociedade e, no caso desta pesquisa, das representações sobre os lugares que compõem a realidade local e proporcionam inteligibilidade à experiência individual e coletiva. Interessa-nos retirar dos relatos pistas sobre como os sujeitos, por meio das escolhas de locais/monumentos, dão a conhecer sentimentos e esperanças e, com isso, tentar compreender as formas pelas quais as narrativas revelam impressões e memórias sobre suas histórias. Acreditamos, assim, que os lugares escolhidos, “lugares de memória”⁹¹, são “carregados” de afetos e saberes que simbolizam, educam e libertam ao permitirem o reconhecimento de si e do outro.

Os locais selecionados pelos sujeitos remetem, portanto, aos acontecimentos da vida cotidiana que subjazem aos valores, hábitos e crenças, enfim, aos modos de viver. A narrativa, sob tal óptica, é flagrantemente construção, produto e produtor das práticas sociais e permite que compreendamos a forma como os indivíduos se veem na sociedade e o peso da experiência social nas imagens construídas sobre si mesmos e sobre a coletividade. Esses locais descortinam, assim, memórias, formas de pensar, de registrar e dar a ler suas próprias histórias.

Ressalte-se, a esse respeito, que memórias não são espelhos da realidade, mas reconstruções elaboradas com base nela. As recordações são sempre fragmentadas, compondo-se de estilhaços do vivido, das seleções e escolhas feitas por quem narra, pelos sujeitos autores das lembranças. Esses “sujeitos-autores” lançam o olhar para o passado, mas alicerçados em novas bases, em experiências presentes, particulares. Daí decorre o entendimento de que as lembranças apresentam caráter subjetivo, mesmo quando compartilhadas coletivamente e reconstruídas à base, inclusive, de elementos pertencentes à memória coletiva. Os discursos sociais estão a todo o tempo presentes e, como nos explica Bakhtin, mesclam-se à experiência do sujeito, que, ao enunciar, encontra-se numa relação dialética. Por isso, as visões e narrativas são diferenciadas, isto é, as expressões da memória ou suas “composições” apresentam aspectos individualizantes e individualizados, ainda que formatados por certos substratos comuns.

⁹¹ A expressão “lugares de memória” neste texto é utilizada no mesmo sentido que é usada pelo historiador francês Pierre Nora (Nora, 1993) e se refere a locais físicos, monumentos, símbolos e/ou processos (rituais) que condensam ou exprimem histórias individuais e coletivas.

É EDUCAÇÃO LIBERTADORA, E NÃO EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A pesquisa desenvolvida no curso de História na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no *campus* Coração Eucarístico, em Belo Horizonte, apresentou como principal objetivo conhecer e elencar “lugares de memória” escolhidos pelas comunidades locais de cada regional da cidade. Partimos da compreensão de que a noção de patrimônio se entrelaça à de memória, isto é, de que o patrimônio só existe e faz sentido se estiver fundamentado em significados afetivos e políticos para sujeitos e comunidades.

Com base nessa premissa, a investigação teve como diretrizes dois dos 17 objetivos da ONU, quais sejam “4 – Educação de qualidade”⁹² e “11 – Cidades e comunidades sustentáveis”⁹³ (“11.4 – Fortalecer esforços para proteger e salvaguardar o patrimônio cultural e natural do mundo”)⁹⁴. Para atender as intenções referidas, o estudo se desenvolveu com foco na interdisciplinaridade entre história e educação e no conhecimento e conscientização sobre a memória histórica e o patrimônio cultural de Belo Horizonte.

Como resultado, foi possível a elaboração de um *blog* com imagens e legendas explicativas, glossário, índice e *links* de busca sobre o patrimônio (não oficial) de Belo Horizonte, sob uma perspectiva inovadora, problematizadora e inclusiva. Em outras palavras, para além dos clássicos monumentos tombados e reconhecidos pelo poder público, buscou-se conhecer os “lugares de memória” que se revelam como pontos de referência para as comunidades, possibilitando o sentimento de pertença e acolhimento⁹⁵.

A pesquisa valorizou, portanto, a história local (tendo por referência as regionais) e incluiu as comunidades e seus espaços referenciais no rol do patrimônio de Belo Horizonte. Para isso, optamos por uma abordagem problematizadora da educação, fundamentada nos valiosos ensinamentos de Paulo Freire. Suas reflexões não apenas ampliam as concepções de patrimônio, mas também instigam diálogos que são fundamentais e favorecem a reafirmação da identidade das comunidades. Tal reafirmação se revela essencial como ato de resistência à exclusão social, permitindo que suas vozes e histórias sejam reconhecidas e respeitadas. Assim, buscamos promover espaço de aprendizado crítico, onde as experiências e o patrimônio cultural são vistos como elementos essenciais na luta contra a exclusão e a opressão.

⁹² ONU (2015a).

⁹³ ONU (2015b).

⁹⁴ ONU (2015b).

⁹⁵ As atividades de registro fotográfico, catalogação das fotografias e redação das legendas, bem como as de desenvolvimento do *blog*, foram, em grande parte, feitas simultaneamente.

Trata-se de luta contra a concepção reacionária e elitista de patrimônio, que oprime e não contempla os valores materiais e simbólicos desses grupos sociais. Sob esse aspecto, as práticas educativas incorporam e sublinham a importância de relatos, memórias e narrativas de diferentes segmentos. O patrimônio cultural e os valores (bens, monumentos, espaços, ritualísticas, saberes) das comunidades surgem como elementos primordiais no campo da educação. Por isso, não há por que falar em educação patrimonial, mas de educação libertadora, uma vez que consciente e inclusiva.

A apresentação desses espaços à sociedade se deu via *blog*. Isso possibilitou, ainda, a aproximação da universidade à realidade das comunidades de Belo Horizonte, permitindo melhor compreensão dos acervos culturais locais, da edificação da memória, do desenvolvimento das formas de lazer e turismo, da utilização dos espaços e edificações e das tentativas de preservação deles. A princípio, para os lugares reconhecidos pelo poder público como patrimônio, as imagens utilizadas foram as disponibilizadas pelo Ministério do Turismo para uso gratuito. Em relação aos locais e/ou monumentos ainda não reconhecidos pelo Estado como patrimônio, as imagens foram obtidas por meio de fotografias feitas pelos pesquisadores na/para a construção do acervo da pesquisa.

Ao problematizar o conceito de patrimônio – com uma abordagem inclusiva dos lugares de memória para comunidades das regionais de Belo Horizonte –, o estudo se ancorou na hipótese de que há evidente exclusão de lugares/monumentos/rituais referenciais para as comunidades locais, sendo necessária a preservação desses mesmos elementos e o destaque desse acervo cultural. A exposição e o *blog* revelaram imagens e textos que valorizam a diversidade cultural de Belo Horizonte numa perspectiva de inclusão social e respeito à memória histórica das comunidades. O exercício investigativo permitiu o desenvolvimento de práticas educativas libertadoras, de vez que questionaram e problematizaram os processos de exclusão social, com destaque para o reconhecimento e valorização do patrimônio cultural de Belo Horizonte e a necessidade de identificação e reafirmação das identidades culturais-regionais.

Pensar a educação numa perspectiva libertadora em sua relação com o patrimônio cultural no Brasil e a legislação que lhe é pertinente enseja considerar desafios da contemporaneidade e, em especial, ponderar sobre os sentidos precípuos da História: a percepção do movimento constante de mudança das sociedades⁹⁶ (a identificação de permanências e rupturas), bem como a análise crítica dos fenômenos sociais e o estabelecimento de relações. São essas ações que nos auxiliam no entendimento do mundo em que vivemos. Em síntese, poderíamos dizer que fazer História significa viver de maneira vibrante e intensa⁹⁷. Trata-se de recuperar aprendizados e experiências, acionar lembranças que se fazem importantes no tempo

96 Febvre (1985).

97 Beauvoir (1991).

presente, compondo e (re)compondo nossa existência. Muitas vezes, isso consiste em sentir o passado contínuo, o que demanda a ponderação sobre as possibilidades que o futuro guarda, pois o caminho percorrido acaba por descortinar nossa abertura para o porvir, sendo referência a ser superada⁹⁸.

Ao rememorarmos, (res)significamos eventos, construímos sistemas de valores e modos de ver e acreditar. No cotidiano, em nossa relação com os espaços e monumentos, mais do que rememorarmos, problematizamos, buscamos respostas, evidências e interpretações que nos permitam compreender melhor o mundo e, em decorrência disso, ter mais condições de atuação e de transformação social.

Diante dessa reflexão, é imperativo problematizar a formação da identidade dos moradores de Belo Horizonte e os espaços que lhes permitem ter senso de pertencimento, valorizando suas tradições. Para muitos, recordar a história de sua cidade proporciona um senso de acolhimento e fomenta a busca pela inclusão social. O reconhecimento dos locais que fundamentam o pertencimento dos indivíduos permite que a pesquisa valorize suas histórias e memórias por meio de uma abordagem mais crítica e inclusiva do patrimônio cultural. Isso gera oportunidade para práticas educativas que promovem o exercício da cidadania.

É fundamental sublinhar a importância da mobilização coletiva no reconhecimento dos lugares afetivos nas cidades. Esses espaços não apenas favorecem a convivência e a união, mas também contribuem para a reafirmação da identidade diante da patrimonialização de monumentos que muitas vezes não refletem a realidade da comunidade. Nesse contexto, os conceitos de união e luta coletiva se tornam essenciais no enfrentamento da opressão e nas dinâmicas de poder que buscam dividir para dominar.

Como enfatiza Paulo Freire, “[n]a medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividir e manter as massas divididas são condições indispensáveis à continuidade de seu poder”⁹⁹. Essa afirmação revela que, para os opressores, a ameaça à sua hegemonia reside na unificação das classes populares. Portanto, qualquer ação que busque despertar a consciência coletiva entre os oprimidos é prontamente reprimida pelos opressores, muitas vezes com métodos violentos.

Os conceitos de união, organização e luta, embora rotulados como perigosos pelos que se opõem à liberdade, são, na realidade, indispensáveis para a prática da ação libertadora. Essa perspectiva nos convida a entender que o fortalecimento da identidade e a mobilização em torno dos espaços de

98 Beauvoir (1991).

99 Freire, P. (1996, p. 87).

pertencimento são cruciais para a luta contra a opressão e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nas palavras de Freire,

[as minorias] [n]ão se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia.

Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente freada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos.

Conceitos, como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora¹⁰⁰.

Isso posto, sublinhamos que a criação do *blog* se coaduna à proposta de educação inclusiva e de qualidade, de vez que, ao ampliar a compreensão conceitual sobre patrimônio, permite o conhecimento de histórias e memórias locais e a preservação dessas identidades comunitárias, que propiciam o debate e a união entre as pessoas.

A esse propósito, é fundamental, tanto no âmbito da história quanto no da educação, desenvolver práticas pedagógicas centradas na inclusão social. Esse compromisso nos leva a examinar criticamente o conceito de patrimônio, suas limitações e potencialidades, além de nos induzir a refletir sobre os significados essenciais da educação e da aprendizagem histórica. Compreender a educação como um meio de exercício da cidadania e de transformação social é crucial, tendo-se em vista a promoção da integração efetiva entre ensino e pesquisa.

Nas últimas décadas, os esforços diários de educadores têm se destacado na busca por incorporar práticas de pesquisa à realidade acadêmica e escolar, visando estreitar a relação entre essas duas esferas. Essa aproximação tem como objetivo primordial despertar sensibilidades que contribuam para a luta contra as desigualdades sociais. Através dessa conexão, podemos fomentar ambiente educativo que não apenas forneça conteúdo, mas também forme cidadãos críticos e conscientes de seu papel ativo na sociedade. Essa busca pela inclusão, portanto, não se limita a meta pedagógica, mas é uma necessidade premente diante das disparidades que permeiam nossas comunidades.

Em um mundo globalizado – marcado pelo tempo fluido ou “líquido”, na expressão de Zygmunt Bauman¹⁰¹, e pela crise planetária enfrentada pelas ciências humanas –, evidencia-se a força de uma mentalidade mercadológica, que, em detrimento do diálogo, define padrões de comportamento que acirram desigualdades econômicas e sociais. Ao serem apregoados (de forma maciça e massacrante) os valores do consumo, da competitividade e do

100 Freire, P. (1996, p. 87).

101 Bauman (2001).

individualismo, constatamos a dificuldade em se compreenderem os variados matizes culturais constituintes das identidades e dos grupos sociais. Resulta daí o florescimento, nas últimas décadas – nos países, de forma geral, e no Brasil, em particular, como oportunidade para o resgate e problematização de memórias esquecidas –, de debates sobre o papel, as dificuldades e as possibilidades de novas práticas educativas.

Aqui nos interessam, em particular, nos campos da história e da educação, os debates referentes ao patrimônio cultural. A esse respeito, em que pesem limitações, dissensos e rejeições, críticas e lacunas, na atual legislação observamos a abertura para a abordagem de conhecimentos de diferentes campos do saber desconsiderados até então e fruto de lutas sociais e intensos debates de professoras e professores. Trata-se de saberes voltados à valorização de culturas negadas e silenciadas nos currículos, entendendo-se essas discussões como importantes mecanismos de construção de conhecimentos destinados ao combate das desigualdades perpetuadas em nossa sociedade e à valorização de culturas não dominantes.

É patente, assim, nos discursos curriculares, a voga do multiculturalismo e da construção da cidadania, o que denota a interdependência cultura-realidade-educação. Em que pesem as dificuldades educacionais de toda ordem no Brasil, educadoras e educadores vêm lançando mão de uma gama de aportes teórico-conceituais e metodológicos para a construção de práticas investigativas sobre os diferentes segmentos sociais – em especial, os excluídos –, o trabalho com a cartografia (de bairros e cidades) – e mesmo com a cartografia histórica –, o estudo da geografia e dos processos de urbanização de bairros e comunidades, as reflexões sobre sustentabilidade, a pesquisa por meio da história oral, o trabalho com fontes imagéticas como importante instrumento de recomposição das experiências de diferentes grupos sociais.

Não obstante a existência de discrepâncias socioeconômicas e culturais, as imposições e a tradição de centralização decisória relativamente à educação em nosso país, além das dificuldades peculiares ao universo educacional, acreditamos que as possibilidades de concretização de um ensino transformador sejam, atualmente, realidade nos espaços educativos. Daí decorre que o resgate da memória e das identidades de segmentos e/ou grupos sociais – enquanto possibilidade na educação libertadora e tendo como mote o patrimônio cultural – deve estar associado ao entendimento das tradições e à definição de marcos de identificação ligados aos lugares de memória, à etnia, ao gênero, à condição socioeconômica, isto é, inseridos em contextos ampliados e compósitos.

A pesquisa buscou, desse modo, destacar as identidades locais, seus corredores e significados, com vistas a combater a opressão, que se operacionaliza por meio de diferentes mecanismos de poder, inclusive na escolha do patrimônio cultural que não reflete as vivências das camadas populares. Para Freire,

[o] que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão ilhando-os, criando e aprofundando cições entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam¹⁰².

Nesse sentido, os produtos apresentados, isto é, o *blog* (<https://www.preservarparahumanizar.com/>) e a exposição fotográfica, bem como outros resultados em diferentes modalidades de trabalhos acadêmicos, ampliaram a visibilidade dos sujeitos da pesquisa e de suas comunidades. Possibilitaram a reflexão e análise teórico-metodológica nas discussões acadêmicas e conceituais, no âmbito das múltiplas esferas analíticas que cercam a temática do patrimônio e das práticas educativas a ela relacionadas. Permitiram, ainda, ponderações e debates acerca das identidades locais, em particular, de conteúdo relacionado à memória e à cidadania. O esforço investigativo proporcionou, principalmente, maior conhecimento e identificação das representações, intencionalidades e temporalidades na organização e na valorização dos acervos culturais locais.

Para execução da pesquisa, nós nos alicerçamos nas referências teórico-metodológicas referentes a memória, identidade, patrimônio e educação patrimonial. Os registros da memória coletiva desempenham papel empático e consubstanciam-se em patrimônio da sociedade. Ao delinearem-se como testemunhos do legado cultural, possibilitam a construção de referenciais coletivos para gerações. Essa ligação estreita entre patrimônio documental e identidade propicia a sensação de pertencimento aos sujeitos. A memória nasce das experiências individuais e coletivas, marcadas por heterogeneidade, pluralismo e fluidez, e corresponde aos significados atribuídos às ocorrências do dia a dia por distintos segmentos da sociedade. Evidenciam-se, assim, como apropriações e reelaborações permanentes, envoltas por intenções políticas e ideológicas. Jacques Le Goff¹⁰³ ressalta que passado e memória não são a história, mas sim objetos dela. A memória seria uma forma “elementar” e indispensável para a construção histórica, isto é, para o processo de classificação, interpretação e legitimação dos fatos. Além de uma conquista, ela é objeto de poder e de embates, o que se coaduna às ponderações freirianas. Na visão de Le Goff, as sociedades cuja memória social é destacadamente oral ou aquelas na iminência de formar uma memória coletiva escrita são as que melhor possibilitam a compreensão das disputas pela dominação da recordação e da tradição.

102 Freire, P. (1996, p. 87).

103 Le Goff (2003).

Logo, as intenções de conservação dos registros de acontecimentos prendem-se à necessidade de problematização do passado e à construção de visão crítica relativamente ao espaço em que se vive. Seus objetivos estão, invariavelmente, atrelados ao tempo presente e, em simultâneo, remetem ao futuro, na medida em que contribuem para a compreensão do social. Restos, rastros e sombras do passado somente adquirem razão de ser enquanto substâncias para a reflexão de agentes e grupos sobre o mundo em que vivem, evidenciando-se, por decorrência, o caráter “vivo” dos vestígios. Desse modo, a construção das identidades é fenômeno que envolve “fronteiras físicas”, “continuidade no tempo” e “sentimento de coerência”, além de passar pelos preceitos de “aceitabilidade”, de “admissibilidade” e de “credibilidade”, critérios definidos na convivência/negociação entre os indivíduos, tendo-se sempre em mente a existência de disputas sociais. Para Michael Pollak, a memória (expressa nos e pelos registros documentais) apresenta, inclusive, caráter hereditário e significa instrumental indispensável para o sentimento de identificação de sujeitos e grupos, constituindo registros comunitários que acabam por compor o patrimônio cultural da coletividade¹⁰⁴. Nesse sentido, entendemos por patrimônio, a princípio e genericamente, o conjunto de registros das formas de viver em sociedade, tanto em âmbito local quanto nacional.

PATRIMÔNIO CULTURAL E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS LIBERTADORAS: RESULTADOS DA PESQUISA

Constatamos, ao longo de um ano, que a pesquisa contribuiu para produção do conhecimento relacionado ao patrimônio de diversas comunidades na cidade de Belo Horizonte, com vistas ao seguinte: elaboração de dossiês historiográficos, propostas de intervenções nas áreas da educação e projetos para a indústria cultural; integração de programas e projetos institucionais voltados para identificação e análise crítica do patrimônio comunitário; produção de conteúdo para divulgação e valorização do patrimônio cultural local; e produção de informações consistentes acerca da memória e da história que integra o acervo analisado. Além disso, ela abriu espaço para a articulação entre história e educação libertadora, tendo como eixo, no reconhecimento do acervo cultural das comunidades, a interpretação e o uso dos registros humanos, bem como a inserção e a resistência sociais, com base no reconhecimento de lugares/monumentos/rituais carregados de afetividade e apoiados na interação entre os diferentes atores sociais.

A exposição fotográfica, organizada em *banners* expostos no jardim central do *campus* universitário, deu a conhecer 25 lugares selecionados pelas comunidades locais. Esses espaços, monumentos e rituais foram vistos

104 Pollak (1989).

como “lugares de memória” ao proporcionarem interação social e aprendizado, convivência e resgate de tradições. Curioso perceber que nenhuma das escolhas das comunidades foi tombada pelo poder público como patrimônio da cidade. Logo, não foram e continuam não sendo alvo de políticas públicas mais sistematizadas de preservação.

Outro aspecto significativo a ser destacado é a riqueza dos relatos que emergiram durante a identificação dos “lugares de memória” escolhidos pelas comunidades. Esses testemunhos revelam não apenas informações sobre suas tradições culturais, mas também um forte sentimento de pertencimento, que permeia as narrativas ao longo das gerações. Cada história contada é um eco do passado que se entrelaça com a identidade presente, criando um mosaico vibrante de memórias coletivas, que sustentam a coesão social.

Essas expressões de afeto, manifestadas nas vozes dos indivíduos, tornam-se fundamentais ao considerarmos a carga simbólica que edificações, monumentos e rituais representam. Eles não são apenas estruturas físicas, mas são também portadores de significados profundos que evocam a memória cultural das comunidades. Os rituais e as celebrações que ocorrem nesses lugares não só reforçam os laços entre os membros de determinado grupo, mas também despertam sentido de responsabilidade e autovalorização nos indivíduos.

Esse fortalecimento das vivências e histórias locais não pode ser subestimado, pois ele instiga o reconhecimento da importância da atuação social desses sujeitos. Eles são agentes ativos na construção de sua própria história e identidade e, assim, influenciam a forma como se veem e como se relacionam com o mundo ao seu redor. Ao valorizar essas narrativas e práticas culturais, estamos contribuindo para um espaço em que a diversidade é celebrada e a inclusão é promovida, permitindo que as comunidades se expressem plenamente e que suas experiências contribuam para um entendimento mais abrangente e enriquecedor do tecido social.

Desse modo, a dominação e a exploração são enfrentadas. Patrimônio deve ser inclusão e reconhecimento e, sob tal aspecto, educar tendo como fundamento o que é significativo para uma sociedade liberta e fortalece. A valorização da nossa rua, da praça ou da festa do bairro como lugares de memória nos ajuda a construir o sentimento de pertencimento e a vivenciar a cidadania. Meus sentimentos e sensibilidades me constituem. Dizem de mim e da coletividade na qual estou inserido. E, como nos ensinou Freire, a educação libertadora leva-nos a compreender e apreender a existência e a lutar contra todas as formas de opressão e exclusão. A educação para a liberdade somente se faz possível com base na experiência e no afeto. É no cotidiano, sob o sol de cada dia, nos recantos e moradas, nas estradas e esquinas conhecidas, nos sons acolhedores, nas cores vibrantes e no cheiro familiar que florescerão as reflexões e ações de aprendizado. E, então, da minha varanda poderei ver o mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov, V.N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEAUVOIR, Simone de. *A ética da ambiguidade*. São Paulo: Editora 34, 1991.
- FEBVRE, Lucien. Viver a história. In: FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. Lisboa: Editorial Presença, 1985. p. 28-41.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LE GOFF, Jacques. Documento, monumento. In: *A nova história*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 29-45.
- MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2014.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, jul./dez. 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 4 – Educação de qualidade*. [S. l.], 2015a. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: 11 – Cidades e comunidades sustentáveis*. [S. l.], 2015b. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/11>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

A FORÇA MÍSTICA E LIBERTADORA QUE NOS ANIMA: A PEDAGOGIA FREIRIANA DA TEOLOGIA DA ENXADA





Adauto Guedes Neto¹⁰⁵

A história recente da América Latina registra encontros intelectuais e pastorais que, mais do que simples diálogos, transformaram práticas e inspiraram gerações. Entre esses encontros, destaca-se a relação entre Paulo Freire, educador pernambucano de projeção mundial, e o padre e teólogo belga José Comblin, cuja atuação no Brasil e em outros países do continente esteve marcada pelo compromisso radical com os pobres. Ambos viveram e pensaram a formação humana em tempos de ditadura, partindo de uma mesma convicção: a libertação exige consciência crítica, participação ativa e compromisso histórico. Como afirma Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”¹⁰⁶; e, para Comblin, a evangelização só é autêntica quando se encarna nas condições concretas do povo.

Este capítulo propõe-se a analisar a convergência entre a pedagogia freiriana e a Teologia da Enxada — experiência de formação pastoral criada por Comblin no agreste nordestino —, examinando como os métodos, objetivos e horizontes de ambos se entrelaçam. A partir da reconstrução histórica dessa experiência, evidenciam-se as aproximações teóricas e metodológicas, bem como a relevância política e eclesial que ainda hoje interpelam educadores, agentes pastorais e pesquisadores comprometidos com a justiça social. Trata-se da atualidade de um encontro que nunca deve nos faltar, qual seja, o diálogo afinado e comprometido com a libertação dos oprimidos entre Paulo Freire e o padre e teólogo belga José Comblin, na defesa de um novo modelo de sociedade, por um novo jeito de ser Igreja, existente na concepção do que eu peço licença para denominar de: as concepções freirianas da teologia de José Comblin.

105 É formado em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE, doutor em História (UFPE) e professor adjunto do colegiado de História da Universidade de Pernambuco-UPE, campus Petrolina-PE.

106 FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987, p. 39.

Em *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*¹⁰⁷, Paulo Freire dentre outros aspectos desconstrói o mito da igreja neutra e debate a necessidade de romper com a cultura do silêncio que ecoa as vozes dos poderosos ao apontar para a necessidade de que, enquanto historicamente constituída e construída, a igreja seja capaz de se posicionar frente os desafios do seu tempo. Sendo assim, mencionou as características da igreja profética, “utópica e esperançosa, recusa os paliativos assistencialistas e os reformistas suavizantes, compromete-se com as classes dominadas para a transformação radical da sociedade”¹⁰⁸. É neste sentido que, buscaremos discorrer no capítulo em tela sobre o contexto da vivência de formação para padres que ficou conhecido como Teologia da Enxada, do qual é fundamental para a compreensão da relação entre Paulo Freire, José Comblin e o universo da formação cristã numa perspectiva freiriana em tempos de ditadura.

A Igreja Católica passou por algumas transformações a partir de meados dos anos 1960 em decorrência da realização do Concílio Vaticano II¹⁰⁹. Dentre elas, o fato de setores do catolicismo tentar romper com a estrutura hierarquizada da mesma e adquirir maior contato com o povo, com o trabalhador da cidade e do campo.

Neste contexto de mudanças, surgiu a experiência de formação para padres fora do espaço dos seminários, coordenada em Pernambuco e na Paraíba pelo padre belga José Comblin, denominada de Teologia da Enxada. É a partir de tal processo de formação que discorreremos sobre as aproximações existentes entre Paulo Freire e o mencionado sacerdote, pertinentes, sobretudo, para aferirmos a atualidade do legado freiriano desde então.

Na publicação dos relatórios da Teologia da Enxada, em 1977, Comblin afirmou que aquela experiência de formação, ocorrida entre 1969 e 1971 nas cidades de Tacaimbó-PE e Salgado de São Félix-PB, dificilmente, repetir-se-ia porque estava associada ao contexto daquela época. Não poderia prever que, cerca de cinco anos depois, no início dos anos 1980, sob sua coordenação, a Teologia da Enxada voltaria a ser utilizada como método de formação na Paraíba, no CFM - Centro de Formação Missionária, em Serra Redonda-PB.

107 FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978.

108 FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978, p. 40.

109 O Concílio Vaticano II foi o Concílio Ecumênico da Igreja Católica, convocado no dia 25 de dezembro de 1961, através da bula papal “Humanae salutis”, pelo Papa João XXIII. Ele foi realizado em 4 sessões em que mais de 2 000 Prelados, convocados de todo o planeta, discutiram e regulamentaram vários temas da Igreja Católica. As suas decisões estão expressas nas 4 constituições, 9 decretos e 3 declarações, elaboradas e aprovadas pelo Concílio, tendo sido concluído em dezembro de 1965, sob o papado de Paulo VI.

A Teologia da Enxada representou um processo de formação completamente articulado ao pensar/fazer do padre José Comblin. Seus participantes experimentaram um novo método de formação que rompia com a tradição e hierarquia Católica, no sentido de enxergar na base, no leigo, nas raízes da cultura e religiosidade popular, os elementos necessários à reestruturação da Igreja Católica, sobretudo, nas condições sociais vividas por muitos, na subdesenvolvida América Latina. Neste sentido, é possível também identificar sobretudo a aproximação entre José Comblin e Paulo Freire, isto, através da dinâmica e metodologia que caracterizou a Teologia da Enxada que, dialogou com o método Paulo Freire e de certa forma com as experiências de formação do MEB – Movimento de Educação de Base.

No contexto de fins dos anos 1960 e início dos anos 1970, além do desenvolvimento da experiência de formação vivenciada em Tacaimbó e Salgado de São Félix, este é também um período impactado pela Conferência de Medellín de 1968, e da Teologia da Libertação, especialmente com a publicação do livro de Gustavo Gutiérrez em 1971. Nesta confluência de acontecimentos, acrescentamos um texto escrito por Paulo Freire em 1971, *O Papel Educativo das Igrejas na América Latina*¹¹⁰ que, estabelecia um diálogo com a nascente Teologia da Libertação. Neste texto, conforme nos explica Alder Calado:

Paulo Freire começa por desmascarar uma suposta neutralidade, tanto no que fazer educativo, quanto no posicionamento da Igrejas cristãs. Qualquer tentativa de neutralidade é vã, além de acabar por revelar-se a favor da dominação¹¹¹.

A crítica ao caráter de neutralidade no processo de formação do clero, alerta para a necessidade de uma postura de escolha, tendo em vista que, como descreveu, a neutralidade reforça o poder dominante. Esta, é uma perspectiva que vamos perceber na formação oriunda da Teologia da Enxada, pois a mesma apresenta de forma objetiva a opção por uma formação na base e a partir da mesma. Outra aproximação entre o método combliniano desenvolvido na Teologia da Enxada e o freiriano, está na perspectiva dos temas geradores – eixo da proposta metodológica de Paulo Freire que, verificamos como uma das características do método na formação da Teologia da Enxada, pois, os estudos e a Teologia desenvolvida a partir de então, surgem de temas pesquisados e consultados junto à comunidade, como por exemplo, a casa, a terra, o trabalho, a refeição, a festa, os santos, paternidade, relação homem-mulher etc., para citar alguns dos temas com os quais, “no ano de 1969, os seminaristas fizeram consultas à comunidade,

¹¹⁰ Este texto foi depois publicado integrando um dos capítulos do livro: FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

¹¹¹ FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978, p. 178.

entrevistas, diagnosticaram os problemas e refletiram em conjunto com os habitantes da cidade e do campo, nas reuniões que convocavam para discutir a situação local”¹¹².

Para Alder Calado, outro ponto de convergência entre Paulo Freire e Comblin ou entre a Teologia deste e a pedagogia daquele, diz respeito à humanização do ser humano, uma vez que:

Em Freire e Comblin – cada qual em seu campo específico de pesquisa -, a dimensão relacional é uma condição essencial no processo de humanização. Tem a ver, inclusive, com a necessidade de entendimento e de busca da necessidade de se entender e de se querer como gente, como comunidade, como povo, como classe popular¹¹³.

Tal dimensão pode ser percebida nos estudos que o processo de formação da Teologia da Enxada tinha como método, ao proporcionar não apenas o conhecimento da comunidade pelos seminaristas, mas sobretudo, o conhecimento desta comunidade sobre si mesma. Conforme afirmou Paulo Freire, “o trabalho educativo das Igrejas não pode ser compreendido fora do condicionamento da realidade concreta onde se situam”¹¹⁴. Historicamente, a Igreja desenvolveu um projeto de formação articulado com as elites, desta maneira, não sendo um espaço a ser frequentado por todos e todas e assim, servindo aos interesses desta elite. É sobre o processo de formação que rompeu com a lógica predominante criticada por Freire e as aproximações do seu método com a experiência vivenciada na cidade de Tacaimbó entre os anos 1969 e 1971, coordenada pelo padre José Comblin, que discutiremos em seguida.

Como etapa inicial do método da Teologia da Enxada, os seminaristas que a vivenciaram, realizaram entrevistas e estudaram as respostas de questionários elaborados pela comunidade, a fim de conhecer e perceber da população as suas maiores carências e necessidades. Assim, percebemos a influência da perspectiva pedagógica de Paulo Freire, qual seja, educar a partir da realidade política, social, cultural, econômica de quem faz parte do processo educativo, ou seja, a partir do contexto histórico do sujeito inserido, construía-se a metodologia de ensino-aprendizagem, conforme descreveu Scott Mainwaring:

[...] Como parte de seu esforço para respeitar a dignidade de todas as pessoas, Freire insistiu para que o professor estabelecesse um diálogo ao invés de simplesmente divulgar o conhecimento. O propósito principal do educador

¹¹² GUEDES NETO, Adauto. *Teologia da enxada e ditadura militar: relações de poder e fé no agreste pernambucano entre 1964 e 1985*. São Paulo: Editora Paco, 2014, p. 123.

¹¹³ CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Educação popular e Teologia da enxada: Múltiplas incidecias – Interlocução com Paulo Freire e José Comblin*. Revista Consciência, 2010. Site: <https://revistaconsciencia.com/educacao-popular-e-teologia-da-enxada-multiplos-incidencias-interlocucao-com-paulo-freire-e-jose-comblin/>. Acesso, em: 20 de jul. 2025.

¹¹⁴ FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978, p. 11.

é dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhes simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador. Paulo Freire argumenta que, para se estabelecer um diálogo, o professor precisa compreender e sentir a empatia pela visão de mundo do povo. O ponto de partida do processo educacional era sua situação de vida concreta. Os esforços para alfabetizar deveriam utilizar palavras do cotidiano do povo, não uma linguagem inacessível, intelectual¹¹⁵.

Surgiu do método popular de Paulo Freire os temas geradores que nortearam a formação dos seminaristas, partindo do outro como início do processo educativo ou de reflexão da realidade, portanto inovador, já que a perspectiva pedagógica nos seminários era a forma tradicional e hierarquizada. Outra experiência didática que também influenciou a dinâmica de atuação pedagógica da Teologia da Enxada foi a utilizada pelo MEB – Movimento de Educação de Base:

O MEB foi criado em 1961 através de um acordo entre o presidente Jânio Quadros e o bispo progressista de Aracaju, Dom José Távora, um companheiro de Dom Helder... muitos participantes do MEB vieram das fileiras da Ação Católica Brasileira. Buscavam formas concretas de expressar o seu compromisso religioso e político. Já em meados de 1962, o MEB declarou-se a favor da transformação social radical. A educação deveria ser um meio de realizar essa transformação ao invés de ser um fim em si. O MEB enfatizava a conscientização, uma abordagem que encorajasse o povo a enxergar os seus problemas como parte de um sistema social mais amplo¹¹⁶.

Orientados por tal perspectiva pedagógica, os primeiros passos da experiência no agreste pernambucano é a de conhecer as necessidades básicas da população para criar um olhar evangelizador a partir das realidades locais. Para isso, foram definidos alguns temas serem pesquisados na comunidade com a intenção de conhecer melhor o ambiente a ser trabalhado, mas para a partir das necessidades relatadas, construir o raio de atuação dos seminaristas, ou seja, ao invés de estudar os assuntos tradicionais, foram adotados como base dos estudos aspectos da vida cotidiana da população rural e da população periférica da cidade, pois muitos tratados de Teologia estudados no seminário discutiam os resultados das controvérsias do passado, muitas vezes sem nenhuma relação com os dramas dos(as) agricultores(as) e demais trabalhadores(as) do agreste pernambucano. O período de estudos foi dividido em três anos, conforme nos explica Comblin:

Durante o ano de 1969, o tema dominante foi de ordem antropológica: tratou-se de estudar a concepção popular do homem e a concepção cristã, não de modo apriorístico, mas de acordo com as estruturas fundamentais

¹¹⁵ MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 90.

¹¹⁶ MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004, p. 88.

da vida humana vivida pelo homem no campo. No segundo ano, o objeto foi a religião popular. Concentramos a atenção em torno do conhecimento de Jesus Cristo. Pois Jesus Cristo é o centro de nossa fé, e quisemos dar valor aos elementos mais fundamentais e decisivos da fé. Em 1971, o objeto do estudo foi a sabedoria popular e a sabedoria cristã¹¹⁷.

Portanto, seguindo tal perspectiva freiriana, para os trabalhos do primeiro ano foram definidos os seguintes temas para ver, julgar e agir¹¹⁸: a casa, a comunidade local, a terra, o trabalho, a refeição, o corpo, a festa, o nascimento, os santos, paternidade, pobres e ricos, a fraternidade, relação homem-mulher, a vida¹¹⁹. Foram a partir de tais temas que, no ano de 1969, os seminaristas fizeram consultas à comunidade, entrevistas, diagnosticaram os problemas e refletiam sobre os mesmos em conjunto com os habitantes da cidade e do campo nas reuniões que convocavam para discutir a situação local. Quando entrevistei o seminarista Nonato, o mesmo destacou algumas considerações sobre a metodologia de trabalho e o primeiro tema do ano de 1969, a moradia:

Os estudos eram feitos por temas, estes temas duravam três semanas, uma semana de pesquisa e de conversa com a população que a gente visitava as casas, nos caminhos, nas estradas, nas viagens de ônibus, conversávamos com as pessoas e depois dessa semana, agente anotava tudo. A outra semana, a segunda semana, era de aprofundamento nos livros e na Bíblia e a semana seguinte era de elaboração de uma síntese entre o pensamento popular e o que diz o povo; e o que reflete também os teólogos sobre aquele assunto. E tirávamos sempre conclusões práticas pastorais que seriam ou deveriam ser aplicadas imediatamente. Um dos temas que eu me lembro era por exemplo, a moradia. E fizemos um levantamento da situação de moradia da população, muitas casas eram de taipas. E uma das coisas práticas que decidimos, foi de na medida do possível construir casas populares em mutirão com a população¹²⁰.

O estudo resultou na construção de 16 casas populares no alto Santo Antônio, em Tacaimbó-PE, durante a primeira metade da década de 1970 em

117 COMBLIN, José. *Teologia da enxada*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977, p. 15.

118 “Entre 1960 e 1962 começa a aparecer, primeiro dentro da Juventude Operária Católica e depois em outros setores da Igreja, uma nova corrente, na época designada como Esquerda Cristã. Ela introduziria uma maneira profundamente original de ver, julgar e agir. É essa experiência – prosseguirá, em condições difíceis, durante o regime militar iniciado em 1964 – que servirá de inspiração e ponto de partida para a formação do cristianismo da libertação”. LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: religião e política na América Latina*. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2000. p. 230. Ver também: Leonardo Boff; Clodovis Boff. *Da Libertação: o sentido teológico das liberações sócio-históricas*. Petrópolis. Editora Vozes, 1979. p. 11-21.

119 Ver: COMBLIN, José. *Teologia da Enxada*: uma experiência da Igreja no Nordeste. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1977.

120 QUEIROZ, Raimundo Nonato de. Entrevista concedida ao autor no Centro de Formação Missionária, sede da Fundação D. José Maria Pires. Serra Redonda – PB, em: 07 de março de 2009.

área dada pela paróquia e que teve o apoio de uma máquina de fabricar tijolos do Padre e médico francês Jacques Labesj. As construções de tais casas foram feitas em mutirão com a própria comunidade, tipo de atividade característico da Igreja de base, que em Tacaimbó seguiu três etapas: a primeira etapa de tijolos comuns, a segunda de tijolos de cimento e a terceira com a utilização de cimento e arco. Este último sendo um tipo de construção adotada nos salões comunitários, espaço utilizado para reuniões, festividades e apresentações teatrais promovidas pelas Comunidades Eclesiais de Bases-CEBs.

A construção das casas significou uma das culminâncias do trabalho desenvolvido entre a Igreja Católica e a comunidade, resultado prático da Teologia da Enxada, ou seja, a atuação pastoral baseada na fé que liberta e que intervém nas questões de ordem social. A moradia, foi o primeiro tema a ser trabalhado pelos seminaristas, que já no início, especialmente após a realização das pesquisas, um dos métodos adotados pelos mesmos, como veremos melhor mais adiante, foi percebido como uma das principais carências da população pobre. Tal pesquisa seguiu o seguinte roteiro de análise:

Inquérito: A forma, a estrutura, as partes da casa. Higiene e condições de saúde, de promiscuidade. Quem mora na casa? Mãe? Pai? Avós? Filhos? Animais domésticos? Material de construção: Por quê? Donde vem? Quantos custa? Parte no orçamento da família. Quando é que se constrói? Quem constrói? Etc. Quais são as funções da casa: Dormir? Assistir à tevisão? – Agir: Responsabilidade humana: qual é a responsabilidade do cristão? Qual é a consequência prática da doutrina? Mudar a casa? Como melhorar? Não impor uma visão burguesa da casa? Deixar tudo como está?¹²¹.

A estrutura do questionário serviu para a análise e atuação dos seminaristas numa região que eles pouco conheciam, sendo tal estratégia importante para que os mesmos pudessem conhecer melhor a área de atuação e aprender a partir das respostas elaboradas. Conforme reforça Alder Júlio sobre as aproximações entre a perspectiva de formação da educação popular freiriana e a Teologia da Enxada:

Recorrer à sabedoria acumulada pela humanidade, em todos os tempos e espaços, o que se concretiza pelo exercício da memória histórica. Tanto a Educação Popular quanto a Teologia da Enxada cultivam um apreço todo especial ao exercício da memória histórica dos povos e de suas lutas, de suas conquistas e de suas derrotas. Aprende-se com a história, não para repeti-la ou copiá-la, mas para refazê-la.¹²²

121 COMBLIN, José. *Teologia da Enxada: uma experiência da Igreja no Nordeste*. Ed. Vozes. Rio de Janeiro, 1977, p. 19-20.

122 CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular e Teologia da enxada: Múltiplas incidências – Interlocução com Paulo Freire e José Comblin. *Revista Consciência*, 2010, p. 06. Site: <https://revistaconsciencia.com/educacao-popular-e-teologia-da-enxada-multiplas-incidencias-interlocucao-com-paulo-freire-e-jose-comblin/>. Acesso, em: 20 de jul. 2025.

Aprender com o povo como ser pastor não era tarefa fácil, especialmente quando se trata de uma experiência que não tinha a cobertura do ITER. Viver a vida de um trabalhador rural ou de um desempregado da cidade era uma dificuldade que a Igreja estava acostumada a ver de longe e no máximo exercer práticas caridosas¹²³, mas quando o pobre passa a ser visto na lógica freiriana, ou seja, como sujeitos capazes de transformar sua própria realidade, rompendo-se com a perspectiva tradicional católica, isso significou também um empenho maior dos seminaristas, pois os mesmos ao passo que se inseriram na realidade do outro tiveram que sobreviver às suas custas já que era essa a filosofia de trabalho, sem a ajuda do seminário, sem o conforto, sem a segurança – que em tempos de perseguição a membros do Clero pelo governo militar é algo que se deve ressaltar. Sem os lençóis macios e a cama quente, todos tiveram que trabalhar para sobreviver, seja na roça, seja nas escolas ministrando aulas.

Quando chegaram a Tacaimbó, obedecendo a referida perspectiva de convivência e trabalho, os seminaristas desenvolveram um calendário de atividades que, a parte da manhã estava reservada para as atividades agrícolas: aprender a plantar, a manusear a enxada, conhecer os produtos plantados na região, o aprendizado sobre as ervas medicinais, dentre outros. A tarde era reservada para o desenvolvimento de pesquisas e estudos e à noite exerciam os trabalhos de evangelização. Frei Enoque, um dos seminaristas a viver a formação da Teologia da Enxada em Tacaimbó nos explica como era o trabalho e como foi o início de tais atividades praticadas:

Cada mês tinha um tempo de pesquisa. O primeiro tempo era o que é que o povo sabe sobre Jesus Cristo? Essa era uma pesquisa, então é assim que a gente entra na vida de trabalho deles, se torna camponês porque é o que tinha se tivesse outra coisa, por exemplo, Tacaimbó tinha um colégio que era ali na subida, eu mesmo dei aulas lá, porque a gente fazia questão de sobreviver dentro disso, enquanto no seminário tudo era pago pelo Bispo, a gente tinha tudo, até o carro que nos levava e nos tirava, nesse agente não tinha, tinha uma mulher que cozinhava pra gente, dona Quitéria [...] e então, é assim que a gente faz amizade com o pessoal, o pessoal do Salgado [...] durante o dia nós trabalhávamos, botávamos uma roça normal, tínhamos muitas dificuldades com a enxada porque nenhum de nós éramos agricultores, mas o pessoal ajudava, repartia, a gente trocava dias de serviço, era uma festa e com o tempo nós fomos ficando trabalhadores menos ruins¹²⁴.

O método de elaboração de pesquisas a partir dos temas geradores de influência freiriana, foi adotado como estratégia de contribuição à inserção dos

123 “É preciso acrescentar imediatamente que, para a nova teologia, esses pobres são os agentes de sua própria libertação e o sujeito de sua própria história – e não simplesmente, como na doutrina tradicional da Igreja, objeto da atenção caridosa”. LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: religião e política na América Latina*. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2000. p. 60.

124 SALVADOR, Frei Enoque. Entrevista concedida ao autor na cidade de Poço Redondo, em 17 de janeiro de 2012.

seminaristas na comunidade e para contribuir na reflexão da prática pastoral a ser adotada na referida região, (ou apenas como reflexão de suas práticas, que serviriam para aquele ou outro momento de suas atividades pastorais) já que o mesmo deveria obedecer as necessidades locais e poderia ser moldada na relação harmoniosa em alguns momentos e conflituosa em outros entre: Igreja – comunidade, pois o método da Teologia da Enxada vai sendo construído ao passo que vai sendo praticado, o seu “fazimento” ocorre junto ao seu fazer-se.

Existe um método norteador, mas ele não é inflexível. Além das características apresentadas, destacamos outra baseada na maneira de como eram feitos os estudos bíblicos, que não partiam das experiências e percepções obtidas pelos próprios seminaristas, mas da percepção que o entrevistado tem e sua relação com o que diz a bíblia numa perspectiva que se faz distante do método tradicional em que se baseia numa análise do passado e presa a ele, de produção do medo e supervalorização do sofrimento.

Sobre as pesquisas que foram realizadas, tivemos acesso às mesmas através do documento *Curso de Teologia: A Experiência do Seminário Regional do Nordeste*¹²⁵. Trata-se da pesquisa realizada no ano de 1970, cujos estudos estão baseados nos tópicos: fé popular, Teologia, vivência a agir, a partir dos diferentes temas geradores já citados e que passaremos a analisar. Conforme já adiantamos, a coordenação de tais atividades junto com os padres que a aceitaram e os seminaristas adotaram uma perspectiva de estudo voltada para a religião popular, por isso um dos tópicos se chamava *Fé Popular*. Os outros se explicam pela própria natureza do trabalho, *Teologia* por sua relação com os estudos bíblicos, *vivência* pelo cuidado em observar e conhecer melhor a comunidade e *agir*, este último, mais outro forte elemento de diálogo com a proposta de Paulo Freire, uma vez que, “os temas-problemas a estudar, a refletir e a serem superados por cada sociedade seriam, obviamente, os conteúdos vivenciados por esses homens e essas mulheres que em comunhão fazem a práxis libertadora”¹²⁶, aspectos considerados fora da aceitabilidade, tais como a pobreza, a opressão, a violência, dentre outros.

Nas páginas 02, 03 e 04, do documento mencionado¹²⁷, descreve os aspectos a serem analisados a partir dos tópicos apresentados sobre o tema: a paixão e morte de Jesus. No tópico: *fé popular* buscou-se fazer os levantamentos acerca do conhecimento da comunidade sobre o mencionado tema, questionando se o

125 Documento sob a coordenação de José Comblin que contém a 2ª parte das pesquisas e relatórios elaborados pelos seminaristas em 1970, que serviu como base para publicação do livro: *Teologia da Enxada* da Ed. Vozes em 1977.

126 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: o reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 124.

127 *Curso de Teologia: A Experiência do Seminário Regional do Nordeste*. Sob a direção de Pe. José Comblin. 2ª parte. Recife, 1970.

os episódios da paixão e morte de Jesus são conhecidos corretamente segundo o sentido do evangelho, se iria haver nas opiniões obtidas acréscimos de tipo supersticioso. Numa referência às respostas dadas pela população e a dinâmica de como tais perguntas eram feitas, Frei Enoque nos explicou o seguinte:

[...] a pedagogia era essa, um tempo de pesquisa que durava mais de uma semana, todos nós saímos entrava na casa de um, tomava um café, perguntava quem é Jesus pra você? O que ele representa pra você? Em geral o pessoal misturava meio mundo de coisas, não tinham uma cronologia [...]¹²⁸.

Com as respostas colhidas eram feitos os estudos e a elaboração dos relatórios para informar aos Professores das matérias e ao coordenador, bem como a elaboração das estratégias para atuação pastoral mediante tais respostas apresentadas.

No tópico: *a vivência*, percebemos as análises acerca dos aspectos estético-litúrgicos, moral, psicológico e social; Enquanto que no tópico sobre a Teologia, são utilizados como referência os livros de São Paulo e Atos dos Apóstolos, e no tópico *agir*, tinha-se a preocupação de conectar a missa e a morte de Jesus, bem como quais seriam as formas que ajudariam em tal conexão.

Na página 07 do mesmo documento, que aborda como tema de pesquisa e análise: Maria mãe de Deus, percebemos no tópico, *a vivência* no que trata sobre o aspecto social, a preocupação em criar uma discussão de promoção da mulher. Uma discussão sobre gênero e de defesa da mulher, fato que não era comum no início da década de 1970, especialmente nas cidades do interior pernambucano. Na Teologia, foi utilizado como fundamentação teórica a Lumen Gentium¹²⁹ – capítulo VIII, que trata sobre: A bem-aventurada Maria mãe de Deus no Ministério de Cristo e da Igreja, sendo a referida Constituição dogmática do Concílio Vaticano II, o documento que sozinho: “ocupou a quinta parte de todas as sessões conciliares. Por aí, vemos que a Lumen Gentium é o principal de todos os documentos, e que merece uma atenção especial”¹³⁰.

Conforme já destacamos, era através de tais entrevistas que os semináristas entravam na vida do povo, ou pelo menos, este era um dos métodos e estratégias adotadas por eles para conhecer como a comunidade local pensava em relação às questões de cunho religioso e de certo modo confirmar como a atuação tradicional do catolicismo, que desenvolvia uma prática pastoral distante da vida dos cristãos pobres da periferia e das cidades interioranas,

¹²⁸ SALVADOR, Frei Enoque. Entrevista concedida ao autor na cidade de Poço Redondo, em 17 de janeiro de 2012.

¹²⁹ Constituição Dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja, de 21 de novembro de 1964. Papa Paulo VI.

¹³⁰ VALENTINI, Demétrio. *Revisitar o Concílio Vaticano II*. São Paulo. Ed. Paulinas, 2011, p. 57.

das ruas das grandes cidades ou da problemática do campo ou até mesmo a inexistência de um processo educativo capaz de criar a noção bíblica de teoria e prática, a consciência para a ação, a construção de um novo mundo e a transformação de um novo homem e uma nova mulher, da qual o método Paulo Freire de educação popular nos orienta.

No processo de conscientização, Comblin evidenciou a consciência política e cita Paulo Freire, para contrapor-se à consciência de opressão, pois “a opressão faz com que o oprimido internalize a imagem do opressor de tal forma que não conceba outro modo de relação social”¹³¹. Sendo assim, não basta adquirir a consciência da opressão, já que ela mesma não é, em si, revolucionária. No diálogo com Paulo Freire, ressaltou o significado da conscientização política através de novos métodos de formação. A importância dessa perspectiva está no fato de que “a consciência não é direcionar o conhecimento já constituído para a consciência de alguém. Não se trata de transmitir mensagens. Ao contrário, deve despertar as possibilidades latentes das consciências adormecidas”¹³². Segundo Freire, “os oprimidos não veem ao homem novo como aquele que deve nascer da contradição, uma vez resolvida, quando à opressão dê lugar à libertação. Para eles, o homem novo são eles mesmos, convertidos em opressores”¹³³.

Paulo Freire pensou a alfabetização de adultos a partir da realidade em que vive o sujeito. Desta, a partir da problematização do contexto desses indivíduos, surgem os temas geradores, o que também poderemos perceber na experiência de formação da Teologia da Enxada, conforme apontamos no capítulo em tela. Ambos tiveram, nas suas práxis, esse olhar diferenciado para a formação, seja na periferia urbana, seja em áreas rurais. Aliás, ao longo deste trabalho, já mencionamos várias das suas contribuições à formação de seminaristas, mas, sobretudo, de leigos e leigas, missionários e missionárias.

Além dos aspectos discorridos, as aproximações entre Paulo Freire e José Comblin também se dão por outros fatores. Ambos, foram perseguidos pela ditadura brasileira (1964-1985), e tiveram seus respectivos retornos ao país mediado por Dom Paulo Evaristo Arns, conforme informação confidencial nº 0471, que tinha como assunto: Articulações e Envolvimentos da Esquerda Clerical, de 28 de setembro de 1979, encaminhada do SNI para a DSI do Ministério da Justiça. Além de apontar Dom Paulo como um dos expoentes da esquerda clerical, afirmava que ele arregimentava adeptos para a sua causa. Segundo a referida informação,

¹³¹ COMBLIN, José. *Teología de la Práctica de la Revolución*. Tomo II. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1979, p. 187.

¹³² COMBLIN, José. *Teología de la Práctica de la Revolución*. Tomo II. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1979, p. 368.

¹³³ FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001, p. 68.

D. PAULO EVARISTO ARNS, JOSÉ CARLOS DIAS e o Pe. VIRGÍLIO LEITE UCHOA estavam articulando a chegada do Pe. JOSÉ COMBLIN e do Sociólogo PAULO FREIRE, objetivando dar notável repercussão ao fato. [...] Recentemente, JOSÉ CARLOS DIAS, Presidente da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de SÃO PAULO, compareceu ao DOPS, munido de uma procuração de D. PAULO EVARISTO ARNS, para consultar sobre a possibilidade de retorno ao BRASIL do Pe. JOSÉ COMBLIN, como turista¹³⁴.

O documento reforça o que relatou Comblin sobre as movimentações de Dom Paulo Evaristo Arns no sentido de ajudar no processo do seu retorno, o que de fato se efetivou no início dos anos 1980. No entanto, como turista, como também se confirma a partir da solicitação descrita acima feita pelo advogado José Carlos Dias junto ao DOPS. Durante esse processo de retorno ao Brasil, Comblin e seu grupo de atuação em Talca e no Nordeste brasileiro, estiveram divididos entre dois projetos: o Seminário Rural de Talca e o Seminário Rural do Avarzeado, em Pilões, região brejeira da Paraíba.

O encontro entre o padre Comblin e o educador Paulo Freire, aconteceu anos depois. Neste período o padre Comblin já não podia entrar no Chile nem mesmo como turista, como fazia depois que foi expulso em 1980 daquele país pela ditadura Pinochet. Em carta encaminhada a Raimundo Nonato, afirmou o seguinte: “encontrei dom Carlos Gonzalez que ainda tem a esperança de conseguir entrada no Chile para mim por alguns dias para fazer a revisão. [...] Se não for no Chile seria no Sul da Argentina”¹³⁵. De fato, Dom Carlos Gonzalez não conseguiu, e quando Comblin precisou fazer algumas revisões e avaliações com as atividades que se desenvolvia no Chile, especialmente sobre o Seminário Rural de Talca, tais encontros aconteciam na Argentina. Por último, a correspondência do padre termina com um alerta: “não deixem de preparar tudo para a vinda de Paulo Freire. Importante para a imagem externa do Centro”¹³⁶. Pois bem, Paulo Freire foi ao CFM e ministrou um curso durante uma semana para a equipe de formadores e formandos do Centro de Formação Missionária.

Estando no CFM a convite do padre José Comblin, a presença de Paulo Freire num espaço de formação para jovens leigos Católicos que, do ponto de vista metodológico – a Teologia da Enxada, tinha relação direta com a proposta freireana, é mais um fator que contribuiu para fortalecer as convergências entre ambas as propostas, e sobretudo entre o padre José Comblin e o educador Paulo Freire.

¹³⁴ Arquivo Nacional – SIAN, FUNDO: Serviço Nacional de Informações - BR DFANBSB V8, Articulações e envolvimentos da esquerda clerical, 1979, p. 03.

¹³⁵ COMBLIN, José. [Correspondência]. Destinatário: Raimundo Nonato de Queiroz. Bruxelas, 16 out. 1985. Arquivo Memorial Raimundo Nonato, Bayeux-PB.

¹³⁶ COMBLIN, José. [Correspondência]. Destinatário: Raimundo Nonato de Queiroz. Bruxelas, 16 out. 1985. Arquivo Memorial Raimundo Nonato, Bayeux-PB.

Sobre o momento da experiência que vivenciou no Centro de Formação Missionária, Freire mencionou:

É formidável quando, andando nas ruas da história, ao dobrar uma esquina nos deparamos com um pedaço, pelo menos, de nossos sonhos sendo realizado. Foi comigo, nesta casa, o conviver por uma semana com aqueles e aquelas que pacientemente e impacientemente o fazem¹³⁷.

Além da afinidade e aproximações intelectuais que põem a sintonia do pensamento e a perspectiva pedagógica de formação entre Paulo Freire e José Comblin, o contexto das suas vidas, marcadas pelas perseguições que sofreram no período da ditadura conectam mais ainda a trajetória de ambos, associada à luta contra as injustiças e todas as formas de opressão, tendo na educação que liberta um forte ponto de convergência entre o sacerdote e o educador. De tal forma que, suas obras e o método de formação que empregaram em seus projetos de vida, são legados para a atualidade por ainda contribuírem ao caminho da consciência libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Teologia da Enxada à luz da pedagogia de Paulo Freire permite compreender que a formação cristã e a educação popular podem se unir num mesmo horizonte libertador. A experiência coordenada por José Comblin rompeu com o modelo clerical tradicional, aproximando-se das comunidades, partindo de sua realidade concreta e valorizando a sabedoria popular como ponto de partida para a reflexão teológica e para a ação pastoral.

Ao identificar nas práticas de Comblin elementos como os temas geradores, a pesquisa junto à comunidade, a centralidade do diálogo e o compromisso político com os oprimidos, este estudo confirma que a pedagogia freiriana não se limita ao espaço escolar, mas pode fecundar outras áreas da vida social e eclesial. O legado desses dois homens — perseguidos pela ditadura, mas incansáveis na defesa da dignidade humana — permanece atual e necessário. Num tempo marcado por novas formas de exclusão e por tentativas de silenciar vozes críticas, a força mística e libertadora que animou Freire e Comblin continua a convocar-nos a construir comunidades mais justas, conscientes e solidárias, onde a fé e a educação se reconhecem como caminhos de emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Educação popular*. João Pessoa: CCTA/UFPB, 2020.

137 Livro de Crônicas do CFM apud SILVA JUNIOR, 2014.

Constituição Dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja, de 21 de novembro de 1964. Papa Paulo VI.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. *Educação popular e Teologia da enxada: Múltiplas incidências – Interlocução com Paulo Freire e José Comblin*. Revista Consciência, 2010. Site: <https://revistaconsciencia.com/educacao-popular-e-teologia-da-enxada-multiplas-incidencias-interlocucao-com-paulo-freire-e-jose-comblin/>. Acesso, em: 20 de jul. 2025.

COMBLIN, José. *Teologia da enxada*. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

COMBLIN, José. *Teología de la Practica de la Revolucion*. Tomo II. Bilbao: Desclée de Browver, 1979.

COMBLIN, José. [Correspondência]. Destinatário: Raimundo Nonato de Queiroz. Bruxelas,

16 out. 1985. Arquivo Memorial Raimundo Nonato, Bayeux-PB.

Curso de Teologia: *A Experiência do Seminário Regional do Nordeste*. Sob a direção de Pe. José Comblin. 2^a parte. Recife, 1970. p. 29.

FREIRE, Paulo. *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Edições Base, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987, p. 39.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: o reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

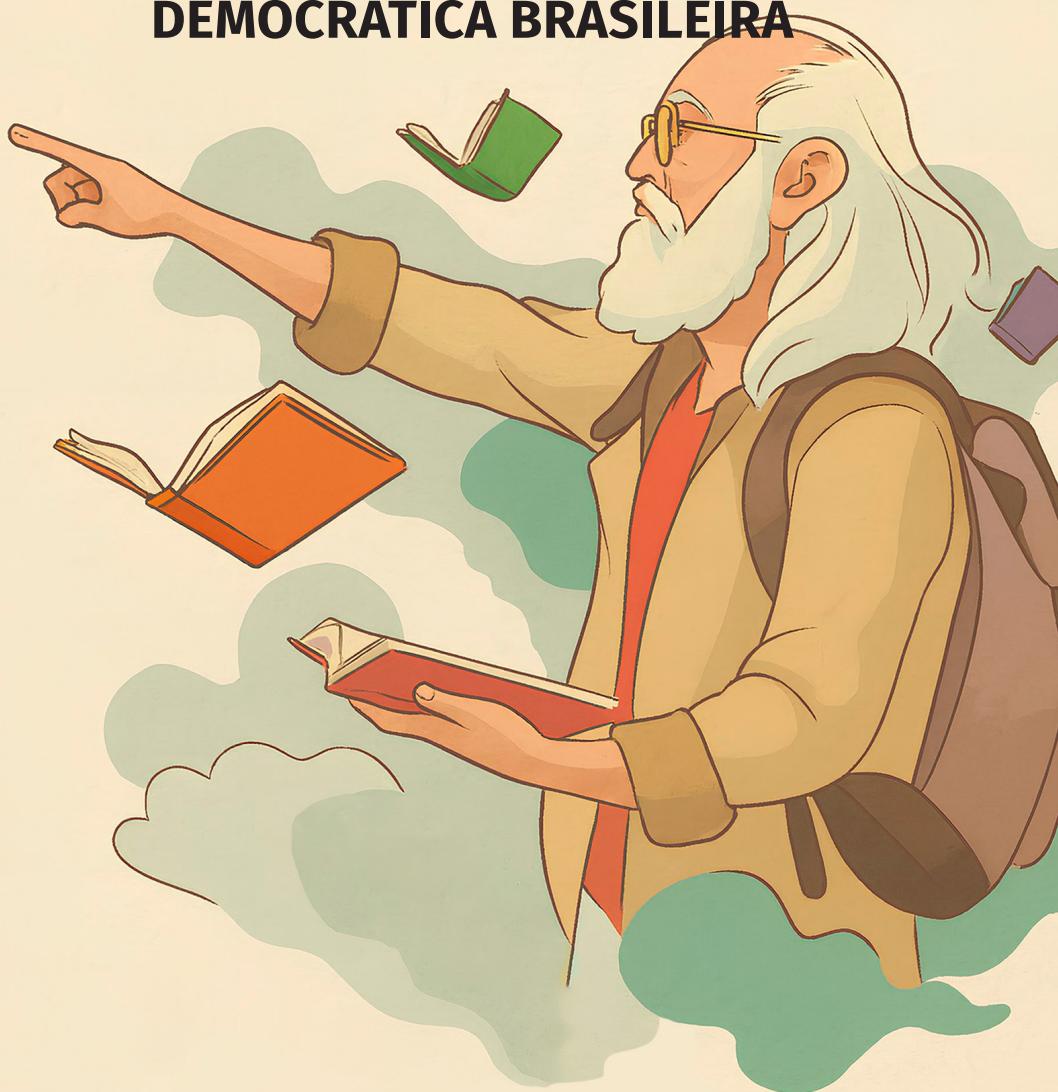
GUEDES NETO, Adauto. *Teologia da enxada e ditadura militar: relações de poder e fé no agreste pernambucano entre 1964 e 1985*. São Paulo: Editora Paco, 2014.

LÖWY, Michael. *A Guerra dos Deuses: religião e política na América Latina*. Rio de Janeiro. Editora Vozes. 2000.

MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e Política no Brasil (1916-1985)*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

VALENTINI, Demétrio. *Revisitar o Concílio Vaticano II*. São Paulo. Ed. Paulinas, 2011.

PAULO FREIRE, FAROL CRÍTICO E AFETIVO NA TRAVESSIA DEMOCRÁTICA BRASILEIRA





*Yago Campelo de Lima*¹³⁸

I

DEMOCRACIA BRASILEIRA: UM QUEFAZER

Em maio deste ano, ofereci um curso pedagógico livre, online e síncrono, intitulado *Paulo Freire: um nome e uma pedagogia ainda atuais?* Docentes de Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina participaram dos três encontros que compuseram o percurso formativo, movidos pela convicção — explícita ou silenciosa — de que Paulo Freire ainda tem algo a nos dizer sobre nossa temporalidade e suas dramaticidades.

Em síntese, o que estávamos ali, naquele espaço digital fazendo, era *testemunhando* da atualidade do pensamento de Freire. Testemunhando de uma teoria educacional atemporal, que tem rompido períodos históricos, por isso, clássica. Paulo Freire, um clássico não só brasileiro, mas um mundialmente reconhecido no campo educacional e para além dele.

É ele um clássico que não tem cessado de se fazer presente e nem deixado de ser (uma) referência e um referencial crítico para tantos e tantas, como um farol que aponta caminhos na escuridão, como força afetiva a despertar em nós todos e todas, *centelhas de esperança*, ao modo de Benjamin.¹³⁹

138 É um educador-historiador brasileiro. Mestre em História pela UFCG. Especialista em Gestão Escolar pelo IFES. Especialista em Fundamentos da Psicanálise: teoria e clínica pelo Instituto ESPE. Licenciado em História pela FAFICA-PE. É um estudioso do pensamento freiriano há mais de dez anos. É autor dos livros *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora* e *Mariposas Noturnas: uma história de prostituição*. É professor do Colegium Rede de Ensino-MG. yagocampelo2018@gmail.com

139 BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

Centelhas de esperança, ao modo de Walter Benjamin, não são clarões que iluminam o caminho inteiro e o tempo todo, mas lampejos fugidios que surgem na fenda do tempo. Para o filósofo, essas centelhas habitam as ruínas, sussurram nos interstícios da história e pedem para ser reconhecidas — não para consolar, mas para *convocar* à ação, como se cada fagulha guardasse o peso e a urgência de um mundo por vir, de um vir a ser, como com otimismo acreditava Freire.

Retiremos, à título de curiosidade, Paulo Freire e sua pedagogia-filosofia da história da Educação brasileira... o que nos restará? Muito pouco. Isto é, em termos de ideias e pensamentos *genuinamente* brasileiros. Ele é a pedra angular para isto que chamamos de pedagogia crítica no país e no mundo, e que mais do que nunca ecoa e ressoa, pela dramaticidade da hora atual; de um tempo feio, desumanizante, não fraterno e solidário, opressor das gentes e de seu *ser*. De sua vocação ontológica de *ser mais*. Para Henry Giroux, “Paulo Freire é um dos mais importantes educadores críticos do século XX”, assim como um dos fundadores da pedagogia crítica na história da Educação do mundo.¹⁴⁰

Este texto, de alguma forma, nasce das reflexões tecidas e compartilhadas no primeiro encontro do curso, que teve como tema gerador de nossas problematizações e discussões *Democracia brasileira: um que fazer*.

Mediante o que se tem experimentado historicamente no cenário brasileiro dos últimos anos, e existindo humanamente neste contexto global de esmorecimento das democracias, esta temática não poderia estar ausente de nossas tentativas de reflexão, especialmente a partir da perspectiva freiriana. Como um estudioso atento ao pensamento de Paulo Freire, eu sabia que ele teria muito a nos dizer sobre nossa (*in*)experiência democrática,¹⁴¹ sobretudo por nos convocar ao ato responsável do comprometimento ético e político para com a democracia.

Compromisso que nos faz ser testemunhas fiéis dela, não como mera abstração idealizada, mas como possibilidade concreta de vida coletiva. Para aqueles e aquelas que aspiram a uma *educação como prática da liberdade*,

¹⁴⁰ GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.179.

¹⁴¹ No capítulo II de seu *Educação como prática da liberdade* Paulo Freire faz uma análise sócio-histórica de nossa formação, como povo brasileiro. Eu arriscaria dizer que ele empreendeu uma leitura *antropológica* de nossa evolução histórica como poucos ousaram e conseguiram fazer, com exceção de Gilberto Freyre, outro pernambucano; porque se deteve para além da análise simplista dos fatos, buscando perceber como nossa história condicionante refletiu-se nos comportamentos do homem e da mulher brasileiros, em suas *privações* e *silêncios*, *resistências* e *opressões* a moverem-se ainda assim na história, e como isto implicou na constituição desta sociedade autoritária nossa. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

como propôs Freire, é imprescindível compreender que essa experiência não floresce sob regimes ou sociedades autoritários. Ao contrário: a educação notadamente libertadora, em sua perspectiva, é filha da democracia e só pode se realizar a partir dela e por meio dela.

Isso contudo, não significa fazer uma defesa intransigente da democracia liberal representativa, sem questioná-la em suas limitações reais. Significa, contudo, a partir da *materialidade* de nossa experiência democrática liberal brasileira pensarmos que outros modelos entre nós se fazem possíveis, buscando o desenvolvimento e aperfeiçoamento de mecanismos que a tornem melhor, mais profunda e efetiva, mas *nunca* sem ela. Como já afirmei em outro momento: uma democracia mais democrática, menos retórica, mais povo.

Não foi sem razão ou aleatoriamente, que no título da primeira aula aparece a palavra *quefazer* tal como a escreve Freire em seus textos. Afirmo que o *quefazer* nele é mais que só uma expressão, tem força de conceito. O *quefazer* como um por vir, um vir a ser que ainda não é, por enquanto... é um por fazer, um não pronto, um *quefazer* que exige reflexão-ação-reflexão, por isso está também no campo da *práxis*. Este *quefazer* atravessa consideravelmente a obra freiriana.

E não é isto mesmo a democracia entre nós todos e todas brasileiros, um ainda *quefazer*, sobretudo quando se é herdeiro e tributário de uma passado-presente autoritários como os nossos? É caminho ainda a ser percorrido e desbravado, é amanhã a ser desenhado e construído como possibilidade histórica.

Mas no *quefazer* problematizado-proposto por Paulo Freire há um encantamento; é a ideia da história como possibilidade, nunca como determinismo. Este é um apontamento em aberto, um para ser feito, possível de criação e execução, é um ainda não feito, mas que, problematizado, pode se constituir como um vir a ser. O *quefazer* de Freire faz-se um diálogo profundo com a noção de tempo histórico problematizado, refletido, por isso, é ele mesmo a antítese do pronto-determinado.

O *quefazer* é dinâmico porque está em movimento, é mutável, reformulável e contraditório; por isso mesmo, é tarefa histórica dos homens e mulheres, que, enquanto seres de cultura, têm a possibilidade de viabilizá-lo. Por isso é possível *sonharmos* criticamente com um hoje e um depois mais solidários e democráticos.

Por isso, pensar a democracia brasileira exige mais do que só revisitar os discursos oficiais ou as estruturas formais de poder. Requer *desvelar* o processo histórico que moldou nossa *cultura política e educacional*, profundamente enraizada em práticas excludentes, em heranças coloniais e em formas de autoritarismos que se renovam ciclicamente e que em nós povo brasileiro, deixaram marcas.

Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire não apenas se mantém atual, mas se mostra *urgente*. Sua pedagogia crítica não se limita a uma teoria educacional; é, sobretudo, uma ética do compromisso com a libertação humana, com a justiça social e com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, por isso se fez universal, e rompeu os limites e as geografias humanas do Brasil. Isso de forma mais profunda e explicitada encontra-se em meu recente livro publicado *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora* (2025).

Freire propõe uma concepção de democracia que vai além da institucionalidade: ela é vivida no cotidiano, construída na relação com o outro, forjada no diálogo e sustentada pela esperança ativa. Sua pedagogia, ao centrar-se na escuta, no respeito às diferenças e na valorização do saber popular que cada um e uma tem e traz consigo, em seus corpos, convoca educadores e educandos à participação política efetiva na (re)formulação da sociedade, daí seu pensar ser um pensar da *práxis*, porque incide sobre a transformação do próprio mundo e de suas estruturas opressoras.

II

Aqui se faz necessário explicitar que acepções de democracia invoco quando dela falo e escrevo, sobretudo, a partir de Paulo Freire e Norberto Bobbio. A democracia neste texto, antes de ser só um regime de governo, é uma forma de experimentar a vida em sociedade, como afirma-nos Paulo Freire em seu *Educação como prática da liberdade*¹⁴². É assim que a percebo primeiramente.

Para além desta definição freiriana, por *democracia* entendemos e trazemos duas definições a mais para esse texto, ambas do filósofo e jurista italiano Norberto Bobbio. A primeira¹⁴³ (ver na nota de rodapé) no sentido mais usual e conceitual em que, na teoria contemporânea da democracia confluem três grandes tradições do pensamento político, que articuladas entre si nos dão uma visão geral do que é a democracia e um regime democrático.

142 FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

143 “Na teoria contemporânea da Democracia confluem três grandes tradições do pensamento político: a) a teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem “romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república...” BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. vol. 1. 11.ed. Brasília: Editora UNB, 1998, p.329.

A segunda numa perspectiva filosófica: como um *ideal* que tem “atrás de si toda a parte melhor da história do homem e tem diante de si a possibilidade de realizar aquela direção do desenvolvimento histórico pela qual a nossa história é a história dos homens e não das bestas.” E conclui seu pensamento o autor: “qual fé? A fé na democracia. Qual democracia? A democracia como ideal de igualdade e tarefa de justiça.”¹⁴⁴ É nesta acepção filosófica de democracia que acredito. Acrescentaria apenas: e como caminho de liberdade.

Por isso é necessário afirmar que, todas as vezes que eu mencionar a democracia neste escrito, estou pensando-a não somente como uma forma de governo partilhada por um determinado povo, mas, sobretudo, como forma de experimentar a vida, como ideal de igualdade, tarefa de justiça e caminho de liberdade entre os humanos. É este o ideal de democracia que encontramos na obra de Paulo Freire.

Sabemos, contudo, que isto não é tarefa fácil a ser realizada, mas precisa existir enquanto *horizonte* e *perspectiva* em nós educadores e educadoras comprometidos com a educação brasileira, com um ideal de escola a serviço da vida e do bem, nunca contra estes. Escola que pode ser um importante agente dessa transformação; a democratização de nossa sociedade autoritária.

A democracia, segundo Freire, é ao mesmo tempo um ideal a ser perseguido e uma prática concreta que se constrói cotidianamente. Não se trata apenas do funcionamento de instituições políticas, mas de uma forma de viver e conviver, baseada no respeito à dignidade humana, na participação coletiva e na justiça social. É nesse sentido que ele afirma que a “democracia é uma forma de experimentar a vida.”¹⁴⁵

No entanto, o filósofo e pedagogo não romantiza a realidade brasileira. Ele reconhece que nossa trajetória histórica foi marcada por uma *cultura autoritária*, excludente e antidemocrática, que deixou cicatrizes profundas em nossas instituições e práticas sociais. Por isso é fundamental analisarmos nossa experiência histórica enquanto povo brasileiro, nossas práticas e posturas historicamente construídas, a partir de “uma formação colonial, escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática. E sem deixar de considerar uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer nas idas e vindas do processo: a nossa *inexperiência democrática*.”¹⁴⁶

Essa inexperiência democrática nossa de que fala Freire não é apenas um diagnóstico, mas um chamado à ação. Significa que ainda estamos

¹⁴⁴ BOBBIO, Norberto. *Qual democracia?* São Paulo: Edições Loyola, 2014, p.41.

¹⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p.90.

¹⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018, p.89.

aprendendo a viver democraticamente, a lidar com o dissenso, a valorizar o diálogo e a respeitar as diferenças que compõem o nosso existir.

III

INDICADORES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Dados recentes revelam a fragilidade da democracia no Brasil, indicadores estes legitimados pela própria história recente ou imediata do país. Segundo rankings internacionais¹⁴⁷, o país ocupa posições medianas em relação à qualidade de suas instituições democráticas. Em 2023, por exemplo, o Brasil figurava na 58^a colocação entre 179 países analisados, em 2025 há um avanço insignificante para a 57^a posição entre 165 países e dois territórios observados.

Esses números, embora limitados, indicam que nossa democracia carece de fortalecimento institucional, participação cidadã e combate às desigualdades que a assolam. O 8 de janeiro de 2023 por exemplo, escancara entre nós todos e todas a força viva de um passado *autoritário* que não reconhece seu lugar e insiste em se fazer presente, atuando contra nossa vontade de democracia. Os autoritarismos dos quais somos herdeiros são ainda obstáculos a serem superados.

Pensando com Freire a resposta a ser dada não está em abandonar a democracia, mas em aprofundá-la, melhorá-la e radicalizá-la no sentido da inclusão. Em suas palavras: “nossa preocupação deve ser com melhorar a democracia, e não apedrejá-la, suprimi-la, como se ela fosse a razão de ser da falta de vergonha que aí está. Nossa preocupação deve ser com fortalecer o Congresso. Quem atua contra ele, quem o fecha, são os inimigos da liberdade [...] O que temos de fazer, repitamos, é melhorar a democracia, é fazê-la mais eficaz.”¹⁴⁸ Este texto seu de 1994 parece ter sido escrito para nossos dias.

147 <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/brasil-recua-seis-posicoes-em-ranking-de-democracia-aponta-the-economist/>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56724695>

<https://www.poder360.com.br/poder-internacional/brasil-caiu-6-posicoes-em-indice-de-democracia-diz-economist/>

https://www.estadão.com.br/estadão-verifica/brasil-ranking-democracias-censura-presos/?srsltid=AfmBOooShO-xdvopo-t4N9VciH_UMeb3yegGKXZ4MYXkrR6L6YnLYuPg

<https://www.infomoney.com.br/politica/brasil-recua-seis-posicoes-em-ranking-de-democracia-aponta-pesquisa-da-the-economist/>.

148 FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.23.

No que continua a nos orientar: “só a democracia, o seu aprofundamento, o seu aperfeiçoamento, que implicam a superação de inúmeras injustiças sociais, poderá, exigindo de nós mais esperança, demonstrar o quanto valeu a esperança com que lutamos. Na verdade, regime de exceção nunca foi introdução à democracia [...] Dagora em diante, temos é que consolidar a democracia, respaldar suas instituições, assegurar reformas fundamentais que viabilizem o retorno do país ao desenvolvimento, ao equilíbrio da economia com que enfrentemos os problemas sociais que nos afigem.”¹⁴⁹

Daí afirmar: “estou convencido de que, no hoje em construção que vivemos, uma das experiências a ser mais enfatizadas com vistas à melhoria ou ao aperfeiçoamento da democracia entre nós, considerando-se, sobretudo, nossa forte tradição autoritária, é a da criação do gosto pela liberdade.”¹⁵⁰ *Gosto pela liberdade...* a boniteza e a profundidade filosófica desta expressão! E só quem conhecendo profundamente a constituição histórica do povo brasileiro saberá com mais precisão o que significa este *gosto pela liberdade* de que Paulo Freire tanto falou em vida.

Gosto pela liberdade... há, nessa expressão, uma força e uma delicadeza que se entrelaçam como raízes antigas e flores recém-nascidas. Só quem penetra na trama histórica e cultural do povo brasileiro comprehende o peso e a leveza desse anseio. Não é apenas o desejo de viver sem correntes, mas a *pulsão* de séculos que buscaram respirar sem medo. Paulo Freire viu, nesse gosto, a *centelha* capaz de mover consciências e reinventar mundos. São luzes que cintilam no instante em que o olhar volta-se para trás, resgatando do passado aquilo que, embora ameaçado de esquecimento, ainda pulsa como *promessa* para o presente e o futuro.

Isto porque, a liberdade não se herda. Ela se escolhe lucidamente. Se protege e se sustenta todos os dias. Lembrar da ausência dela entre nós como *marca fundamental* que a muitos foi *negada* secular e historicamente pode ser o primeiro passo para não deixar que ela se perca ante os arroubos autoritários do presente. A democracia é uma possibilidadora da liberdade¹⁵¹.

149 FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019, p.154-155.

150 FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.244.

151 Liberdade *jamais* definida ou imposta por qualquer “modelo pré-definido”, como se fosse uma receita de bolo a ser seguida com garantias de “sucesso”, ao modo do que apregoa falaciosamente a ideologia neoliberal. Mas liberdade pensada como Sigmund Freud analisou a felicidade em seu *Mal-estar na Civilização* (1930): “*cada um tem que descobrir a sua maneira particular de ser feliz.*” Tal ideia aplica-se também à individualidade da liberdade, pois cada sujeito a buscará e a experimentará de um modo particular, único.

IV

ENSINAR DEMOCRACIA É POSSÍVEL?

À essa pergunta o Patrono da Educação Brasileira nos afirma: sim, é possível, mas... Os *mas* de Paulo Freire! Aqueles que nos colocam na discussão como um problema a ser refletido, e não como tema que se dá sem suas implicações político-filosófico-pedagógicas, que simplesmente se diz sem pensar no conteúdo do dizer.

Ele na medida em que afirma esta possibilidade concreta, nos traça diretrizes.

Afirma: ensinar democracia é possível. Para isto, contudo, é preciso *testemunhá-la* [...] Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras.

Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem pensa que o mundo se refaz na cabeça das pessoas bem-intencionadas.

Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem só paciente, espera tanto que perde o trem da história, como não é tarefa para quem, só impaciente, põe a perder seu próprio sonho.

Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem percebe a história e nela atua *mecanicistamente*, para os voluntaristas, donos da história. Engajar-se em experiências democráticas, fora de que não há ensino da democracia, é tarefa permanente de progressistas coerentes que, compreendendo e vivendo a história como possibilidade, não se cansam de lutar por ela, democracia.¹⁵²

Progressistas coerentes, sempre Paulo Freire nos alertando para a dimensão da coerência e da ética no fazer docente daquele e daquela que se afirma comprometido com uma existência democrática, e com essa educação que dizemos-queremos como prática da liberdade. Sobre essa (in)coerência de que reclama Freire para a prática pedagógica, tecí uma reflexão maior em meu recente livro *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora* (2025).

Daí a democracia precisar ser uma constante em e entre nós, como um ideal perene a ser sempre perseguido, repetido, defendido, ainda que possa, por vezes, parecer enfadonho. Repetido como um credo; uma confissão de fé. Aqui evoco alguns versos poéticos de uma poesia minha, *Credo Democrático*:

152 FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.244-246.

Credo Democrático

Como o pão nosso de cada dia,
a democracia.

Como o pão nosso de cada dia,
a democracia.

Como o pão nosso de cada dia,
a democracia.

Amém!

Amém!

Amém!

Amem-a.

V

ASPECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS A SEREM TRABALHADOS

Mediante o exposto, pensar a materialidade de nossa democracia brasileira e as visões de futuro para ela, *implica reconhecer* que a luta em nosso país por ela como forma de experimentar a vida, e como um regime político também, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente trabalhados. Porque nada está pronto e nossas mazelas nacionais permanecem ainda vivas cá entre nós, e a vida e o futuro são ainda um sempre por fazer, um por tecer, a partir da concretude deste hoje histórico.

E com Paulo Freire perseguimos (ou tentamos) estes ângulos de que ele fala: o da justiça, sem a qual não há paz, aqui identifica-se uma aproximação da sua definição de democracia com a do filósofo italiano Norberto Bobbio para quem ela é entendida como ideal de igualdade e tarefa de justiça” entre os homens e as mulheres. Ele continua: “o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança.”¹⁵³

Reforça em seguida o garantido na Constituição Federal de 1988, nossa Carta Magna, o direito “de crer ou não” no que quer que seja, visto a laicidade do Estado. O de “viver cada um e cada uma a sua sexualidade como

153 FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.247.

bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra.” Agora, o que dirá, parece estar dialogando com Freud ao afirmar: “o de brincar não importa a idade que se tenha.”¹⁵⁴

Conclui: “o direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demais gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra.”¹⁵⁵ E do direito e do dever de lutarmos contra o racismo que estruturou e continua estruturando a sociedade brasileira, matando os filhos deste solo nem sempre tão gentil. Bem como o de *garantirmos* com unhas e dentes a existência de nossos povos indígenas, com suas poéticas existenciais outras, em *seus* territórios que perdem desde 1500, quando da chegada do colonizador português.

É por isso que a nós que nos dizemos compromissados com esta sociedade e com a tecitura de uma educação como prática da liberdade como possibilidade, “corresponde a esses direitos um dever fundamental: o de nos empenhar no sentido de viabilizá-los.”¹⁵⁶ Ele nos diz que esta é uma luta política “à qual indiscutivelmente a prática educativa criticamente realizada oferece indispensável contribuição.”¹⁵⁷

E quanto a esta participação significativa, mas *não* única e soberana da prática educativa sobre a transformação social, afirma-nos lucidamente com sua esperança crítica, nunca ingênua: “se, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que aqueles direitos e outros tantos se encarnem, de outro, sem ela, essas transformações não se dão.”¹⁵⁸ O que dialoga com uma de suas máximas; não podendo tudo, a educação pode muita coisa.

No dia 8 de janeiro de 2023, o Brasil vivenciou um dos episódios mais sombrios de sua história recente: um atentado golpista que teve como alvo direto, não um sujeito específico, mas o próprio regime democrático, sua existência e funcionamento entre nós. Milhares de manifestantes¹⁵⁹, inconformados com o resultado das eleições presidenciais de 2022, invadiram

154 *Ibidem*, p.247.

155 *Ibidem*, p.247.

156 FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha *práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.247

157 *Ibidem*, p.248.

158 *Ibidem*, p.247.

159 Em dois anos o STF responsabilizou 898 pessoas por atos antidemocráticos em 8 de janeiro de 2023. Balanço traz os principais dados e números sobre processos que tramitam na Corte sobre a matéria. Para acessar o relatório completo ver: <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/em-dois-anos-stf-responsabilizou-898-pessoas-por-atos-anti-democraticos-de-8-de-janeiro/>. Acesso em fev. 2025.

e depredaram as sedes dos Três Poderes da República, a saber: o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Supremo Tribunal Federal. A ação foi coordenada (com participação direta do ex-presidente da República, agora em julgamento) e violenta, simbolizando uma tentativa de ruptura institucional e de deslegitimação do processo eleitoral democrático justo e transparente de 2022 no país.

O autoritarismo entre nós não é novidade. Novas, por vezes, são as formas e os jeitos com que irrompem. Lembramo-nos o historiador e sociólogo brasileiro José Adilson Filho: “não seria justamente o autoritarismo, o reacionarismo e o golpismo mais familiares à nossa experiência histórica do que a democracia representativa, criada com o fim da Ditadura e a constituição de 1988? Na verdade, uma parte da sociedade – encapsulada pelos ares da redemocratização e de algumas conquistas sociais, políticas e econômicas – recalcou ou negligenciou a forte presença física e fantasmagórica de seus velhos demônios, enquanto a outra parte nunca deixou de se retroalimentar deles em suas práticas, afetos e representações.”¹⁶⁰

É por isto que neste contexto de escaladas autoritárias, de um passado sempre vivo que se reatualiza entre nós, Freire nos diz: “a boa democracia adverte, esclarece, ensina, educa, mas também se defende das ações de quem, ofendendo a natureza humana, a nega e a rebaixa.”¹⁶¹ Daí a democracia neste sentido ser *tarefa de justiça* na defesa de si mesma e do respeito ao humano, punindo no crivo da lei quem quer se seja.

VI

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA

A escola ocupa lugar central na *pedagogia da democracia* que muitos de nós ambicionamos. Para Freire, ela é o espaço onde se *ensaia* o mundo que se deseja construir, experimentando a própria vida que ali acontece também. Ele afirma: “é pondo em prática a conversa necessária na escola real que se fará a dos sonhos. Para se cuidar da escola real é preciso que a dos sonhos funcione como *perspectiva*, como *desafio*, como *chamamento*.”¹⁶²

¹⁶⁰ ADILSON FILHO, José. Um olhar sobre o Brasil profundo: que história se conta da ditadura militar nas pequenas cidades brasileiras? In: ADILSON FILHO, José. (Org.) *Ecos da ditadura militar no Brasil profundo*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2025, p.25.

¹⁶¹ FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.248.

¹⁶² GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia*: diálogo e conflito. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, p.95.

Esta, a dos sonhos, precisa existir como horizonte, como chamamento, para onde nos dirigimos enquanto seres históricos conscientes da necessária mudança do mundo, naquilo em que ele precisa ser refeito, redesenhadado. Escola dos sonhos como *horizonte* que nos faz caminhar e nos mantêm caminhando.

Repensar a escola e simultaneamente sonhar que é possível aperfeiçoá-la se faz uma tarefa de reflexão. Questionar suas práticas pedagógicas não democráticas, herdeiras de nosso passado e presentes autoritários, é um imperativo, porque ela não pode funcionar atuando contra a democratização de nossa sociedade, mas precisa ser também propositora do mundo democrático, e mais do que isso, precisa testemunhar disso que por vezes fala.

Portanto, ensinar democracia é possível. Mais que isso: é necessário. Contudo, esse ensino não se dá apenas por meio de conteúdos ou programas pedagógicos acríticos, mas pela vivência democrática autêntica em sala de aula, nas relações escolares, nas formas de gestão da escola e de escuta institucional. Uma escola hegemonicamente democrática só pode existir a partir de uma *gestão democrática* da mesma.

Para isso, não é qualquer pedagogia que nos serve — definitivamente, não! Especialmente em tempos marcados por um *neoliberalismo* feroz e excludente, inimigo da experiência democrática entendida como exercício da liberdade. De um neoliberalismo em que a vida humana, pouco ou quase nada importa.

Em um contexto como o nosso, em que “a pedagogia está agora subordinada ao estreito regime de ensino voltado para avaliações que caminham ao lado de um sistema de controle disciplinar frequentemente severo, os quais reforçam um ao outro mutuamente”¹⁶³, como nos alerta Giroux, expoente da pedagogia crítica nos Estados Unidos, torna-se necessária a crença — e a luta esperançosa — por uma outra pedagogia.

Uma pedagogia que não seja complacente com o que aí está, nem com o que aqui entre nós também se impõe, por ora. Uma outra que vá “contra esse regime de idiotia ‘científica’ e pedagogia esvaziada, desprovida de qualquer elemento crítico de ensino e aprendizagem”¹⁶⁴ que tentam nos vender como mais um dos tantos produtos comerciais.

A democracia brasileira ainda é um projeto inacabado, sujeito a avanços e retrocessos. A pedagogia crítica de Paulo Freire oferece uma lente ética, política e educacional para compreender esse processo e intervir nele como sujeitos da história. Trata-se de uma proposta que articula *indignação* com *compromisso*,

¹⁶³ GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2021, p.181.

¹⁶⁴ *Ibidem*, p.183.

denúncia com anúncio, crítica com sonho, tudo isso existindo no sujeito docente, sobretudo. É disto de que se trata a filosofia-pedagogia de Freire.

A educação, conforme os sentidos conceituais aqui discutidos, não pode ser compreendida meramente como um processo de transmissão de saberes, porque não é só isto. Reduzir o ensino à essa função instrumental seria ignorar sua dimensão mais profunda e transformadora. Educar, nesse contexto, é sobretudo um exercício de liberdade – uma prática que possibilita a autonomia do sujeito, a construção crítica de si, do outro e do mundo, e o questionamento das estruturas que limitam a dignidade humana, como o neoliberalismo. É, portanto, um ato político e ético, em que o conhecimento é partilhado não para domesticar, mas para libertar, como propõe o Patrono.

A escola, nesse horizonte, é interpelada a ser muito mais do que um repositório de conteúdos e saberes. Ela deve se constituir como um espaço vivo de diálogo(s), resistência e criação coletiva de alternativas ao presente, um pouco desencantador. Inspirando-se no pensamento do filósofo indígena Ailton Krenak, essa criação de “*futuros outros*” exige uma *reconexão* com o que há de ancestral e essencialmente humano no humano.

Trata-se de uma volta ao humano não como reafirmação de um antropocentrismo dominante e acrítico, mas como um caminho de reumanização — um resgate do humano historicamente negado e ferido atualmente por um modelo de sociedade neoliberal adoecedor e desumanizante. A escola, nesse sentido, é chamada a sonhar e agir, reinventando possibilidades de existência em meio às dores e enigmas de nosso tempo, que de alguma forma também nos diz como disse a Édipo: “decifra-me ou te devoro!”

Que a pedagogia freiriana continue sendo farol crítico e afetivo na travessia democrática brasileira.

E que Deus nos ilumine neste caminhar!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADILSON FILHO, José. (Org.) *Ecos da ditadura militar no Brasil profundo*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2025.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOBBIO, Norberto. *Qual democracia?* São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. vol. 1. 11.ed. Brasília: Editora UNB, 1998.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a promessa de uma pedagogia crítica em tempos sombrios. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (Org.). *Testamento da presença de Paulo Freire, o educador do Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

EDUCAÇÃO E INTEGRALIDADE: AS MARCAS DA TRANSCENDÊNCIA NO PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE





Patrocínio Solon Freire¹⁶⁵

PARA INTRODUIR: ELEMENTOS PEDAGÓGICOS VOLTADOS À INTEGRALIDADE

O pensamento de Paulo Freire delineia reflexões que afirmem a existência de um percurso reflexivo acerca do que se pode denominar de componentes prático-pedagógicos da educação libertadora. Trata-se de um percurso assumido a partir do intuito de conceber a história como *locus* primeiro de uma educação integral marcada pelas ideias de emancipação e de transcendência. Ambas fazem parte do edifício de práticas educativas que visam o compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano. Não há emancipação se não for do ser humano por inteiro, assim como não há integralidade se não for com o intento do reconhecimento emancipatório, principalmente no que toca ao universo educativo.

165 Doutor em Educação (UFPE), com pesquisa orientada ao conceito de Integralidade no Pensamento Pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff - Linha de Pesquisa "Educação e Espiritualidade". Mestre em Educação (UFPE), com desenvolvimento de pesquisa sobre o conceito do humano e da educação no Pensamento de Paulo Freire - Linha de Pesquisa "Teoria e História da Educação". Possui Especialização em "Cultura e Meios de Comunicação Social (PUC - SP) e Gestão Educacional (FEBA - BA). Licenciatura Plena em Filosofia (UNICAP - PE) e Bacharelado em Teologia pelo Instituto Teológico Pio XI / UNISAL - Afiliado à Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (UPS). Exerceu a função de Diretor-Adjunto do Colégio Salesiano de Aracaju e membro do corpo diretivo-pedagógico das escolas salesianas no Nordeste como sócio colaborador. Desenvolveu atividades de Ensino, pesquisa e extensão nos diferentes níveis de ensino, em especial na Formação de Professores. Atua como professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação stricto-sensu (Prof-Filo/IFPE-UFPR) e integra o Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Sociais. Apresenta como linhas de interesse e pesquisa: Filosofia e Existência, Filosofia da Educação, Psicologia e Educação, Teoria da Complexidade, Educação e Espiritualidade, Pedagogia Freiriana, Gestão Educacional e Formação de Professores e Estudos da Integralidade.

Algo peculiar se afirma no pensamento de Paulo Freire: a transcendência está imbricada na sua concepção de educação, no entanto, ela não é assumida em sua intensidade, isto é, ele considera a transcendência, admite a sua validade, mas não orienta diretamente a sua ação pedagógica pela transcendência dita vertical. Trata-se de uma pedagogia que reconhece o aspecto da transcendência nos dois âmbitos de verticalidade e horizontalidade, especialmente em sua raiz religiosa e teológica, mas não a assume como questão central do seu pensamento pedagógico.

Por isso, o que aqui tentaremos desenvolver é a compreensão das marcas visíveis e históricas que visualizamos como sendo da transcendência. Da mesma forma, não é intuito nosso colocar a transcendência onde não há espaço para ela no pensamento do autor, mas sim, visualizar na proposta pedagógica que se apresenta, os principais elementos que podem indicar a interpelação que a transcendência faz ao processo de formação humana, principalmente no que toca à ética e à estética, à presença e ao diálogo.

Se a história é o lugar próprio das possibilidades humanas, é nela também que se concretiza a pedagogia da práxis (Mendonça, 2008, p. 22). Uma pedagogia histórico-dialética que se inicia na experiência da vida e tem o seu coroamento nas leituras decodificadoras das relações; uma pedagogia que se firma no campo das possibilidades e abre caminho para as práticas educativas mais humanizantes e humanizadoras; uma pedagogia que olha de frente para o ser humano e o concebe na sua inteireza, na conjugação das suas mais diferentes dimensões e na integralidade mais plena dos seus atos.

Paulo Freire toma a pedagogia da práxis como projeto de embasamento intelectual e educativo. Ele centraliza o seu discurso na dimensão histórica do ser humano, considerando as suas estruturas econômicas, políticas e sociais e a consequente necessidade de transformação das condições históricas de opressão. Mas essas condições carecem de sentido e significado. No discurso de Freire, a figura do oprimido dá o significado necessário para embasar a sua militância política e pedagógica, pois assume uma conotação iconográfica do que se possa chamar ‘destinatário primeiro do ato educativo’. A opção pelo oprimido assume o discurso dos despossuídos da terra, o que faz lembrar a direta relação com as figuras bíblicas dos “anawins” e do “pobre de Javé”, também presentes no discurso teológico na América Latina a partir da segunda metade da década de 1960 e que se explicita no desenvolvimento da Pedagogia Libertadora.

Desde “*Educação como prática da liberdade*” (2002) já é notória a opção de Paulo Freire pela mística militante cristã, o que fez com que fossem resgatados para o campo pedagógico conceitos como os de Espiritualidade, Graça e Transcendência (p. 47-49). Mesmo diante da sua postura crítico-histórica surgida da sua formação humanista marxista, Freire deixa

transparecer a influência que recebeu do humanismo cristão, em especial de Jacques Maritain, Georges Bernanos, Emmanuel Mounier e Alceu de Amoroso Lima.

A importância que tem o pensamento teológico na construção da pedagogia de Paulo Freire é fundamental para que se entenda o sentido de sua visão libertadora e humanista em relação aos seres humanos. Muito dessa influência se deve à própria história de vida de Freire e de militância em movimentos ligados à Igreja Católica e, posteriormente, à sua atuação profissional vinculada à Igreja. Contudo, a influência do catolicismo francês, inspirado pelo “maritainismo” e pelas ideias de Mounier, durante as décadas de 1950 e 1960, no Brasil, asseverou a convicção cristã politicamente engajada e socialmente comprometida com as atividades comunitárias em defesa de uma vida de permanente libertação humana (Mendonça, 2008, p. 30).

A concepção freiriana de Transcendência é dialética. Não afirma a univocidade da transcendentalidade e nem o isolacionismo da mundanidade. História e Meta-história se afirmam e se revelam na sua mutualidade. Trata-se de uma mística histórica na qual a *imanência-mundanidade* é marcada pela sua luta político-pedagógica na história e a sua concepção *transcendência-transcendentalidade* é considerada para além do metafísicismo dualista. Mundanidade e Transcendentalidade são as duas formas encontradas por Freire para afirmar o seu discurso educativo e libertador embasado na Transcendência.

Assim, acreditamos que o conceito de Transcendência, pautado na sua compreensão dialética entre mundanidade e transcendentalidade, compõe eixo importante que inspira o pensamento pedagógico freiriano. Tanto a relação histórica quanto a consideração dos aspectos Meta-históricos fazem parte de um mesmo processo que encontra no ser humano a compreensão do autêntico significado do *quefazer* pedagógico. É na consideração desta herança apreendida por Freire, em especial o Cristianismo, que se configura o que podemos chamar de uma educação profundamente humanista, capaz de perceber-se para além da educação meramente escolarizante e propor práticas condizentes com a autonomia e com a presença ética e estética dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

UMA PEDAGOGIA HUMANISTA E HUMANIZADORA: A CENTRALIDADE DO SER HUMANO.

O Séc. XX foi marcado pelo desenvolvimento de diferentes correntes de pensamento filosófico, social e político. Na sua primeira metade, a Europa difundiu uma epistemologia profundamente marcada não mais pelo puro racionalismo, próprio da idade das luzes, mas pela aplicabilidade das ideias à prática, com o surgimento do pensamento marxista e da sua consequente

aplicabilidade ao socialismo real e científico. O que parecia superação da metafísica clássica começou a ter diferentes interpretações, de tal forma que a história se deparou mais uma vez com uma espécie de reducionismo epistemológico e histórico e estar fora desse eixo ortodoxo parecia contrapor-se ao desenvolvimento da humanidade.

O fracasso do socialismo real e as duas grandes guerras mundiais fizeram com que surgissem diferentes grupos que redimensionaram os meta-discursos anteriormente absolutos e passaram a ter um ponto comum de interpretação da história: o ser humano. A centralidade já não era mais o pensamento religioso medieval ou o racionalismo antropocêntrico do Renascimento, mas o ser humano como ator e protagonista da sua própria história. E a consequência desta centralidade ecoa na formação de todos aqueles que procuravam o engajamento político e filosófico no decorrer deste tempo. Assim aconteceu quando do surgimento da Escola de Frankfurt na Alemanha, formada por grupos heterodoxos que questionavam os métodos socialistas e que, por isso, foram perseguidos e, com a ascensão do nazismo, puderam provar uma verdadeira diáspora pelo mundo; houve os grupos de cristãos que abraçando o discurso de Santo Tomás de Aquino, os neotomistas, reinterpretavam a história à luz da busca de uma unidade entre a Razão e a Fé para os novos tempos; e, por fim, um grupo que se solidifica principalmente a partir da segunda grande guerra mundial, os existencialistas, e que pode ser caracterizado a partir de dois grupos: um que assume a crítica radical a toda e qualquer metafísica teológica e se apega à radicalidade da liberdade e da existência; e o outro, que apega-se igualmente à liberdade e à existência do ser humano, mas não nega a possibilidade da transcendência presente na metafísica teológica.

Todos esses movimentos surgidos na Europa ecoam no Brasil fortemente no campo político, social e pedagógico, principalmente através daqueles que indo para a Europa voltavam com ideias de emancipação e renovação social. Ligado aos movimentos de base, Paulo Freire recebe a influência, sobretudo, do Humanismo Cristão, que só pode ser compreendido “pela relação a Cristo, o Deus-Homem, o homem mais perfeito e mais completo que existiu, segundo os Cristãos” (Nogare, 1994, p. 43) e que, por assim se apresentar, carregou atitudes profundamente direcionadas à Integralidade e à Emancipação do ser humano tais como: tratar os homens e as mulheres como pessoas, chamar pelo nome, anunciar a libertação para todos e pregar o amor.

Essa concepção antropológica considera como fundamental a compreensão do ser humano unitário, um composto de matéria e espírito e formado por uma unidade substancial tão íntima e profunda chamada corpo e alma. Na mesma lógica da unidade, surge a definição de pessoa que, Segundo Nogare (1994), Santo Tomás de Aquino toma emprestado de Boécio: “pessoa

é toda substância individual de natureza racional: ou, o que dá no mesmo, pessoa é o ser que subsiste distinto na natureza racional” (p. 52). Mas é o personalismo francês de Emmanuel Mounier que exerce uma profunda influência no pensamento freiriano. Mounier recusa a solução do totalitarismo fascista e comunista, assim como o individualismo do capitalismo, e inaugura um projeto de reconstrução social positivo centrado na pessoa e que representa uma verdadeira civilização personalista. Uma civilização cujas estruturas e espírito se orientam para a realização do ser humano como pessoa; uma civilização em que as coletividades naturais são reconhecidas na sua realidade e cuja finalidade primeira é possibilitar a cada pessoa a oportunidade de viver como pessoa, isto é, conseguir alcançar o máximo de iniciativa e de responsabilidade da vida espiritual (Nogare, 1994, p. 135).

O que Paulo Freire faz é tomar os conceitos e valores desta formação humanista e os incorpora através da prática à sua concepção de educação. Isso é fortemente apresentado nas suas obras produzidas durante o exílio e, sobretudo, nas obras pós-exílio, quando reavalia posturas e assume novos comprometimentos diante dos movimentos sociais e dos embates políticos causados pelos ventos da nova democracia mundial. Ele chega do exílio após um longo trabalho junto aos diferentes países em desenvolvimento e assessorando diretamente o Conselho Mundial de Igrejas, Instituição que o tornou mais familiarizado à prática emancipadora presente no Cristianismo.

A educação e as atitudes pedagógicas dão espaço à transcendência quando se veem interpelados pelos anseios mais fundamentais e realizadores da condição humana. O primeiro passo é tornar a pessoa elemento central do processo pedagógico, pois o ato de educar inclui o ato de existir individualmente como pessoa, assumindo a responsabilidade diante das situações e dos desafios que se colocam.

A centralidade da pessoa faz o processo formativo voltar-se para o humano em suas dimensões integrais: o ser humano físico e concreto, de situações históricas de embates e superações; o ser humano sensitivo, enriquecido pelas suas trocas e sensações; o ser humano que se relaciona e mantém os afetos como elementos de enriquecimento mútuo; o ser humano que pensa, que sabe e que conhece, etc. Porém, nada se iguala ao que a educação pode fazer pautando-se nos fundamentos: olhar para além das dimensões, e através delas, e vislumbrar a ideia de que no fundamento de toda opção está uma realidade que é mais profunda e inobjetivável e que está na raiz de todas as nossas convicções e utopias e que é a partir dela que realizamos e percebemos o que há de mais verdadeiro em nós.

O fundamento da educação passa pela consideração da pessoa como centro. Educar é um ato de curiosidade que só pode ser efetivado pelo sujeito-pessoa que conhece e que é muito mais do que um sujeito manipulador de objetos a serem conhecidos. Conhecer é um ato de busca, de aproximação do

objeto a ser conhecido e de distanciamento deste objeto para que se gere uma experiência relacional entre os sujeitos envolvidos no processo de educar. A educação compreende o ato de conhecer, mas não se restringe a ele. Para conhecer é necessário despertar uma paixão pessoal, um amor à liberdade sem a qual todo ato educativo e de conhecimento perde o seu sentido.

A razão e o fundamento de toda paixão amorosa, de toda liberdade e de todo amor está na transcendência. Prova disso é a tentativa em objetivar o que é para Freire a principal de todas as vocações: *o ser mais*. Por mais que tenha funcionado muito mais numa perspectiva política e emancipatória, o *ser mais* freiriano indica que há ‘algo mais’ que está no fundamento de todas as nossas opções e atividades pedagógicas, que é a transcendência. O *ser mais* se coloca para a transcendência numa perspectiva de *ser menos* do que a própria transcendência, pois ‘no que’ vai se tornar será muito menos que a realidade transcendente que, em si, é muito ‘mais’ que o próprio ‘mais’ já realizado.

A pessoa que está envolvida na própria existência já é por si vocacionada para a humanização. “Vocacionado”, aqui, é um termo originário do discurso cristão que está presente nos escritos freirianos e é fruto da concepção de que o ser humano precisa ser reconhecido na história como protagonista do processo para a emancipação.

Daí que insista também em que esta “vocação”, em lugar do ser algo *a priori* da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. Por outro lado, a briga por ela, os meios de levá-la a cabo, históricos também, além de variar de espaço-tempo a espaço-tempo, demandam, indiscutivelmente, a assunção de uma utopia. A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos (Freire, 1992, p. 99).

O processo de educar está imbricado no resgate histórico da liberdade que fundamenta a utopia. A negação da liberdade não encontra a sua origem em realidades meta-históricas. É na história que se constituem os sonhos e as esperanças que orientam os seres humanos para a superação de toda desumanização. O educador tem a função de ser guia do educando, mas é pelo educando, pela sua realidade, que começa o ato de humanização. Entre o que pertence ao educador e ao que pertence ao educando, o ponto de partida é sempre a experiência do educando. O “aqui” e “agora” do educador difere do “lá” do educando. Por isso que educar é partir do “lá” do educando para chegar ao “aqui” do educador e não se contentar com o “já chegado”, pois a meta é o “mais-além” (Freire, 1992, p. 59).

A educação ensina a paixão do ser humano pela liberdade. A liberdade de poder dizer-se enquanto ato pedagógico e enquanto ato pessoal de existência. Podemos nos dizer pela capacidade espiritual e racional da qual

somos portadores e a partir da qual tornamo-nos capazes de discernir entre o que o ser humano é, em boa parte do tempo em face de não-ser, e o que o ser humano poderá ser. Quase sempre estaremos a nos deparar com o “pecado” da negação e a busca de superar este ato negador do ser humano. A nossa liberdade não consiste numa “salvação” já preestabelecida, mas comprehende a ideia de que caminhamos no processo de construção deste projeto ‘salvador’.

Para Freire, a História é este lugar onde se exerce a liberdade. O lugar onde se cria a dialética pedagógica em que a educação é prática da liberdade e a liberdade é fruto de uma educação pautada na vocação ontológica do ser humano em *ser mais*:

Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa (...) Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade* (Freire, 1997a, p. 36).

Se é na história onde se exerce a liberdade, é também na história o lugar onde se vive a transcendência, que aqui é vista como fundamento da liberdade de educadores e educandos que estão num processo de comunhão e de unidade para o exercício da liberdade enquanto comprometimento fundamental do ser humano. É na história que encontramos com a utopia e com a esperança e é nela que todos os dias Freire desenvolveu os gestos de uma autêntica liberdade.

O projeto pedagógico emancipador mantém lealdade ao homem e à mulher. O educador progressista não separa a sua atividade militante da sua atividade teórica, mas ao contrário, ali encontra fundamento para as estratégias de ação (Freire, 2006, p. 70). Só a partir da capacidade de decidir e de romper com as experiências negadoras da vida é que o mundo pode ser reinventado. O mundo não é um suporte vazio onde o ser humano exerce as suas ações e derrama as suas frustrações. O Mundo é o suporte dinâmico do exercício do “eu” diante de realidades objetivas de um “não-eu”; é o loco onde se vive a liberdade, o sonho e a esperança. Pelo exercício da liberdade, o ser humano alimenta os seus sonhos e vislumbra o amanhã esperançoso que pulsa em seu ser (Freire, 2006, p. 31). A esperança torna a educação muito mais factível à medida que é busca militante pela libertação através da comunhão e do pensamento crítico que reinventam o mundo. O que nos faz esperançoso não é a certeza do já alcançado, mas o movimento da busca, pois “não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou a educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que alicerça a esperança” (Freire, 1997b, p. 64).

Se na dinâmica da liberdade, do sonho e da esperança o educador não é sozinho, tampouco o é o educando. O educador é aquele que junto com o educando desenvolve o ato de *ensinar* como uma tarefa especificamente humana, formando para além do mero treinamento técnico e para além da mera formação teórica. O educador inspira o educando a trilhar um caminho pedagógico que não é neutro, que se define a favor da humanidade em consonância com a prática educativa. Na prática educativa o educador humanista faz opções claras e compatíveis com a busca do *ser mais* e que, de forma relacional, toca com propriedade o ser do educando. É uma opção não apenas pelo ser humano, mas uma opção a favor de tudo o que pode conduzi-lo à emancipação nos seus âmbitos diversos e nas suas mais diferentes dimensões:

Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não cango de me admirar (Ibid., p. 115-116).

POR UMA PEDAGOGIA DA ÉTICA E DA ESTÉTICA

A pedagogia da práxis freiriana é a pedagogia da boniteza integral, isto é, envolve a prática de educadores e educandos movida pela responsabilidade de torná-la esteticamente factível e humanamente realizadora. A beleza da prática enobrece a tarefa pedagógica e abre caminhos para um processo contínuo de integridade e integralidade. Não basta que a prática seja correta, pois a retidão da conduta vem acompanhada da capacidade que comungar boniteza e eticidade. Nesta comunhão, revela-se o gosto pelo que se nos apresenta de tal forma que a arte de contemplar deixa de ser mero ato teórico para ser uma atitude estética.

Falar de ética e de estética na educação é preocupar-se com as convicções mais profundas que compõe o ato humano de educar e de ser educado. O ponto de partida da ética pedagógica é sempre o olhar sobre a realidade, o olhar sobre o agir moral que antecede e sucede o próprio ato de educar. É um agir moral que vem acompanhado pela atitude estética, profundamente respaldada pela criticidade e pela responsabilidade do ato educativo. Por isso, ao falar de pedagogia da ética e da estética estamos falando de duas maneiras de conceber a prática educativa: a primeira, corresponde à compreensão do pensamento educativo de Paulo Freire como um processo ético-crítico; a segunda, por sua vez, corresponde às diferentes formas de conceber a prática da libertação como elemento de boniteza, eticidade e comunhão.

A percepção da boniteza e a compreensão da ação boa estão amplamente justificadas pelo toque humano na transcendência. A libertação está ancorada na liberdade e a boniteza está pautada na contemplação de tudo o que se apresenta como instigante na missão de gerar comunhão.

Segundo Dussel (2000), Freire é o “anti-Rousseau do século XX”¹⁶⁶, pois cultiva uma dialogicidade intersubjetiva da razão discursiva ético-crítica: “Freire não é simplesmente um pedagogo, no sentido específico do termo, mas é algo mais. É um educador da ‘consciência ético-crítica’ das vítimas, os oprimidos, os condenados da terra, em comunidade” (p. 427). Trata-se de uma consciência que não vigora no intimismo, mas na ação concreta de libertação. Freire acredita que é impossível educar sem que o educando se eduque a si mesmo no próprio processo de libertação. Essa consciência é fundamental para que o exercício da razão ético-crítica seja condição do processo de uma educação integral.

Por isso, o educando não é só a criança, mas também o adulto e, particularmente, o oprimido, culturalmente analfabeto, dado que a ação pedagógica se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário mediante a transformação real das estruturas que oprimiram o educando. Este se educa no próprio processo social, e graças ao fato de emergir como “sujeito histórico” (Dussel, 2000, p. 435).

A proposta primeira da pedagogia freiriana é promover a consciência ético-crítica do educando, emergindo daí um novo “sujeito social”, capaz de alcançar a liberdade na práxis libertadora. Nisto, a ética na pedagogia freiriana não se restringe à forma teórica do agir, mas busca pensar a educação como objetividade do processo histórico, comunitário e real que faz com que o educando abandone a sua situação de vítima.

Na sua obra “*Ética da Libertação*” (2000), Enrique Dussel diz que Freire promove uma verdadeira “Revolução Copernicana” a partir da qual a pedagogia deixa de ser mera reflexão cognitiva do ato pedagógico para ser efetiva preocupação política e social. Por mais que a científicidade pedagógica

166 Fazendo uma comparação entre Rousseau e Freire, Enrique Dussel assim se expressa: “Quando Rousseau definiu o sujeito da pedagógica moderna, foi encontrá-lo em *Emílio*, um moço, do sexo masculino, solipsista, sem pais nem tradição, um *curriculum burguês* para formar espírito técnico-industrial que se deveria contrapor ao *ancien régime*. Freire, ao contrário, em sua pedagógica transmoderna de libertação, apóia-se em uma comunidade de vítimas oprimidas, imersas em uma cultura popular, com tradições, apesar de analfabetos miseráveis... ‘os condenados da terra’. A causa de um educador, em tais circunstâncias, pareceria desesperadora: é o máximo de negatividade possível. No entanto, Freire julga o contrário. Por isso, no Capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*, aborda o tema da ‘dialogicidade’ como o método que permite a prática da liberdade aos não-livres; é a ação discursiva da comunidade dos sujeitos da sua própria libertação. A conscientização continua o seu processo e se vai desenvolvendo como um movimento de radicalização crescente” (2000, p. 441).

de Freire seja negada por alguns, ele não consegue dissociar a opção profissional do professor dos propósitos sociais e políticos (Freire, 1992, p. 80). Por isso, pensar a ética pedagógica freiriana é pensar o surgimento de uma ética amparada na crítica social e política, que é capaz de inaugurar uma educação libertadora e humanizadora.

A ética crítica está na raiz das iminentes ações educativo-libertadoras de Paulo Freire. Em se tratando de um modelo para muitos movimentos de educação e libertação na América Latina e na África, a educação de cunho crítico toma como elementos importantes a consciência da realidade e a sua análise transformadora. A educação parte das situações reais do educando. À medida que os educandos se dão conta da sua realidade, a própria realidade se transforma em superação da negatividade histórica, compreendendo um conjunto contínuo de rupturas e decisões. Há uma percepção mútua entre a transcendência vertical e a transcendência horizontal, em que a segunda é mais manifesta que a primeira.

A consciência é o primeiro passo para a ação ética. Somente de posse de um autêntico ato de consciência, no plano da apreensão objetiva, é que se torna possível a conscientização, que é a consciência crítica transformadora. Educadores e educandos participam deste processo ativamente e se tornam sujeitos da liberdade e da libertação inerentes ao processo de educar. O educando não pode temer a liberdade por estar em condição de “oprimido”. O educador, por sua vez, é a única esperança do educando, mesmo que não seja ele a libertá-lo, o educador tem a obrigação moral de fazer valer as suas opções e guiar o processo educativo a partir da relação testemunhal e histórica com o educando.

A participação do educador encontra respaldo na vida do educando. Neste processo, não há professor e aluno em separado. O que há são dois seres humanos que ao mesmo tempo ministram conteúdos e deles aprendem a arte de concomitantemente serem professores e alunos. O educador é o principal responsável de despertar a consciência crítica no educando, assumindo aquela que é a principal missão do educador: “dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente” (Dussel, 2000, p. 439).

Mesmo tendo o mundo como mediação e suporte, é o encontro de sujeitos que aponta para a comunhão dialógica. O “sujeito”, para Freire, além da identidade individual implica a representatividade da comunidade dialógica dos oprimidos que através da consciência crítica desenvolve uma dialética colaboração com os educadores.

Freire desenvolve um discurso próprio a partir da realidade das vítimas do Nordeste brasileiro e da América Latina, para generalizar sua teoria e prática pedagógica na África primeiro e, posteriormente, em outros países periféricos, e também centrais. É uma pedagogia planetária que se propõe

o surgimento de uma *consciência ético-crítica*. Sua ação educadora tende, então, não só a uma melhoria cognitiva, até das vítimas sociais, ou afetivo-pulsional, mas à produção de uma consciência ético-crítica que se origina nas próprias vítimas por serem os sujeitos históricos privilegiados da sua própria libertação. O ato pedagógico crítico se exerce no próprio sujeito e na sua práxis de transformação: a libertação assim é o “lugar” e o “propósito” desta pedagogia (Ibid., 2000, p. 443).

A responsabilidade da prática libertadora exige uma eticidade da presença na qual se manifesta a inerente vocação do ser humano em “ser mais”. A exploração e a dominação negam a presença ética e mascaram o teor de responsabilidade que há na ação educativa. A educação para a libertação tem como imperativo ético e político o desvelamento da verdade (Freire, 1997b, p. 92). E a verdade é desvelada pela via da ética e da estética. A ação que liberta é a ação que torna bonita a existência e os processos nela contidos. “Faz parte da natureza da prática educativa a *esteticidade*, quer dizer, a qualidade de ser estética, de não ser alheia à boniteza” (Freire, 2003b, p. 157).

O saber estético também compõe o processo de conhecimento. Conhecer esteticamente é abraçar a curiosidade como algo que imprime gosto e boniteza. Para Freire, existe um tipo de curiosidade que faz com que nos entreguemos gostosamente à aventura de conhecer e, por ser assim, assume uma nova configuração e significado:

Nesse domínio, contudo, nossa curiosidade é *desarmada*, espontânea, sem rigorosidade metódica. Ela não é sem método, pois não há curiosidade a que falte método: ela é metódica em si (...) Ela me faz parar e admirar o pôr do sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza (Freire, 2006, p. 77).

A responsabilidade ética e estética cria uma mística educativa. O bom e o belo invadem a relação entre educador-educando e assim o fazem porque cada sujeito pedagógico carrega consigo um tipo de fé que imprime comprometimento com a “superação da realidade opressora e pela construção de uma sociedade menos feia, menos malvada, mais humana” (Ibid., p. 85); um tipo de fé que se compromete com os “condenados da Terra”, os excluídos, e assume a educação libertadora como forma privilegiada de se desenvolver a ética universal do ser humano, enfatizando, sobretudo, a responsabilidade no ato de educar a qual consiste em reconhecer a prática educativa como prática formadora de educadores e educandos (Freire, 1997b, p. 16).

Ética e estética assumem a conotação de universalidade. O sujeito individual e o sujeito coletivo vislumbram o agir ético-estético nas práticas que dão significado ao ato de educar. Aprender e ensinar são elementos necessariamente ético-estéticos. É uma postura que condena o cinismo negador do ser humano e não nega a beleza da verdade contida no ato pedagógico; é o compromisso de não iludir os mais fracos e nem sepultar o sonho e a

utopia; é, enfim, uma ética que se sabe afrontada pela discriminação de raça, de gênero e de classe: “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, com jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la” (BUBER, 1979, p. 14).

UMA PEDAGOGIA DA PRESENÇA: ENSINAR COMO QUEM APRENDE E APRENDER COMO QUEM ENSINA.¹⁶⁷

O diálogo é encontro autêntico de ‘presença’. A atualidade do encontro implica “presença” em sua totalidade, na relação entre dois seres que se reconhecem e se afirmam na inteireza da existência. Ser inteiro é condição para o Encontro. Só há encontro na lucidez da ação e na veracidade das intenções. Assim também o é no ato antropológico de educar. A educação é permeada pelo encontro de intenções. Tanto para Buber quanto para Freire a presença é essencial para cumprir o “encontro”. Somente quando o outro se faz presente é que a presença se instaura. Presença e encontro são elementos indicotomizáveis, porém, nunca restritos a meros objetos ou experiências: “o essencial é vivido na presença, as objetividades no passado” (Buber, 1979, p. 14).

Para Freire, só é possível falar de presença pedagógica a partir da presença ontológica do ser humano. A presença pedagógica é possível por causa da presença que cada um se torna no mundo, com o mundo e com os outros. E, na mesma dinâmica de Buber, Freire acredita que a Presença autêntica reconhece a outra presença como um “não-eu” e, no ato de reconhecê-la, se reconhece a si mesma como presença interventora, transformadora e sonhadora. Na verdade, diz Freire, “seria incompreensível se a consciência da minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (1997b, p. 20-21).

167 A concepção de *presença* e *diálogo* em Paulo Freire evoca a compreensão dos mesmos conceitos em Martin Buber. Paulo Freire coloca o diálogo na perspectiva prático-histórica libertadora, isto é, o diálogo só existe na perspectiva dos indivíduos se permitirem horizontalmente não apenas um contato, mas uma troca de existências e de significados concretos de liberação. Nesse sentido, só é possível o diálogo se houver a superação da verticalidade entre os sujeitos, isto é, não pode haver diálogo entre opressor e oprimido, quem está em cima e quem está embaixo. Buber, por sua vez, evoca o diálogo na perspectiva existencial, pressupondo a ideia de que cada indivíduo carrega consigo a possibilidade da relação e que, dependendo da disposição do sujeito em se tornar presença é que o diálogo pode ou não ser tornar um elemento factual. Sobre isto, recorremos ao trabalho apresentado nesta Universidade sob a orientação do Prof. Dr. Ferdinand Röhr: QUERETE, Suzana Cortez Moraes. **Diálogo e Educação.** Estudo comparativo sobre o conceito de Diálogo no Pensamento filosófico e Pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

A finalidade da educação é levar o ser humano a assumir a sua própria condição. Na perspectiva educativo-crítica, educadores e educandos, professores e alunos, passam pela experiência de assumir-se

Como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não-eu” ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (Ibid., p. 46).

A “pedagogia da presença”, portanto, explicita-se no reconhecimento histórico do encontro entre educadores, educandos e tarefa pedagógica. Esse encontro se revela no reconhecimento das identidades do sujeito, no diálogo entre esses sujeitos e na ideia certa de que somente pela presença é possível visualizar a educação como um ato de transcendência.

EDUCADOR E EDUCANDO: PARA ALÉM DA ESCOLARIZAÇÃO

Os processos educacionais mudam no decorrer dos tempos. Educar na Antiguidade tem uma configuração diferente da Idade Medieval, que se diferencia das épocas Moderna e Contemporânea. Em todas as épocas também mudam os processos pedagógicos e a postura dos sujeitos neles envolvidos. Em todos eles, no entanto, é imprescindível a existência da tríade educador-educando-tarefa pedagógica. A relação que há entre esses elementos dialoga diretamente com o conteúdo neles imbricados. O educador é o responsável por guiar o processo de ensino-aprendizagem, porém, não é o único componente deste processo, pois ensinar e aprender depende da predisposição de quem ensina e de quem aprende, mediatizados, sobretudo, pelo conteúdo que irrompe na realização do ato pedagógico.

Em determinados momentos localizamos os sujeitos pedagógicos num espaço próprio de ensino-aprendizagem. Já não basta a identificação dos sujeitos. Torna-se necessário nomear o espaço no qual se constrói o ato pedagógico propriamente dito. Em algumas épocas nomeamos este espaço-aprendizagem como espaços necessários para afirmação dos sujeitos e o respectivo desenvolvimento de suas práticas. Assim acontecia nas Escolas filosóficas na Antiguidade, com os seus mestres e discípulos; assim eram os tutores e mestres da Filosofia e da Teologia na Idade Média e, mais recentemente, o surgimento do espaço escolar como loco pedagógico fortemente influenciado pela tradição do Renascimento e do Iluminismo.

A escola assumiu uma conotação específica de *loco pedagógico*, o lugar onde se ensinava e se aprendia conteúdos específicos e onde os sujeitos do ensino-aprendizagem eram chamados de professores e alunos. Instituiu-se, assim, o processo de escolarização que, dependendo da época, ora colocava

a centralidade no conteúdo, ora no aluno, ora no professor. A escola carrega uma importância formadora incomensurável, pois é a partir dela que nas últimas décadas os processos pedagógicos são desenvolvidos.

Para Freire (2001), a escola não é apenas um lugar de interfaces composto por professor, aluno e conteúdos. Muito menos o é um conjunto de estruturas amorfas que amontoam pessoas para garantir o cumprimento de um dado currículo. Tendo como ponto de partida a escola pública, a formação escolar precisa ser construída na criatividade: “Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo” (p. 24). Nesta escola, os conteúdos e o currículo seriam formados a partir da experiência vivencial dos educandos. A escola deixaria de ser unicamente o espaço gnosiológico-conteudista, para ser o espaço-aprendizagem das experiências individuais e coletivas das diferentes práticas políticas, gnosiológicos, artísticas, científicas, éticas, sociais, comunicativas etc.

O professor é portador de qualidades peculiares e delas depende o seu desempenho profissional. Freire elenca qualidades que aparecem juntas e sem ordem de importância dado o movimento dialético que há na relação educativa, no entanto, refere-se a categorias muito presentes no perfil identitário de quem reconhece a presença histórica e vê nela elementos que tocam a profundidade mais autêntica da existência (2003c, p. 55-64).

O professor progressista é *humilde*, pois tem a consciência de que não basta a si mesmo e que a grandeza da prática educativa está muito mais na abertura às expressões complementares do que propriamente a univocidade de receituários pedagógicos. A humildade se abre à verdade à medida que ensinar transpõe o plano da onipotência epistemológica e do autoritarismo licencioso. Educar é reconhecer a importância de que estamos sempre em relação e que o conhecimento do outro é sempre sinal de sabedoria e de verdadeiro conhecimento. E isto é ponto fundamental para o *quefazer* pedagógico na perspectiva da pedagogia da práxis: olhar e compreender o mundo de quem chega como elemento fundamental das ações de quem novamente parte para a meta do *ser mais*.

Educar é reconhecidamente um ato de amor. Daí, a *amorosidade* como sendo uma das qualidades fundamentais do ato de educar como ato de relação. Amar é sempre uma atitude combativa, pois o tempo todo anseia transformar situações de desamor em atos autênticos de amor verdadeiro. Não há educação verdadeira que não seja por amor, isto é, os atos pedagógicos vêm permeados por atitudes afetivas de encontros autênticos e que envolvem o protagonismo da própria amorosidade, pois se trata de um “amor armado”, “um amor brigão de quem se afirma no direito ou no

dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós” (Freire, 2003a, p. 57).

O educador que ama é o educador que não tem medo de educar, no amor, a própria *coragem*. É uma coragem virtuosa, compartilhada com os educandos e sinal de superação dos diferentes medos que invadem o que fazer pedagógico. O educador corajoso enfrenta o medo concreto, o medo das estruturas que querem tolher o sonho, negar as opções políticas e arrancar a missão que irrompe na convicção de cada educador.

Tais qualidades até aqui expostas colocam os professores e professoras na condição de persistência pedagógica. Essa atitude irrompe em forma de outra qualidade que é a *tolerância*. Segundo Freire, não são possíveis uma seriedade pedagógica e uma experiência autenticamente democrática que prescindam do espírito de tolerância, pois “ser tolerante não é ser *conivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciá-lo, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. E aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (Ibid., p. 59). A tolerância, portanto, é uma atitude individual que parte do convencimento mais pleno de cada um e se alastrá no testemunho junto à coletividade dos sujeitos, isto é, o educador e os educandos assumem posturas por si, mas que incidem diretamente nas suas opções e realizações testemunhadas no loco pedagógico.

De entre tantas qualidades e virtudes, há uma que Freire identifica como sendo a virtude fundamental da prática educativa e democrática: a *alegria de viver*. É para ela que confluem todas as outras virtudes:

É me dando plenamente à vida e não à morte – o que não significa, de um lado, negar a morte, de outro, mitificar a vida – que me entrego, disponivelmente, à *alegria de viver*. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola” (Freire, 2003a, p. 63)

A força da vida é reconhecida na alegria de viver. Cada alegria encontra o seu sentido no compromisso que se tem com a vida. A educação progressista é a educação humanista que faz a opção pela vida, por ela luta e por ela delineia trajetos de realização e comunhão pedagógica. Cada espaço pedagógico corresponde a um espaço próprio de existência que comprehende um espaço próprio de relação em que a vitalidade das ações encontra o seu sentido na relação entre a docência e a discência. Não há professor sem aluno, assim como não há aluno que se diga sem professor. Educar é uma aventura que leva em consideração tanto um quanto o outro como protagonistas do ato de educar.

No primeiro capítulo da sua obra “*Pedagogia da Autonomia*” (1997b), Freire apresenta alguns aspectos que delineiam o significado do que se pode chamar de conexão entre o ensinar e o aprender, entre quem ensina e quem aprende, entre a docência e a discência. O autor está convencido de que a relação entre quem ensina e quem aprende visualiza o conteúdo como elemento mediador e facilitador, isto é, tem o significado formador e re-formador. Formador, no sentido de que ensinar não é apenas transferir conhecimento; re-formador, por acreditar que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (...) 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” (Freire, 1997b, p. 25).

O encontro entre docência e discência é marcado, sobretudo, pelo gesto de quem conduz o ato pedagógico. Professores e professoras são responsáveis por demonstrar respeito e consideração para com a experiência dos educandos. O que se produz no ato de ensinar é fruto do reconhecimento e da confiança de quem ensina em relação a quem aprende. O conteúdo sobre o qual se debruça quem ensina não é o único elemento da aprendizagem, pois a atividade ensinante está inserida no convívio social de homens e mulheres na história; é a partir desta relação ensinante que nos descobrimos também ‘aprendentes’, permeados pela compreensão valorosa dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da segurança, do medo a ser educado pela coragem, do amor armado e, principalmente pela alegria de viver.

O DIÁLOGO PEDAGÓGICO

A construção do conceito de diálogo no pensamento freiriano remonta aos seus primeiros escritos, época em que ele esteve muito próximo ao pensamento personalista e existencialista, assim como, profundamente influenciado pelo pensamento de Martin Buber e Karl Jaspers. De Buber, é explicitado o pensamento acerca da existência humana, é nela que acontece a relação dialógica entre o *eu* e o *tu*, profundamente marcada pelo intento ontológico da convivência interpessoal entre os seres humanos e a sua relação com Deus; de Jaspers, toma-se a ideia de que o ser humano é essencialmente um ser de comunicação e, por isso, um ser que faz da sua relação com os outros um ato contínuo de diálogo (Mendonça, 2008, p. 123-124). O ponto de partida da concepção dialógica freiriana é, portanto, o reconhecimento de sujeitos existentes e capazes de comunicação. A educação é um processo de ‘dialogação’ no qual estão inseridos os sujeitos ‘dialogantes’. O sujeito dialógico e dialogante não é o sujeito que existe, mas o sujeito que, além de tomar consciência da existência, é capaz de compreendê-la em interação com outros sujeitos descodificadores.

O diálogo enquanto elemento pedagógico dá à educação um status de fé recíproca:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 2002, p. 115).

A dimensão horizontal da relação é fundamento para a criticidade. Na educação categorias como o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança estão sempre presentes na edificação do edifício de valores pedagógicos e que estão enraizados nas convicções mais profundas e fundamentais da existência humana. Educar passa pela fé que há nas pessoas, no transcendente, na capacidade ímpar de se efetivar na história as cifras que falam do *ser mais* e para ele se orientam.

O caráter dialógico na educação gera o pensamento autêntico quando todos os sujeitos envolvidos têm a possibilidade de livre pensar e livre se expressar. O pensar autêntico está ligado ao pensar certo, num movimento de comunhão de uns para com os outros, gerando o intercâmbio de ideias.

O diálogo entre professores ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas (...) A diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (...). Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderoso do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se salsa no outro, o de aprender (Freire, 1992, p. 118).

A relação professor-aluno é uma atitude educativa que se afirma como ato criador. As relações entre educadores e educandos “incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, a autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela” (Freire, 2003a, p. 75). Há diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem aprendidos, mas também sobre a própria vida do educando, tornando a educação um ato contínuo de liberdade e humanismo. Nisto, a educação dialógica implica práticas democráticas em que os sujeitos são reconhecidos como sujeitos democráticos, detentores do direito e do dever de dizer a palavra e a liberdade. A atividade docente do educador democrático é essencialmente um ato dialógico (Freire, 1997a, p. 84). O amadurecimento mútuo entre

educadores e educandos a partir da sua condição torna o diálogo um gesto de comunhão em que a diferença é tolerada em busca da unidade pedagógica.

O diálogo é uma categoria que emana no ato educativo a partir da disponibilidade pelo ato de ensinar. Ensinar pressupõe a disposição para o diálogo. A relação com os outros está na raiz do ato de educar, relação esta que é autêntica à medida que há disposição para uma comunicação verdadeira e espaço de elaboração construtiva do conhecimento: “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, 1997b, p. 154).

No ato de ensinar está a convicção de que nada sabemos. Saber e ignorar o que se sabe é o primeiro passo de aproximação entre os sujeitos. Ter consciência desta condição nos torna abertos aos outros e nos faz provar a experiência de ensinar enquanto experiência verdadeiramente pedagógica. Aderir ao diálogo com os educandos é aceitar a opção fundamental de testemunhar o confronto perante as situações negadoras impostas pelo contexto histórico; aderir aos educandos tem a ver com a decisão do educador em tornar o educando cúmplice da mudança e da busca de conhecer, da opção que ele mesmo faz que é intervir no mundo.

O diálogo acontece à medida que o educador diminui a distância que os separa das condições malvadas em que vivem os explorados. A diminuição desta distância possibilita a comunhão com a realidade, com os sonhos e com os desejos dos educandos: “com relação a meus alunos, diminuo a distância que me separa de suas condições negativas de vida na medida em que os ajudo a aprender não importa que saber, o do torneiro ou o do cirurgião, com vistas à mudança do mundo, à superação das estruturas injustas, jamais com vistas à sua mobilização” (Freire, 1997b, p. 156).

PARA NÃO CONCLUIR: A INTEGRALIDADE PEDAGÓGICA COMO TOQUE HUMANO NA TRANSCENDÊNCIA.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire carrega uma peculiaridade que lhe é própria: somente ele pode se afirmar como genuinamente pedagógico desde o início e, como tal, detentor de um caráter histórico e político capaz de aproximar de forma unitiva a mundanidade e a transcendência. No seu pensamento, a transcendência é muito mais que a mera transcendentalidade. A transcendência é o alcance mais profundo e fundamental no qual acontece a ligação entre a história, que tem o mundo como suporte, e a meta-história, que se afirma como utopia para adiante. A percepção desse aspecto sutil na educação é que a torna elemento de integralidade e transcendência, movida pela dimensão espiritual que está no cerne da condição humana.

Por isso, Freire desenvolve o seu pensamento a partir de uma atitude de “fé” prático-histórica, fundamentada na experiência de re-ligaçāo por ele vivenciada desde as suas experiências mais genuínas de transcendência e pelo atrelamento dessa experiência à mudanāde histórica, profundamente marcada pelo movimento da dialética herdado das sistematizações a que mais se dedicou. A práxis, por sinal, encontra na dialética marxiana a sua fundamentação e, em Freire, deve-se muito à sua opção política e vivencial desde muito jovem. O movimento dialético fundamenta o sistema da práxis no nível prático e teórico. É na práxis que o pensamento freiriano encontra respaldo e, na dialética, o modo pelo qual se desenvolve a sua concepção de homem, de mundo e de educação.

Para Freire, que teve uma formação cristã e marxista, não é difícil fazer a relação entre as dimensões menos sutis com as dimensões mais sutis do ser humano. O processo que guia o início é o mesmo que coordena o final. A imanēcia que revela a ação histórica não exclui a transcendência que a ela dá sentido.

A mundanidade e a transcendentalidade são interfaces da transcendência. O ponto de partida dessa percepção é sempre o mundo, a história, o indivíduo, porém, sem perder a referência originária sobre a qual está erigida a ação humana. A integralidade acontece quando esses elementos são percebidos e compreendidos a partir do toque na transcendência. A educação integral é aquela que leva o indivíduo a compreender que a sua existēcia é a marca significada - *cifrada* – do que há de mais fundamental e realizador no seu ato existente. Compreendendo-se como existēcia é possível ao educando compreender não apenas a vida, mas também o sentido que nela habita.

Mais uma vez a dialética define o desenrolar do projeto educativo freiriano: a história que justifica também é justificada; a educação que forma também é formada e o ser humano que é oprimido, uma vez oprimido, torna-se apto à libertação. A educação prática se afirma como educação dialética e histórica. O grande diferencial em Freire, fato que ele já afirmava em *“Educação e prática da liberdade”* (2002), é que ele não se contenta com o teor histórico enquanto elemento determinante de si mesmo, mas o afirma a partir da ligação com uma realidade criadora e que está na raiz de toda significação. Tal ênfase apresenta uma significatividade espiritual: há um mais além de toda a história que fundamenta as buscas, as decisões e as convicções formuladoras do nosso existir.

Na perspectiva freiriana, a transcendência é mais que autotranscendênciā. Uma vez que não há separação entre o ato político e o ato educativo, a opção histórica e a utopia, o sonho e a esperança, a autotranscendência não é outra coisa senão o movimento inicial rumo à transcendência. É no mundo

onde a inconclusão humana toma forma e a história, torna-se o espaço propício para a vivência dos condicionantes da existência.

Aqui, a educação é processo histórico de humanização. Como processo, a educação prima pelo embate e pelas sínteses que a história lhe permite e o protagonismo lhe confere; como história, este processo é concreto e se refere à vida mesma dos que dele participam; e, como processo de humanização, a educação abre-se à integralidade e ao aspecto formador do humano a partir dos fundamentos. A práxis educativa desse processo humanizador é emancipatória, pois é pela educação que o sujeito se faz presente no mundo e a partir dele reconhece outras tantas presenças. Educar, portanto, é um ato de transcendência na atitude que gera sujeitos conscientes da sua própria identidade e do seu ato próprio de significar e ressignificar as presenças autênticas que diante dele se apresentam. O fundamento de todas essas significações só pode ser ensinado pelo autêntico ato educativo: reconhecedor das presenças também autênticas e revelador das instâncias decisórias da nossa condição.

A educação, assim, passa a ser pensada na lógica dos fundamentos e dos fins. O ponto de partida, que é a práxis, já contempla o fim teleológico que é a humanização. Entre o fundamento e a meta educativa existe a realidade a partir da qual são afirmadas todas as ações de liberdade e de convicção do ser humano. Entre o percurso histórico e a realização humanizadora existe o aspecto mais fundante da educação: a transcendência. Não há educação autenticamente humanizadora que não preze pela consciência de que educar não é apenas transmitir conteúdos ou elaborar processos metodológicos. Educar implica olhar para o sentido da vida; implica ensinar que além de toda *significação* existe o *sentido de todo sentido*, a partir do qual se embasam teorias e sobre o qual se sustentam todas as nossas buscas, as nossas opções, os nossos sonhos e as nossas esperanças.

O trajeto histórico e intelectual de Paulo Freire se assenta sobre a consideração de algumas categorias herdadas do discurso cristão e da sua militância político-histórica-eclesial da qual fez parte na América Latina e no mundo. As suas obras revelam esse caminho de desenvolvimento conceitual e de categorias presentes nas fases históricas da sua produção.

Desde “*Educação como prática da liberdade*” (2002) e “*Pedagogia do oprimido*” (2003c), o discurso da transcendência torna-se muito presente, em especial na consideração de categorias que encontram o seu fundamento na interpretação histórica e teológica da fé cristã. Tais categorias perduraram durante o tempo de exílio, em especial no processo de assessoria educacional junto às nações pobres da África e da América Latina através do Conselho Mundial de Igrejas, órgão representativo das diferentes denominações cristãs espalhadas pelo mundo. No retorno ao Brasil, Freire retoma os mesmos conceitos e os amplia na perspectiva do engajamento junto aos movimentos

políticos e sociais, em especial àqueles que nasceram junto à militância da Igreja Católica do Brasil.

As obras de retorno, que são aquelas escritas no processo de ‘reaprendizagem do Brasil’ e aqui chamadas por nós de ‘obras ampliadoras’, trazem as mesmas categorias de forma ampliada, de tal forma que o seu resgate junto ao projeto educativo acaba dando a ideia de um legado escatológico, isto é, protagonismo histórico que encontra fundamento na transcendência, mas que se afirma como busca de plenitude, incluindo a plenitude refletida nos sonhos de Deus para a humanidade. Isso nos leva a crer que Freire nunca abandonou as suas raízes cristãs, porém, o seu protagonismo histórico e educativo revelou muito mais o seu materialismo dialético do que propriamente a sua fé transcendente, elemento que podemos perceber nas entrelinhas do seu pensamento.

Por isso, algumas dessas categorias são tomadas por nós neste momento como elementos formadores de um projeto de educação para a integralidade. Afirmamos, no entanto, que a *educação espiritual* não se restringe a um currículo ou a um projeto educativo, mas ao contrário, ela se afirma justamente na ampliação desses elementos sem deixar de estar presente em todos eles, movendo-os para adiante, rumo à compreensão dialógica de todas as dimensões que formam o ser humano. Uma educação para a integralidade, na dinâmica da educação espiritual e permeada pela experiência da transcendência, faz-nos mirar elementos abertos a uma formação humana condizente com as categorias defendidas por Freire e por ele implementadas como teoria e como práxis.

O processo educativo desenvolvido por Freire é direcionado sobremaneira à relação pedagógica entre educador-educando-tarefa pedagógica no loco próprio do processo de ensino-aprendizagem. Entenda-se educador numa direta referência à figura do professor; educando, referindo-se a aluno; e, tarefa pedagógica, como *quefazer* educativo. Uma vez que a pedagogia da práxis freiriana é desenvolvida à luz da relação ensino-aprendizagem, é notório que se trata de uma educação orientada para a formação do ser humano, num primeiro momento numa perspectiva de alfabetização, num segundo momento referindo-se à escolarização e, num terceiro momento, acerca das políticas de educação.

A partir das categorias expostas no decorrer da nossa análise, acreditamos tratar-se de um caminho pedagógico a ser trilhado por cada um dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Educador e educando são chamados a desenvolver uma atitude existencial a partir da qual se configura a formação integral. Da mesma forma, tais atitudes educativas são vistas por nós como elementos de uma educação espiritual que além de mirar a integralidade também vislumbra a transcendência, mesmo que Freire se

sinta mais à vontade quando fala da sua opção política, da sua utopia e dos seus sonhos pedagógicos (2006, p. 85).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 2 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertaçāo: na idade da globalizaçāo e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e Educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b. (Col. Leitura).
- _____. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Professora Sim, Tia Não*. Cartas a quem ousa ensinar. 13. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2003a.
- _____. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2003b.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.
- _____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- MENDONÇA, Nelino Azevedo de. *Pedagogia da Humanização*: a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.
- NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos*. Introdução à Antropologia Filosófica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PAUSA POÉTICA





POEMA PARA PAULO

Denilson Silva ¹⁶⁸

contigo aprendo
a cada dia ou página
que esperar
é ação
de uma não espera
esperançar
no fio
do equilíbrio utópico
imprescindível imprescritível
entre o pensar e o fazer
movimento inacabado
tecido de gerúndios
ser não ser e outra vez ser
renovado sendo
no mundo com outros
seta crítica geradora
senda de alegre boniteza
palavra metamorfoseada

168 Professor, historiador, servidor público vinculado ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

perfuradora de questões
lâmina de esperanças
mesmo em noites mais sombrias

TRABALHO DOCENTE E PRÁXIS PEDAGÓGICA: A SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO COMO ATO POLÍTICO





Maria Aparecida Alves¹⁶⁹

INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre o trabalho pedagógico, visando compreender o papel que o professor pode desempenhar enquanto sujeito histórico no âmbito do processo educacional. Portanto, trata-se de uma reflexão sobre a práxis pedagógica, que envolve o processo de ensino e aprendizagem e a troca de conhecimento entre educadores e educandos.

Com base em Kuenzer (2002, p.85), é possível afirmar que o processo educacional tem um caráter ambíguo, pois o trabalho pedagógico se traduz em um conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas que deveriam priorizar uma formação integrada, mas, por estar inserido no sistema capitalista, vai sendo direcionado, através das políticas educacionais, para atuar no sentido de disciplinar os alunos para se inserirem na vida social e produtiva. Em decorrência disso, o próprio sistema educativo cria diferentes modelos de escola para atender o perfil de cada classe social e, também, atender a divisão social e técnica do trabalho que é definida pelo mercado.

Contudo, para tratar do tema trabalho pedagógico na contemporaneidade faz-se necessário resgatar o contexto sócio-histórico e econômico que marcou a área da educação nas últimas décadas. Cabe destacar que a gestão pública federal, inspirada no ideário neoliberal, realizou a reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 e implementou outras medidas, como privatização de serviços públicos, abertura da economia brasileira ao capital

¹⁶⁹ Doutora em Educação (UNICAMP); Mestre em Sociologia (UNICAMP). Docente do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Membro do Grupo EMPesquisa - Ensino Médio em Pesquisa; e membro do Grupo de Estudos em Cultura, Trabalho e Educação (GECULTE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1376-4934>
E-mail: mcidalves@hotmail.com

externo, reforma das leis trabalhistas e da previdência social e criação da Lei de Responsabilidade Fiscal. Deste modo, “essa política busca a ampliação de mercados, a desregulamentação das economias nacionais, a privatização e apropriação de serviços públicos pelos grandes capitais e a precarização do trabalho na perspectiva de ruptura com o contrato social” (Ferretti et al., 2009, p. 201).

Cumpre informar que, desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras têm adotado um critério mais economicista e produtivista quando se trata da instituição escolar, de modo a estabelecer uma vinculação direta entre formação escolar e empregabilidade. Assim, buscou-se introduzir uma pedagogia baseada na lógica das competências na educação. Segundo Machado (2002, p. 93), “o termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas”. Isto significa dizer que, para além das qualificações certificadas pelo sistema educacional, caberia às instituições escolares desenvolverem outras competências e habilidades, em nível individual, e outros conhecimentos específicos que pudessem atender as necessidades do mercado de trabalho.

Portanto, no contexto dos anos 1990, as políticas educacionais estavam focadas na educação para o trabalho e para a cidadania. Entretanto, a partir de 2010 se intensifica o processo de mercantilização e privatização da área da educação, que se tornou predominante na contemporaneidade, com forte atuação de institutos e fundações empresariais nas ações realizadas nessa área e, sobretudo, passou-se a exercer influência nas políticas educacionais formuladas tanto na esfera federal, quanto estadual e municipal.

Sublinha-se o fato de que, além da ação dos agentes privados, soma-se a este quadro a atuação dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que propõem um modelo de educação contemporânea muito influenciado pelo contexto global, que prioriza atender as demandas de um mercado de trabalho flexível.

Assim, essas ações passam a interferir diretamente no processo educacional, especialmente no desenvolvimento do trabalho docente, na organização do ensino, na formulação dos currículos escolares e nas práticas pedagógicas. De tal modo, que a educação vai assumindo diferentes configurações e o trabalho pedagógico vai sendo submetido a uma legislação educacional influenciada por agentes externos.

Parte-se do entendimento de que as instituições educativas brasileiras fazem parte de um sistema de dominação estrutural e se inserem em um contexto histórico-social bastante contraditório e complexo. Portanto, na

busca de novos caminhos alternativos, este trabalho apresenta de forma muito breve as concepções pedagógicas propostas pelos grandes mestres da área da educação: Paulo Freire, Florestan Fernandes e Demerval Saviani, por serem autores que nos inspiram enquanto educadores e nos levam a vislumbrar possibilidades de ruptura com os modelos de educação hegemônicos e a construção de projetos criativos que possam trazer mudanças para o campo educativo.

TRABALHO DOCENTE E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Sendo a educação o elemento que concentra todo o debate sobre o trabalho pedagógico, que envolve a relação entre professor e aluno e o processo de ensino e aprendizagem, vamos discorrer a seguir sobre algumas das contribuições dos grandes mestres da educação para o debate contemporâneo sobre este tema.

Para Freire (1996, p. 38), educar é um ato político, não é possível defender a neutralidade da educação, pois ela é um agente de intervenção no mundo. “Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”. E, ainda, segundo o autor:

É na direvidade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. [...]. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política (Freire, 1996, p. 42)

Conforme propõe Freire (1996), o processo de ensino e aprendizagem deveria ocorrer de forma dialética, no sentido da troca e construção de conhecimento entre o educador e o educando, mas, no contexto atual, esse processo tem sido norteado por contradições. Portanto,

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reproduutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do ‘status quo’ porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 1996, p. 42).

Nesta direção, Florestan Fernandes, sociólogo, um pensador crítico e muito atuante politicamente, destaca a relevância da proposta pedagógica emancipatória concebida por Paulo Freire, ressalta a sua importante contribuição para a compreensão do fenômeno educacional e da sociedade

como um todo. Fernandes (2019) reflete sobre o papel político do educador na sociedade, comprehende que este profissional tem uma vivência social, cultural e política que não pode ser separada do exercício da docência. Para ele, “a fusão dos papéis de educador e de cidadão deve, portanto, fazer parte da vida do professor, independentemente dos seus valores”. Ele, ainda, expõe suas expectativas em relação à docência:

[...] em função dessa tradição cultural e histórica que envolve o trabalho do professor, para que haja avanços na formação democrática, faz-se necessário que o professor exerça conscientemente a sua atividade com base em sua formação cidadã e rebelde [...] para que ele [...] tenha condições emancipatórias de romper todos os laços de dominação cultural e deixe de ser mero instrumento de reprodução da sociedade de classes (Fernandes, 2019, p.40).

De acordo com o autor, o professor brasileiro deve compreender o papel que a divisão de classes exerce sobre a vida social e, deste modo, deve estar atento à existência de um “expressivo conjunto de forças e possibilidade, que só serão conquistadas se ele agir politicamente, se concatenar suas ações práticas (pedagógicas) e políticas com a mesma qualidade e intencionalidade” (Fernandes, 2019, p.45).

Conforme Fernandes, a construção de um projeto de educação emancipatória deve buscar a superação “do domínio ideológico imposto pela lógica reprodutora capitalista”, e conduzir-se levando em conta a realidade local e histórica em que a educação está inserida. Nesse sentido, pode-se observar uma convergência entre os pensamentos de Paulo Freire e Florestan Fernandes, conforme pode ser observado:

A escola não tem somente a função de ensinar instruções organizadas por meio de um currículo, ela também pode ser um espaço de socialização da comunidade e do despertar da consciência, do indivíduo e do coletivo, nas dimensões políticas. A politização da classe trabalhadora e dos oprimidos [...] deve começar na escola desde a tenra idade (Fernandes, 2019, p. 50).

Fernandes (2019) ressalta que o professor deve mediar o processo de socialização e de construção do conhecimento pelos alunos, ele deve exercer uma práxis pedagógica e compreender que a escola é um dos poucos espaços em que os filhos da classe trabalhadora teriam uma certa garantia de acesso, por ser um direito reconhecido socialmente. E, assim:

[...] As amarras de uma sociedade hierarquizada, excludente, autocrática e repressiva poderiam ser reformuladas a partir de um processo educacional que transferisse para dentro da escola e da sala de aula um caráter libertador e emancipador, de forma que a classe trabalhadora e os oprimidos pudesssem se reconhecer dentro do processo social, cultural, político e econômico por meio das ações educacionais e pelo convívio democrático fomentado pelas interações na escola (Fernandes, 2019, p. 52).

No entanto, comprehende-se que a realidade atual vivenciada pela educação tem se mostrado conflitante com as propostas dos educadores destacados acima, pois, as políticas educacionais caminham no sentido de disciplinar o trabalho docente, que tem sido responsabilizado pelos problemas relacionados à baixa qualidade da educação. Além disso, impõe-se uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define o conteúdo e o método a ser trabalhado em sala de aula, em que se prioriza atender as necessidades do sistema produtivo em detrimento de uma formação integral que possa estimular a autonomia do aluno. Deste modo, atender as expectativas do mercado passou a ser uma demanda imposta ao trabalho do professor. Paulo Freire já antevia esta tendência e nos apresenta uma reflexão sobre este tema:

A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. [...]. Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano (Freire, 1996, p. 44)

Na sociedade contemporânea, sob a influência do ideário neoliberal, observa-se que o movimento de negação das conquistas históricas da classe trabalhadora como, por exemplo, o direito à educação tem se aprofundado e se expressa nas recentes políticas educacionais implementadas no Brasil.

Assim, o movimento de reformas na educação tem promovido profundas mudanças no trabalho docente e nos currículos escolares, em que se tem dado prioridade aos conteúdos curriculares das áreas de português e matemática, por serem exigidos em exames nacionais, em detrimento de outras áreas do conhecimento, com isso observa-se o cerceamento do acesso ao conhecimento científico geral. Deste modo, amplia-se o distanciamento entre educadores e educandos, pois o “ensinar exige saber escutar”, mas, segundo Freire, o ato de educar tem perdido essa característica fundamental:

Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. (...) se trata de asfixia [...] pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “burocratização da mente”. Um estado refinado de estranheza, de “auto-demissão” da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis [...] (Freire, 1996, p. 43).

Portanto, pode-se dizer que, com as mudanças propostas pelas leis educacionais das últimas décadas, as escolas têm sido desestimuladas a oferecer uma educação emancipadora que possa estimular o senso crítico do aluno. E, também, os instrumentos avaliativos têm sido utilizados como

forma de pressão sobre os professores e os alunos para que possam elevar os índices das avaliações quantitativas. Freire já nos alertava nos anos de 1990 sobre os efeitos das políticas avaliativas:

A questão que se coloca a 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 em 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 (Freire, 1996, p. 44).

Freire (1996) defende um projeto de educação que parta da realidade concreta dos educandos, somente assim seria possível o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora e, sobretudo, para que ela se concretize seria necessário mudar a concepção que se tem sobre os processos avaliativos que envolvem a relação entre professores e alunos. Conforme o entendimento de Freire (1996, p. 45):

Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. [...]. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metódicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

No contexto atual, observa-se um movimento contraditório, em que as escolas vão tendo seu papel esvaziado enquanto espaço de socialização de conhecimento, com isso reduzem-se as possibilidades de troca de saberes, que poderiam ser estabelecidas entre professor e aluno. Além disso, esse movimento dificulta o processo de conscientização sobre a realidade vivenciada pelos alunos. Segundo Freire (1996, p. 47):

Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o ‘pragmatismo’ pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (Freire, 1996, p. 47).

Então, para refletir sobre as contradições que envolvem o campo educativo, apoiamo-nos no materialismo histórico-dialético de Karl Marx que nos aponta caminhos para compreender quem é o professor que atua nas escolas públicas hoje. Assim, de acordo com Ramos (2014, p. 208-209), “a

filosofia da práxis nos leva a compreender o homem como um ser histórico-social, cuja essência [...] é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, forjando o processo de produção da existência humana". Nesse sentido, pode-se dizer que "a educação, visaria proporcionar aos educandos o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas".

Assim sendo, é importante entender quais são as condições materiais que são oferecidas para o desenvolvimento do trabalho docente e, somente assim, será possível desvendar quais são as questões concretas a que o educador busca responder. "É preciso entender o sentido das suas iniciativas, o movimento subjetivo que ele realiza" (Konder, 2001, p. 20).

Cabe destacar que o trabalho pedagógico faz parte de um processo amplo e bastante complexo, é constituído de experiências vivenciadas em contextos diversos que são centrais para a formação e qualificação do educador. Portanto, é a partir de sua práxis educativa, que não é predeterminada, mas vai sendo construída a partir da realidade concreta, é que se pode compreender o papel que o professor pode desempenhar enquanto sujeito histórico.

Conforme expõe Ferretti *et al.*, (2009, p. 203), a escola continua sendo parte do sistema de dominação, mas não é predominante, e sim é "uma das forças que formam o aparato técnico-científico através do qual o sistema de dominação se legitima e se reproduz". Para os autores, a estrutura de poder se altera e passa a ser exercida através de:

um sistema de massas, capaz de perfazer a dominação não mais como uma submissão do explorado pelo explorador, como se fazia antigamente nos períodos do capitalismo concorrencial e monopolista, mas ironicamente pela reivindicação do próprio explorado para que o aparato sob o qual ele se encontra submetido e explorado, de maneira certamente mais intensa, seja ampliado ainda mais (Ferretti *et al.*, 2009, p. 203).

Esta análise de Ferretti *et al.* (2009) pode ser notada na realidade atual, quando se observa os trabalhadores de aplicativos, que dependem das plataformas, controladas por grandes corporações, para encontrarem trabalho. Assim, mesmo em condições precárias eles desejam que elas sejam mantidas por ser uma possibilidade de trabalho, ainda que sem direitos sociais, mas, esta seria uma alternativa para sua sobrevivência. Segundo Ferretti *et al.* (2009, p. 213-214):

[...] o capital demanda a formação de um ser social que potencialmente atenda às metamorfoses de suas possibilidades de produção, circulação, distribuição, consumo, concentração e apropriação da riqueza socialmente produzida. [...]. As reformas educacionais buscam acentuar e ajustar os processos de internalização dos valores intrínsecos às transformações do Capital em suas múltiplas dimensões.

Dentro deste contexto, pode-se olhar para as políticas educacionais atuais que caminham na direção de enfraquecer a instituição escolar, priorizando outras formas de aprendizagens que possam ser adquiridas fora do ambiente escolar. E, como parte dessas ações, observa-se o aumento da privatização na área da educação, ampliada a partir das parcerias público-privadas para atuação em cursos regulares e para a oferta de cursos de capacitação profissional online para os estudantes em geral.

O alcance destas medidas ocorre de tal modo, que se observa a intensificação do uso de plataformas digitais em todas as modalidades de ensino. Esta ação tem sido marcada por forte atuação de empresas nacionais e multinacionais, pois elas detêm o monopólio destas plataformas na área de ensino.

Além disso, para demonstrar a influência que a iniciativa privada tem tido sobre as políticas públicas na área da educação, pode-se utilizar como exemplo desta tendência a implementação da contrarreforma do Ensino Médio, realizada através da Lei 13.415 de 2017, que promoveu uma profunda reformulação da grade curricular desta modalidade de ensino. Neste sentido, houve uma fragmentação da grade curricular e a substituição da formação integral por uma formação dual e desintegrada. Deste modo, alterou-se o fundamento do Ensino Médio Integrado proposto pelo Decreto nº 5.154/2004, em que predominava uma determinada concepção de trabalho, como pode-se ver:

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (Ramos, 2014, p. 209).

Cabe destacar que o modo de organização do ensino integrado foi concebido no sentido de proporcionar aos alunos a possibilidade de apreender os fundamentos do ensino tecnológico, sócio-histórico e culturais da produção moderna, de modo a se opor ao conceito de educação técnica, que tem por objetivo preparar os alunos para o desenvolvimento de determinadas técnicas visando apenas o exercício profissional.

A proposta de currículo integrado trata dessa dimensão objetiva, ou seja, da relação social e histórica entre ciência e produção. A seleção e a organização de conteúdos de ensino e de métodos de ensino-aprendizagem ocorrem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar (Ramos, 2014, p. 212).

E, assim, pode-se afirmar que as mudanças propostas pela contrarreforma do ensino médio rompem com a integralidade existente entre os

cursos regulares e técnicos e sugere uma formação profissional limitada aos conhecimentos estritamente da área técnica. Como pode-se notar Freire já concebia uma formação educacional que se contrapunha a uma perspectiva de formação técnica:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado (Freire, 1996, p. 44).

Portanto, para se contrapor a esse contexto contraditório de reformas na educação, que desmantelam os projetos de formação integrada, deve-se buscar inspiração nas concepções pedagógicas propostas pelos grandes mestres da área da educação para que se possa continuar a luta pela transformação das condições materiais do momento presente.

Saviani (2021b, p. 2) dá destaque às contribuições de Paulo Freire, “já em seus primeiros escritos, encontramos uma clara concepção de homem, sociedade e educação que está na base do método e sem a qual esse não pode ser adequadamente compreendido”. Além disso, o autor retoma a reflexão feita por Freire sobre o papel que a educação deveria exercer na sociedade brasileira dos anos 1960:

[...] o autor situava o dilema da educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire, a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática (Saviani, 2021b, p. 5).

Em concordância com Freire, o educador Demerval Saviani, nos aponta alguns caminhos na direção de transformação da sociedade capitalista. Ele nos propõe incorporar o método da pedagogia histórico-crítica no trabalho escolar, sendo ela uma teoria pedagógica de caráter dialético, inspirada em Karl Marx, que se situa no âmbito das concepções pedagógicas existentes.

Conforme aponta Saviani (2021a, p.19), as concepções educacionais se dividem em três níveis; o primeiro, se refere à filosofia da educação, que trata das finalidades e valores “que expressam uma visão geral de homem, mundo e sociedade, com vistas a orientar a compreensão do fenômeno educativo”. O segundo, a teoria da educação, que se expressa através da pedagogia, busca sistematizar os métodos, processos e procedimentos visando orientar o ato educativo. O terceiro, se refere à prática pedagógica, seria o modo como ela mobiliza e organiza o ato educativo.

No caso da pedagogia histórico-crítica, ela parte do princípio de que a educação exerce o papel de mediadora da prática social, e esta, por sua vez, é considerada o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Ou

seja, ao mesmo tempo em que a educação interfere nas condições sociais vigentes, ela também é influenciada pelo contexto social (Saviani, 2021a).

Assim, a pedagogia em destaque considera que o trabalho pedagógico faz a mediação da “passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional”. Portanto, segundo Saviani (2021, p.30):

A referida mediação se objetiviza nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentação, pela qual os educandos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico. (Saviani, 2021, p.30).

Em relação à questão metodológica, Saviani (2021, p.30), baseado na pedagogia histórico-crítica, nos aponta caminhos para orientar o ato educativo:

Nessa perspectiva seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psíquico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2021, p.30).

Deste modo, a pedagogia histórico-crítica propõe um processo educacional que estimule o educando a passar do nível de consciência do senso comum para a consciência filosófica. É importante destacar que, a atividade pedagógica somente adquire sentido quando é construída por cada um dos sujeitos envolvidos na prática educacional. Assim, “é impossível desvincular a ação política da pedagógica, especialmente quando se está inserido em um contexto em que a política educacional determina e limita as ações mais cotidianas nas escolas” (Serrão, 2013, p. 258).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscou-se refletir sobre o trabalho pedagógico, visando compreender o papel que o professor pode desempenhar enquanto sujeito histórico no âmbito do processo educacional. Compreende-se que em uma sociedade fortemente influenciada pelo ideário neoliberal, que impõe redução de gastos na área educacional, pode-se afirmar que o exercício da docência tem exigido uma formação bastante complexa, sem que se garantam as condições adequadas para o desenvolvimento deste trabalho.

De um lado, as atuais reformas na educação têm buscado racionalizar o trabalho docente, através da imposição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar os currículos escolares. Em decorrência destas ações, observa-se que há um processo de intensificação do trabalho docente, que tem ampliado as atribuições do professor no cotidiano escolar para além das atividades pedagógicas. Assim, devido às mudanças nos currículos das escolas, os professores têm sido levados a preencherem relatórios vagos, que não refletem a realidade da sala de aula, eles são designados a treinarem seus alunos para realizarem os exames nacionais e, também, a utilizarem programas prontos com atividades pedagógicas que são concedidas por empresas privadas.

De outro lado, as condições materiais que o professor encontra para o exercício da docência não criam as possibilidades para oferecer aos alunos uma formação integral que possa estimular sua autonomia, pois eles não encontram as condições necessárias para construir um currículo alternativo. Aliás, faltam espaços adequados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e extraclasse com os alunos, sendo que muitas escolas não possuem bibliotecas, salas de leitura ou outros espaços coletivos.

Nesse sentido, há uma desconstrução do modelo tradicional de sala de aula, sem que os professores possam participar da nova configuração que tem sido estabelecida, a qual não deixa espaço para a mobilização de estratégias alternativas para o ensino. Além disso, as reuniões pedagógicas que são realizadas nas escolas não têm criado as condições para que os professores possam fazer uma reflexão coletiva sobre suas práticas pedagógicas e sobre as dificuldades com os alunos. E, assim, ampliam-se as atribuições e as responsabilidades do professor sem que se ampliem as horas de trabalho remunerado.

É importante destacar que Paulo Freire não considerava a escola como sendo a única instituição social capaz de educar e de formar homens e mulheres. Para ele, os conhecimentos não socializados através da educação formal poderiam ser construídos através da educação popular e do convívio em sociedade. Assim, por meio dessa vivência, os sujeitos podem construir uma visão crítica de mundo, para agir com autonomia e de forma consciente na sociedade.

Pode-se finalizar este texto questionando qual é o lugar que pode ser ocupado pelo professor na sociedade capitalista. Entende-se que, mesmo subsumido ao sistema, este profissional realiza um trabalho que, embora pareça fragmentado em disciplinas isoladas e separado por turmas e séries, faz parte de um todo.

Conforme Paulo Freire, Florestan Fernandes e Demerval Saviani nos ensinam, o educador não pode perder sua consciência histórica, ele deve

adotar uma práxis pedagógica que transforme a socialização e a troca de conhecimento em um ato político potente, que possa levar os educandos a refletirem sobre sua realidade e a buscar respostas para compreender sua inserção no mundo contemporâneo. “Pela atividade pedagógica o que se quer buscar é oferecer os instrumentos para ‘leitura do mundo’, para compreensão e atuação consciente na realidade. E nesse projeto o conhecimento é o fundamental entre eles” (Serrão, 2013, p. 257).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. A. O exercício da docência em um contexto de reformas educacionais: um caminho para o controle sobre o trabalho docente? *Revista Educação e Emancipação*: São Luís, v. 15, n. 3, p. 97-117, set./dez. 2022.

ARELARO, L.; CABRAL, M. R. M. Capítulo: Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora. In: ARELARO, L. *Escritos sobre políticas públicas em educação*. SP: FEUSP, 2020. p.21-45.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017.

FERNANDES, Florestan. *A formação política e o trabalho do professor*. Marília: Lutas anticapital, 2019.

FERRETTI, C. J.; SALLÉS, F. C.; GONZÁLEZ, J. L. C. Globalização, trabalho e formação humana: notas para a problematização da educação escolar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, p.198-215, mai.2009. Número Especial

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

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação - nova direita, velhas ideias*. SP: Expressão Popular, 2018.

KONDER, Leandro. Marx e a Sociologia da Educação. In: TURA, M. L. R. (org). *Sociologia para Educadores*, RJ:Quartet, 2001. p.11-23

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In LOMBARDI, J. C. et al. (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.77-95.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pro-Posições*, vol. 13, n.1, p. 92-110, jan./abril 2002.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*: Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 207-218, jan-abr./2014.

SAVIANI, Dermerval. Cap. 1 - Caracterização geral da Pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021a. p. 19-38.

SAVIANI, Dermerval. Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 42, p.1-15, e254988, 2021b. Seção Comemorativa - Paulo Freire 100 Anos.

SERRÃO, Maria I. B. Atividade pedagógica como atividade especificamente humana. In: MARCASSA, F.; PINTO, F.M.; DANTAS, J.S. (orgs). *Formação continuada e politização docente: escola e universidade na luta pela educação no Maciço do Morro da Cruz*. Florianópolis: Insular, 2013, p. 253-260.

INFÂNCIAS PERGUNTADEIRAS: O GESTO FILOSÓFICO DA CRIANÇA EM PAULO FREIRE





Thiago Gonçalves Silva¹⁷⁰

INTRODUÇÃO

O presente estudo se debruça sobre a infância como espaço de curiosidade, questionamento e descoberta, inspirado na obra de Paulo Freire e no conceito de “gesto filosófico” da criança. A partir de uma perspectiva crítica e humanista, busca-se compreender como as práticas educativas podem reconhecer a criança como interlocutora ativa, capaz de transformar sua experiência cotidiana e de produzir sentidos estéticos, éticos e políticos (FREIRE, 2012; LACERDA, 2016).

A análise percorre dimensões fundamentais da pedagogia da infância: o compartilhamento do espanto e da alegria, a criação de contextos de descobertas, a centralidade da brincadeira e do diálogo, e a construção de relações de cuidado baseadas na ética da alteridade (SILVA, 2017; SILVA e SILVA, 2018). Além disso, questiona-se a hegemonia de práticas escolares padronizadas e currículos rígidos, propondo uma escola como espaço de tempo livre, emancipador e igualitário, capaz de suspender a ordem desigual da sociedade e abrir possibilidades para a imaginação e a produção de conhecimento (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017; RANCIÈRE, 2005).

Este texto se propõe, portanto, problematizar caminhos pedagógicos nos quais a infância se afirma como território de perguntas, descobertas e ações transformadoras, reafirmando a educação como prática de liberdade e cuidado, e defendendo a centralidade da criança na construção de uma sociedade mais justa e democrática (FREIRE, 1967; 2011).

¹⁷⁰ Pedagogo e Doutorando pela UFPE, membro do grupo de pesquisa “Discursos e Práticas Educacionais: Infância, alteridade e educação da infância”. E-mail: thiagogonçalves1904@hotmail.com

PARTIR DA INFÂNCIA: O GESTO FILOSÓFICO DE PERGUNTAR

Paulo Freire (2012) recordava sua infância à sombra de uma mangueira, “menino nascido no Recife, de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores” FREIRE, p. 25) evocando o quintal como território fundante de sua experiência no mundo.

Ali, o menino experimentava o assombro diante da vida, descobria as formas das sombras, inventava figuras e contornos, e sem saber, iniciava um modo singular de filosofar. Para Freire, a infância não se reduz a uma etapa do desenvolvimento humano; ela é uma condição ontológica, a base do ser no mundo como ser da transformação. É na infância que se aprende a habitar o mundo de forma crítica e criativa, e é no gesto de perguntar que essa aprendizagem se manifesta de maneira mais autêntica e radical.

A pergunta da criança, muitas vezes subestimada, é um gesto político e poético. Ela não busca apenas respostas, mas experiência, diálogo e sentido. Cada “por quê?” infantil desafia o adulto a revisar suas certezas, a redescobrir o mundo com olhos renovados, e a reconhecer que o conhecimento não é dado, mas construído. “A terra que a gente ama tem sempre um quintal, uma esquina, um cheiro de chão (...)” (FREIRE, 2012, p. 41). Essa frase revela que a infância está inseparavelmente ligada a territórios afetivos: quintais, ruas, árvores, odores, texturas, cores e sons. Quando crianças são exiladas de seus próprios quintais, suas perguntas assumem ainda mais força, como tentativa de restituir sentidos, pertencimento e pertencimento emocional.

Manoel de Barros, poeta da vida cotidiana e do imaginário das pequenas coisas, ilumina esse gesto filosófico da infância. Para ele, “(...) as coisas que não têm nome são mais pronunciadas pelas crianças” (BARROS, 1996, p.12), mostrando que a criança reinventa o mundo não com base no útil, mas no encantamento e na descoberta. A criança dá nomes novos, cria sentidos inesperados, estabelece conexões invisíveis. Um sapo ganha asas, uma pedra se torna horizonte, uma poça se transforma em oceano. A lógica da criança é a lógica do assombro e da possibilidade; é uma lógica poética e existencial, que dialoga com a concepção freireana de educação como prática da liberdade.

O gesto de perguntar da criança é também um gesto ético. Ele exige do adulto uma postura de escuta atenta, paciência e cuidado, princípios fundamentais na pedagogia da infância e na proposta freireana de educação. Perguntar é um ato de resistência contra a padronização e a instrumentalização da infância. É afirmar que cada criança é um sujeito epistêmico capaz de inventar o mundo e participar da construção coletiva do conhecimento. A pedagogia freireana nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção dele” (FREIRE,

1996, p. 22). Portanto, cada pergunta infantil é convite à criação conjunta de saberes, à coautoria do mundo e à invenção poética da vida cotidiana.

A infância perguntadeira, então, manifesta-se como gesto filosófico integral: a criança questiona com o corpo, com os olhos, com as mãos, com o silêncio e com a imaginação. Perguntar é existir, afirmar-se, participar da realidade. Cada gesto, cada olhar curioso, cada dúvida expressa a abertura para o novo, o incerto e o possível. E é nessa potência que a Educação Infantil encontra seu valor mais profundo: não como espaço de acumulação de conteúdos, mas como espaço de invenção, cuidado, diálogo e transformação social.

Freire também nos lembra que a alteridade é inseparável desse gesto. Perguntar implica reconhecer o outro, ouvir com atenção, compreender a diferença e valorizar a singularidade de cada experiência. O cuidado, então, torna-se um fundamento epistemológico e ético da educação: cuidar é reconhecer no outro algo próprio, diferente, digno de atenção e respeito. É criar condições para que a criança se aproprie de seu mundo, explore suas possibilidades e faça perguntas que desafiem a realidade e ampliem o horizonte coletivo.

Assim, partir da infância significa compreender que a criança não apenas formula perguntas; ela é uma pergunta viva lançada ao mundo. É um convite constante para que a pedagogia se transforme em prática da liberdade, da criação, do cuidado e do diálogo. O gesto filosófico da criança, iluminado por Freire (2012) e Barros (1996), ensina que a infância não é um tempo a ser preenchido, mas um espaço a ser habitado com atenção, poesia, ética e imaginação.

O GESTO FILOSÓFICO DA CRIANÇA: ENTRE O SILENCIO E A PALAVRA

Na tessitura da infância, onde o tempo se estica como a sombra de uma mangueira, a criança se revela como um ser que questiona o mundo com a pureza de sua curiosidade e a intensidade de sua imaginação. Paulo Freire, ao revisitar sua própria infância, recorda que “(...) somos seres no mundo, com o mundo e com os outros, por isso seres da transformação” (FREIRE, 2012, p. 37). Este ser da transformação manifesta-se primeiro na infância, momento em que a capacidade de interrogar o mundo e a si mesmo se apresenta como um gesto filosófico essencial. Perguntar é mais que buscar respostas: é criar, imaginar e experimentar o mundo como um espaço aberto de possibilidades. Walter Kohan (2015), reforça que

A prática infantil da filosofia não é necessariamente uma questão de cronologia, mas de modos diversos de experimentar a infância e, através dela, a filosofia [...] por isso é possível dizer que a filosofia é quase um exercício

de infância, assim como a infância é uma forma de filosofia. É também por isso que se pode dizer que a filosofia não necessariamente vai à escola para educar as crianças, mas sim para que a escola e aqueles que a habitam encontrem sua infância (Kohan, 2015a, p. 55-56, tradução nossa).

Assim, a infância não é apenas uma fase cronológica, mas um terreno ontológico no qual o pensamento se constrói, se expande e se reinventa. O gesto filosófico da criança emerge na curiosidade genuína, na surpresa diante do cotidiano e na capacidade de criar novos sentidos para experiências simples, uma folha, uma pedra, uma sombra projetada no chão podem ser objetos de profunda reflexão e encantamento.

A poesia de Manoel de Barros ilumina ainda mais essa dimensão do pensar infantil. Em *O Livro das Ignorâncias*, Barros afirma: “As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (BARROS, 1996, p. 12). Essa percepção revela que a infância tem acesso a mundos que escapam à lógica adulta: mundos de invenção, de poesia e de assombro. Um sapo que canta ao entardecer, uma poça d’água transformada em oceano, ou a dança do vento nas árvores tornam-se experiências filosóficas, na medida em que a criança questiona, reinventa e cria significado. A criança, assim, é uma filósofa do concreto, do imediato, do invisível, do que é vivido e sentido.

Na prática pedagógica, o gesto filosófico da criança exige do adulto uma postura ética e cuidadosa.

O que a forma escolar faz (se funciona como escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo) (Larrosa, 2017, p. 22).

Cada pergunta infantil é, portanto, uma oportunidade de diálogo, de coautoria do saber e de construção conjunta da realidade. A pedagogia freireana reconhece que a escuta da criança, o respeito por sua singularidade e a valorização de sua curiosidade são fundamentos de uma educação humanista, ética e transformadora.

Além disso, a ética do cuidado e da alteridade se manifesta nesse contexto como elemento central. Cuidar da infância é reconhecer a criança como sujeito integral, capaz de dialogar, questionar e intervir no mundo. É respeitar sua singularidade e oferecer espaços de convivência que ampliem suas experiências simbólicas, afetivas e cognitivas. Freire (2012) e Kohan (2003) mostram que a construção do humano intersubjetivo passa pela atenção às perguntas, à imaginação e ao encantamento das crianças.

O gesto filosófico da criança, portanto, é um movimento contínuo de transformação: ela não apenas pergunta, mas se torna ponte entre o presente e o novo, entre o cotidiano e o possível. É um convite à pedagogia da escuta,

do cuidado e da poesia. Como nos lembra Barros, a criança tem o dom de pronunciar o indizível, de transformar o simples em extraordinário e de nos ensinar que a filosofia começa no assombro e na curiosidade. Nesse sentido, a educação infantil, inspirada por Freire, deve ser um espaço de abertura para o mundo, onde o cuidado, a alteridade e a criação se entrelaçam, permitindo que cada criança seja, em sua singularidade, um ser da transformação.

DESCOBRIR A RAZÃO DE SER DAS COISAS PELA COMUNHÃO COM AS COISAS: PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICOS

Começar pela infância é aceitar que o mundo não se apresenta como um inventário pronto de objetos, mas como um território vivo, em constante reinvenção. A criança, em sua disposição para perguntar, descobre o mundo não como quem recolhe informações, mas como quem se coloca em comunhão com as coisas, tocando-as, nomeando-as, criando sobre elas sentidos novos.

Paulo Freire lembra que “a terra da gente é sua geografia, sua ecologia, suas terras, seus vales, suas montanhas, suas florestas, seus rios, seus minerais, seus animais, seus pássaros, seus campos, suas colinas, seus desertos, mas é o que fazemos dela, nela. Minha terra não é, afinal, uma abstração” (FREIRE, 2012, p. 45). Essa afirmação, nascida da memória à sombra da mangueira, indica que conhecer é um exercício de pertencimento: é no vínculo sensível com o mundo que se produzem as razões de ser das coisas.

Para as crianças, esse vínculo se dá em gestos de experimentação: engatinhar, balbuciar, tocar, desenhar, brincar. Cada gesto é uma forma de pensamento, cada pergunta é um ato inaugural de filosofia. Não por acaso, Freire insistia que “toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele” (FREIRE, 2012, p. 33). Perguntar, portanto, é mais que buscar respostas: é um modo de se reconhecer como parte do mundo e de começar a transformá-lo.

Manoel de Barros, em sua poética da infância, aproxima-se desse mesmo horizonte ao afirmar: “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (BARROS, 2010, p. 37). Esse olhar para o que ainda não foi domesticado pela linguagem adulta revela a potência filosófica do gesto infantil: ver o que escapa às definições prontas e, ao nomear, inaugurar mundos.

Walter Kohan, por sua vez, sublinha que “a infância não é apenas um tempo da vida, mas uma força de interrupção e de começo” (KOHAN, 2007, p. 23). Assim, a pergunta da criança não se reduz a curiosidade ingênua, mas é força de criação, capaz de interromper certezas e inaugurar novos modos de pensar.

Freire nos alerta de que o isolamento nega a comunhão, e que conhecer é sempre ato de inteireza: “razão-emoção, razão-sentimento, razão-paixão” (FREIRE, 2012, p. 29). A criança, nesse sentido, é o ser inteiro que aprende com o corpo, com os sentidos e com a imaginação. Seu gesto filosófico é perguntar não para dominar, mas para habitar o mundo em diálogo.

Educar, à luz de Freire, de Manoel de Barros e de Walter Kohan, é, portanto, proteger e nutrir essa potência da pergunta. É compreender que as crianças não apenas mexem no mundo, mas o refazem poeticamente, inventando linguagens e modos de existência. Se a pedagogia freiriana nos ensina que “é preciso estimular a curiosidade ingênua a se tornar crítica” (FREIRE, 1996, p. 32), então cabe ao educador acolher as perguntas como sementes de pensamento e criar contextos em que a infância possa viver sua comunhão com as coisas, com os outros e consigo mesma.

Assim, descobrir a razão de ser das coisas, para a criança, não é exercício abstrato, mas prática viva de experimentar, interrogar e imaginar. A pedagogia da infância, inspirada em Paulo Freire, se abre, então, como espaço de diálogo e poesia, onde as perguntas infantis se tornam caminho de liberdade e esperança.

Seguindo esse fio, a escola que se pensa como espaço de formação não pode reduzir-se a uma lógica de transmissão, tampouco se fechar na adaptação dos sujeitos a um mundo já dado e cristalizado. Ao contrário, trata-se de afirmar uma pedagogia da abertura, em que a infância é chamada a participar do movimento de dar forma e sentido ao mundo. Paulo Freire (2012, p. 33) já nos lembra que “toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele”, e é exatamente nessa possibilidade de operar, interrogar e transformar que reside a potência formativa da experiência.

Nesse sentido, a noção de “atenção” destacada por Masschelein e Simons (2017, p. 51), como um “momento mágico” em que as coisas se tornam reais, aproxima-se do gesto filosófico da criança: sua disposição em perguntar, estranhar, suspender o óbvio. É nesse intervalo, em que o mundo deixa de ser mero instrumento e se apresenta como coisa viva, que a experiência educativa pode se tornar problematizadora, no sentido freiriano. Não é por acaso que Freire (1996, p. 29) insiste que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. A pergunta infantil, portanto, é a matriz desse encontro com o real, ela abre o espaço para que o mundo se mostre em sua incompletude e, justamente por isso, em sua possibilidade de ser transformado.

Walter Kohan (2021) radicaliza essa percepção quando fala da infância como “a menina da pergunta”, aquela que, ao invés de aceitar respostas prontas, insiste em fazer do pensar um gesto de invenção. A criança, com seu “tempo outro”, nos convida a repensar a própria ideia de formação:

não como aquisição de conteúdos, mas como abertura de mundos. Manoel de Barros (2010, p. 37) traduz poeticamente essa potência ao afirmar: “O menino aprende a usar palavras. E a brincar com elas. Quando descobre que também pode inventá-las, se encanta. É o começo de sua poesia”. O brincar com palavras e coisas não é mero passatempo: é um modo de filosofar, de instaurar realidades outras.

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde algo – tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria – realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família ou à sociedade. É esse trazer para o jogo, esse transformar algo em matéria de estudo, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo [...] transformar algo em jogo, isto é, destacar algo do seu uso adequado, é precisamente a précondição para a compreensão da escola como situação inicial [...] O estudo e a prática são atividades que já não servem (um meio para) um fim ou um propósito final, mas sim tornam novas conexões possíveis precisamente porque elas são removidas deles. Essa situação em que alguma coisa é separada de seu suposto propósito e tornada aberta para novas conexões é, em tantas palavras, a situação inicial que discutimos anteriormente (Masschelein; Simons, 2017, p. 43, 70, grifos nossos)

Assim, pensar o cinema na escola, como propõem Masschelein e Simons (2017), não é utilizá-lo como recurso pedagógico ilustrativo, mas reconhecê-lo como campo de experiência real, aberto ao questionamento e à imaginação. Do mesmo modo, pensar a infância em Freire não é ajustá-la a um currículo fechado, mas acolher sua vocação ontológica de perguntar, de mexer no mundo. Quando o cinema, a filosofia e a infância se encontram nesse espaço de formação, a escola pode, enfim, tornar-se lugar de comunhão com as coisas, onde a atenção abre caminho para o espanto, e o espanto abre caminho para a transformação.

MENINIZAR O MUNDO: ESCUTAR AS PERGUNTAS COMO ATO DE CUIDADO E FORMAÇÃO

Se no tópico anterior refletimos sobre o espanto e a alegria como experiências inaugurais do conhecimento, neste avançamos para a centralidade da escuta das perguntas das crianças como gesto ético e político da prática educativa. Para Paulo Freire, perguntar é um movimento que rompe com a domesticação e instaura a possibilidade do inédito. “Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (FREIRE, 1996, p. 78). Perguntar é, portanto, experimentar-se no mundo, reconhecer-se inacabado e disponível à construção conjunta de sentidos.

Ao escutar a criança que pergunta, o educador não apenas responde ou transmite um conteúdo, mas assume uma postura de abertura e humildade

epistemológica. Freire lembra que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). O gesto da escuta, quando genuíno, carrega a intenção de reconhecer a criança como sujeito histórico e de valorizar sua capacidade de interpretar e transformar o mundo.

Na infância, essa escuta é atravessada pela força do imaginário, pela curiosidade que não se reduz a mera necessidade de informação, mas se manifesta como desejo de compreender o sentido da vida e das coisas. As perguntas infantis, muitas vezes poéticas e inusitadas, revelam a potência do que Freire (2000, p. 32) chamou de “curiosidade epistemológica”: aquela que vai além da curiosidade ingênua, abrindo caminho para uma relação crítica e amorosa com o conhecimento.

Escutar as perguntas infantis, sem antecipar respostas fechadas, é um ato de cuidado. Implica reconhecer, como lembra Freire (1996, p. 125), que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, e que até mesmo a indagação da criança pode se tornar uma forma inicial de pesquisa, um convite a explorar o mundo junto com ela. A escuta, nesse sentido, é também um compromisso político: cria condições para que as crianças, mesmo em sua dependência e fragilidade, possam se afirmar como sujeitos de direito, capazes de pensar e agir.

Podemos, assim, compreender o verbo meninizar, utilizado por Freire em suas cartas, não apenas como retornar à infância em sua dimensão lúdica, mas como disposição ética de reencantar-se com o mundo a partir das perguntas das crianças. Meninizar o mundo, na prática educativa, significa fazer da escola um espaço em que o diálogo, o cuidado e a imaginação se entrelaçam, tornando possível uma educação que resiste à barbárie e aposta no inédito-viável.

Esse deslocamento do cotidiano social para o espaço escolar, entendido como um tempo livre, não significa isolamento, mas abertura para a experiência e a reflexão. A escola, nesse sentido, torna-se um lugar de encontro com o mundo enquanto objeto de atenção e investigação, onde o fazer e o pensar não estão subordinados a uma lógica exclusivamente produtiva ou utilitária. Masschelein e Simons (2017, p. 51) destacam que a escola “torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se reais”. Assim, o tempo escolar suspenso da ordem social não é um tempo ocioso, mas um tempo de atenção concentrada, de experimentação e de construção de sentido, onde a curiosidade pode se manifestar plenamente, sem pressões externas de rendimento ou competitividade.

Por outro lado, Rancière (2005) nos alerta para os limites da instrução tradicional, que reproduz desigualdades ao assumir que a inteligência é desigual por natureza. A instrução dos “ignorantes” pelos “sábios” cria uma relação de dependência e hierarquia que impede a verdadeira emancipação

intelectual. No entanto, a escola enquanto espaço de liberdade pode desestabilizar essas hierarquias, oferecendo condições para que cada aluno perceba sua capacidade de compreender, questionar e intervir no mundo. Em outras palavras, a escola deixa de ser apenas um dispositivo de reprodução social e torna-se uma prática de emancipação, onde a atenção e a experiência direta substituem a mera transferência de conhecimento.

Essa perspectiva permite repensar o currículo e a pedagogia. Em vez de centrar-se na transmissão de conteúdos preestabelecidos, a escola pode promover experiências significativas, incentivando que as crianças e adolescentes dialoguem com o mundo, experimentem e construam sentidos próprios. Essa abordagem se aproxima da ideia de “pedagogia da curiosidade”, na qual os estudantes não apenas aprendem fatos, mas aprendem a interrogar, a observar e a interpretar o que está ao seu redor, em consonância com uma concepção freiriana de educação como prática de liberdade (FREIRE, 1996, p. 24).

Em síntese, o que Masschelein, Simons e Rancière nos oferecem é uma base para imaginar uma escola que suspende a ordem social dominante, democratiza o espaço e o tempo escolares e promove uma atenção radical às experiências de cada estudante. Trata-se de um projeto que se aproxima de uma pedagogia emancipatória: uma escola que não apenas instrui, mas que permite que o aluno descubra sua própria capacidade de pensar e agir no mundo, rompendo com a lógica da desigualdade naturalizada e abrindo espaço para o exercício da inteligência como prática de liberdade.

5 Pesquisar e conhecer o mundo: a prática pedagógica como um dado dando-se contra a hegemonia dos pacotes

A prática pedagógica na infância pode ser compreendida como uma atividade de investigação compartilhada, em que educadores e crianças se engajam na produção de conhecimento a partir de suas interações e descobertas cotidianas. Segundo Freire (2011), o papel das professoras e professores não se restringe a transmitir conteúdos, mas a interrogar as questões que emergem das experiências das crianças: “quais os problemas fundamentais que eu encontro com as crianças com as quais eu trabalho? Encontro tais e tais obstáculos? Como eu venho respondendo a eles?” (FREIRE, 2011, p. 68).

Essa orientação pedagógica ressoa com a proposta de Masschelein e Simons (2017), que defendem a criação de um tempo escolar suspenso da ordem social desigual, um tempo e espaço em que crianças possam se engajar com o mundo sem a pressão de metas externas ou de produtividade. Assim, a prática pedagógica torna-se um lugar de atenção e de experimentação, em que o conhecimento surge como “dado dando-se” (FREIRE, 2011, p. 98), ou seja, algo que emerge do contato direto com as experiências e interesses das crianças, e não de um currículo pré-determinado, imposto de fora para dentro.

Essa perspectiva convida a olhar para a brincadeira como forma originária de conhecimento. Através da brincadeira, as crianças experimentam, sentem, questionam e transformam o mundo ao seu redor. O educador atento registra essas descobertas, problematiza e amplia as experiências, permitindo que o cotidiano se torne uma fonte legítima de saberes, em diálogo com os conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos já produzidos pela humanidade (SILVA, 2021).

Jacques Rancière (2005), ao discutir a emancipação intelectual, alerta para a tensão entre igualdade e desigualdade de inteligências. A pedagogia que respeita o “*dado dando-se*” reconhece a capacidade das crianças de interagir com o mundo por si mesmas, evitando que a instrução seja apenas a transmissão de saberes definidos pelos adultos. Nesse sentido, o currículo deixa de ser um pacote fechado e torna-se um espaço aberto, flexível e responsável às questões que emergem da experiência infantil.

Portanto, pesquisar e conhecer o mundo com crianças exige que o educador assuma uma postura de escuta atenta, de diálogo democrático e de compartilhamento da curiosidade, construindo ciclos de conhecimento que valorizam as experiências cotidianas, o espanto e a alegria das crianças. A prática pedagógica, assim, se estabelece como ato político e ético, capaz de contrariar a hegemonia dos pacotes e das programações rígidas, promovendo o protagonismo infantil e o direito de cada criança dizer por quê (FREIRE, 2011, p. 69).

A prática pedagógica na infância pode ser compreendida como uma atividade de investigação compartilhada, em que educadores e crianças se engajam na produção de conhecimento a partir de suas interações e descobertas cotidianas. Segundo Freire (2011), o papel das professoras e professores não se restringe a transmitir conteúdos, mas a interrogar as questões que emergem das experiências das crianças: “quais os problemas fundamentais que eu encontro com as crianças com as quais eu trabalho? Encontro tais e tais obstáculos? Como eu venho respondendo a eles?” (FREIRE, 2011, p. 68).

Essa orientação pedagógica ressoa com a proposta de Masschelein e Simons (2017), que defendem a criação de um tempo escolar suspenso da ordem social desigual, um tempo e espaço em que crianças possam se engajar com o mundo sem a pressão de metas externas ou de produtividade. Assim, a prática pedagógica torna-se um lugar de atenção e de experimentação, em que o conhecimento surge como “*dado dando-se*” (FREIRE, 2011, p. 98), ou seja, algo que emerge do contato direto com as experiências e interesses das crianças, e não de um currículo pré-determinado, imposto de fora para dentro.

Ao olhar para o brincar como modo de conhecer, surge a questão: há lugar nas práticas pedagógicas para o sensível e o imaginado, para a criação e a liberdade, para o espanto e a curiosidade? A resposta exige mais do

que atender a objetivos curriculares predefinidos. É necessário que o educador respeite e amplie as experiências das crianças, permitindo que elas descubram o mundo em suas próprias perspectivas, construindo sentidos estéticos, éticos e políticos a partir de suas interações. O ato de brincar, de criar narrativas, de explorar objetos e de experimentar relações torna-se, assim, um campo de produção de conhecimento e de sentidos.

Jacques Rancière (2005), ao discutir a emancipação intelectual, alerta para a tensão entre igualdade e desigualdade de inteligências. A pedagogia que respeita o “dado dando-se” reconhece a capacidade das crianças de interagir com o mundo por si mesmas, evitando que a instrução seja apenas a transmissão de saberes definidos pelos adultos. Nesse sentido, o currículo deixa de ser um pacote fechado e torna-se um espaço aberto, flexível e responsável às questões que emergem da experiência infantil, abrindo-se também para o sensível e o imaginário.

Essa abertura é também ética e política: compartilhar o espanto e a alegria, como sugere Freire (1994) em suas cartas a Nathercinha, constitui uma prática de cuidado e de atenção à infância, que reconhece o valor da experiência estética e da afetividade como elementos constitutivos do conhecimento. O sensível, portanto, não é mero detalhe ornamental: é condição para a produção de sentidos estéticos, políticos e éticos, permitindo que crianças se sintam capazes de transformar o mundo e de perceber-se como sujeitos ativos.

Partir da infância e começar pelas crianças significa compreendê-las como seres que transformam as práticas com suas perguntas, linguagens, movimentos e formas de expressão, produzindo sentidos de alegria, descoberta e reflexão sobre o mundo. A prática pedagógica, assim, não é apenas instrumento de transmissão de conteúdos, mas espaço de liberdade, criação e convivência democrática, que se coloca contra a barbárie humana e a desigualdade social, reafirmando o direito das crianças de dizerem “por quê” e de serem escutadas com atenção e respeito (FREIRE, 2011, p. 69).

Em síntese, a pedagogia da infância se apresenta como um território ético e estético, onde se entrelaçam conhecimento, imaginação e emoção; onde a liberdade, o espanto e a curiosidade tornam-se condições fundamentais para a construção de experiências significativas; e onde a alegria compartilhada é um gesto de resistência contra as injustiças e restrições do mundo adulto.

A INFÂNCIA COMO CANÇÃO DE RESISTÊNCIA: DIREITOS, DESCOBERTA E CUIDADO EM TEMPOS DE CRISE

A Educação Infantil não se limita à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de objetivos pré-definidos; ela deve ser compreendida como uma prática política e humanista, que garante às crianças o direito de viver

sua infância de forma plena, explorando, perguntando, criando e atribuindo sentidos ao mundo (FREIRE, 1967; 2011).

Em seus escritos do exílio, Paulo Freire nos mostra que cada interação com a criança é, em si, um ato de resistência e cuidado. É uma pequena canção que se opõe ao abandono, à desigualdade e à privação de direitos, afirmindo a importância da escuta, do diálogo e da atenção às experiências sensíveis das crianças (FREIRE, 1994; LACERDA, 2016). Esse gesto pedagógico se torna ainda mais relevante em contextos de pandemia ou crises sociais, quando o fechamento das escolas e a restrição de espaços de exploração ameaçam a possibilidade de aprendizado pela experiência e pela alegria.

O reconhecimento da infância como tempo singular e sensível revela a dimensão política das brincadeiras, perguntas e interações cotidianas. Cada gesto da criança, cada descoberta, constitui um território de sentido, capaz de gerar conhecimento, afeto e transformação social (FREIRE, 1967; SILVA, 2021). Esses momentos não são secundários: são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, criativos e éticos, que aprendem em comunhão com o mundo e com os outros.

Em um cenário em que muitas crianças são confinadas a telas ou privadas de espaços de exploração ao ar livre, defender a Educação Infantil como direito torna-se também uma decisão política e radical (BRASIL, 2017; SILVA, 2021). Escolher ouvir, acompanhar, brincar e descobrir com as crianças é afirmar que a infância merece tempos e espaços próprios, nos quais a criação, a liberdade e o espanto são partes essenciais do aprendizado e da vida social.

Essa concepção pedagógica constrói o que podemos chamar de canção de resistência da infância: um compromisso coletivo de educadores, famílias e sociedade para proteger e valorizar o tempo de descoberta das crianças. Cada momento de diálogo, cada experiência de brincar, cada gesto de cuidado torna-se um ato de luta contra a negligência e a desigualdade, reafirmando que educar é também cuidar, criar, transformar e proteger a vida (SILVA, 2017; SILVA & SILVA, 2018).

Assim, a prática educativa que respeita a infância e suas singularidades transforma-se em uma política de humanização, capaz de produzir sentidos estéticos, éticos e políticos, e de construir um mundo mais justo, partindo da alegria, da curiosidade e da participação ativa das crianças.

A Educação Infantil não deve ser entendida apenas como um espaço para aquisição de conhecimentos padronizados ou para cumprimento de metas curriculares. Ela é, antes, uma prática profundamente política e ética, voltada à garantia de direitos, à promoção da justiça social e à valorização da singularidade das crianças (FREIRE, 1967; 2011). Cada interação com bebês e crianças carrega consigo a possibilidade de produzir sentido, afetar

e ser afetado, e de construir conhecimentos em comunhão com o mundo, conforme a pedagogia freiriana.

Nos escritos de Paulo Freire durante o exílio, encontramos a poética da atenção à infância: o cuidado com a criança, a escuta sensível, o espanto diante de pequenas descobertas e a criação de contextos que estimulam a curiosidade e a imaginação constituem atos de resistência e esperança frente a contextos de abandono, violência e desigualdade (FREIRE, 1994; LACERDA, 2016). Esses gestos pedagógicos, mesmo sutis, têm uma força transformadora: afirmam que a infância é um tempo de experimentação, liberdade e construção de sentidos estéticos, éticos e políticos.

A pandemia de 2020 e suas consequências deixaram claro que a negligência com os espaços de cuidado e aprendizagem da infância é uma violação de direitos humanos. Fechar escolas, restringir brincadeiras, limitar o acesso a quintais, espaços naturais ou experiências coletivas significou privar as crianças de oportunidades essenciais para vivenciar o mundo e desenvolver sua autonomia, criatividade e afetividade. Nesse sentido, o compromisso pedagógico não se restringe a ensinar conteúdos; ele se expande para garantir o direito de ser criança em sua plenitude, de descobrir, experimentar, imaginar e interagir com o ambiente (BRASIL, 2017; SILVA, 2021).

O conceito de infância, quando tratado como tempo e espaço de produção de conhecimento e de sentidos, abre caminho para o que podemos chamar de “canção de resistência da infância”. Essa canção se manifesta nas brincadeiras coletivas, nas descobertas sensoriais, nas perguntas incessantes das crianças e nos diálogos que estabelecem com adultos atentos. Cada gesto de cuidado, cada ação pedagógica fundamentada na escuta e na observação constitui uma estratégia de combate à barbárie social, à desigualdade e ao abandono (SILVA, 2017; SILVA & SILVA, 2018).

Além disso, a experiência estética no cotidiano da infância – o prazer de tocar, olhar, sentir e criar – é uma dimensão política. Paulo Freire (2012) enfatiza que o conhecimento envolve não apenas a razão, mas também a emoção, a percepção e a ação; ou seja, a inteligência emocional, estética e ética está inseparavelmente ligada à construção de saberes. Nesse sentido, promover experiências que permitam à criança expressar sentimentos, interpretar o mundo, produzir narrativas e imaginar alternativas é investir em sua liberdade e emancipação, contrariando a tendência de reduzir a infância a habilidades e conteúdos mensuráveis.

A defesa da Educação Infantil como direito se mostra, portanto, uma escolha política radical, que coloca em primeiro plano a dignidade das crianças e a justiça social. Garantir a participação ativa das crianças, criar contextos de exploração, permitir o espanto e a alegria, e valorizar suas descobertas é afirmar que a escola é um espaço de humanização, não apenas

de instrução formal. Esse compromisso exige que educadores, famílias e sociedade atuem de forma articulada, construindo pactos que protejam o tempo e o espaço da infância, promovendo experiências significativas que dialoguem com os saberes culturais, científicos e artísticos acumulados pela humanidade (FREIRE, 1967; SILVA, 2021).

Em última instância, tratar a infância como espaço de descoberta, cuidado e criação significa resistir à desumanização e à desigualdade, transformar cada experiência em oportunidade de aprender e ensinar reciprocamente, e afirmar que a Educação Infantil não é apenas preparação para o futuro, mas sim uma política de humanização no presente. É na prática pedagógica sensível, democrática e dialógica que as crianças encontram condições de desenvolver sua autonomia, criatividade e compreensão ética do mundo – e que a sociedade, como um todo, encontra meios de construir um futuro mais justo e solidário (FREIRE, 2011; SILVA & SILVA, 2018).

CONSIDERAÇÕES

O percurso apresentado ao longo desta obra evidencia que a infância deve ser compreendida como espaço de descobertas, questionamentos e produção de sentidos, no qual o gesto filosófico da criança se manifesta como potência transformadora da prática educativa. Ao longo do texto, destacamos que a educação, quando orientada por princípios freirianos, envolve mais do que a transmissão de conteúdos: envolve cuidado, atenção às curiosidades e emoções, e construção de contextos de descoberta em comunhão com o mundo (FREIRE, 1967; 2011; 2012).

As experiências relatadas nas cartas de Paulo Freire a Nathercinha mostram que compartilhar o espanto e a alegria com as crianças constitui uma prática ética e política, que fortalece a alteridade e o diálogo democrático, reconhecendo-as como interlocutoras ativas, capazes de perceber, imaginar e transformar seu entorno (LACERDA, 2016; SILVA, 2017; SILVA e SILVA, 2018). Esse cuidado, aliado à valorização da brincadeira e da participação social, coloca o currículo da Educação Infantil não como um dado imutável, mas como um “dado dando-se”, que se constrói a partir das interações, interesses e curiosidades das crianças (FREIRE, 2011).

O texto também evidenciou a centralidade da escola como espaço de resistência à desigualdade social, ao abandono e à barbárie humana, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a liberdade, a criação, o espanto e a imaginação. Essa perspectiva implica repensar a infância e a Educação Infantil como tempos e espaços de humanização, participação, estética, ética e política, em que o gesto perguntador da criança torna-se guia para a transformação social (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017; RANCIÈRE, 2005).

Em síntese, a obra propõe uma pedagogia da infância que respeite e amplie o universo de experiências das crianças, reconhecendo sua capacidade de produção de sentidos, e que, ao mesmo tempo, articule cuidado, liberdade e justiça social como fundamentos de uma educação realmente democrática e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2010.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 10 ed. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*.: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

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

KOHAN, Walter Omar. *Viajar para vivir: ensayar*. La vida como escuela de viaje. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015a.

LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*.

LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Rio de Janeiro: ZIT, 2016.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. *Revista Contemporânea de Educação*. v. 12, n. 25, p. 469-485, ago/2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3665>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. *Atos de criação: as origens culturais da brincadeira dos*

bebês. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

SILVA, Elenice de Brito Teixeira. Do sentido filosófico à significação pedagógica do cuidado. *Revista Contemporânea de Educação*. v. 12, n. 25, p. 469-485, ago/2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3665>. Acesso em: 15 mar. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

JUVENTUDES NEGRAS PERIFÉRICAS

EM NARRATIVA: COMPROMISSO E

PRÁXIS DOCENTE COM PAULO FREIRE





*Kelly Cristina da Silva*¹⁷¹

INTRODUÇÃO

O ensino de História na Educação Básica enfrenta desafios epistemológicos e ético-políticos, intensificados pela crise de autoridade do conhecimento histórico disciplinar e pelo avanço do negacionismo. Paralelamente, a Teoria da História e a História da Historiografia fornecem instrumentos para repensar a prática docente como eixo fundamental para a produção de narrativas históricas significativas, incorporando subjetividades, territorialidades e experiências dos estudantes. Este trabalho investiga como a experiência docente pode contribuir para um ensino de História que dialogue com as vivências dos alunos, especialmente aqueles em contextos periféricos, sob o olhar cuidadoso e assertivo do autor Paulo Freire.

A Cartilha *Reaja PJ* (2018)¹⁷² foi escolhida para investigarmos os conceitos utilizados por Paulo Freire. Este material foi construído por várias mãos, um grupo de adolescentes e jovens, entre 15 a 17 anos, que frequentavam o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – Projovem, um serviço da Proteção Social Básica do SUAS oferecido de forma complementar ao trabalho social com famílias e realizado por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI), oferecido no Centro de Referência à Assistência Social – CRAS e realizado pela Organização Civil – OSC parceira Grupo de Desenvolvimento Comunitário GDECOM.

¹⁷¹ Professora e historiadora (UniBH) / Especialista em Arte, Cultura e Educação (UEMG) / Mestra em Educação Docênciа (FAE - UFMG) / Pós-graduanda em História e Práticas Educacionais (CEFET - MG).Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0256661823887482>

¹⁷² SILVA, Kelly Cristina da (Org.), et al. *Reaja PJ* - Belo Horizonte, 2018.

A *Cartilha REAJA PJ* é fruto de reflexões sobre racismo estrutural, genocídio da juventude negra e resistência nas favelas. Ela demonstra como os adolescentes e jovens se apropriam do conhecimento histórico para elaborar suas próprias narrativas. Além disso, ter o autor Paulo Freire como fio condutor dessa costura entre teoria e prática contribuirá para uma compreensão mais libertadora das narrativas periféricas. Assim, com as reflexões freirianas seremos orientados a pensar a práxis, com ação e reflexão. Adentraremos, deste modo, na questão do sentido do docente se comprometer com a sociedade e enquanto profissional. Problematizaremos a importância de o professor deixar de ser mero reproduutor de conteúdos e se tornar um agente que constrói conhecimento a partir da escuta e da realidade dos estudantes.

Outros autores também farão parte dessa conversa, como o Breno Mendes¹⁷³ ao lançar luz sobre a necessidade de uma articulação entre teoria, metodologia e ensino de História, superando o dualismo entre conhecimento acadêmico e saber escolar.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental da cartilha e na revisão bibliográfica de referenciais sobre ensino de História, consciência histórica, compromisso docente e a relação do oprimido com o opressor. O objetivo é compreender como as narrativas construídas pelos estudantes podem contribuir para a ressignificação do ensino de História, tornando-o mais significativo e conectado com suas realidades. A partir desse referencial, analisamos como a experiência docente pode atuar na mediação dessas produções, promovendo um ensino crítico e emancipatório.

Os resultados indicam que a atuação docente, ao incorporar experiências dos alunos na construção do conhecimento histórico, contribui para um ensino mais engajado e contextualizado. A experiência do Projovem Adolescente evidencia que a valorização das narrativas periféricas amplia o pertencimento dos estudantes à História, desafiando o apagamento histórico imposto pelos currículos tradicionais. Possibilitando compreender que a marginalização de determinadas vozes no ensino não é apenas um problema curricular, mas uma herança de processos coloniais de produção do conhecimento. Dessa forma, a escola pode se tornar um espaço de justiça epistêmica, promovendo o reconhecimento das histórias de grupos historicamente silenciados.

O compromisso docente desempenha um papel central na ressignificação do ensino de História, promovendo um aprendizado mais significativo ao integrar as vivências dos estudantes ao conhecimento histórico. A superação da dicotomia entre teoria e prática passa pelo reconhecimento

173 MENDES, Breno. *Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

das subjetividades dos alunos e pela atuação do professor como mediador e produtor do saber histórico. Ao valorizar narrativas locais e experiências periféricas, o ensino de História fortalece a consciência histórica dos estudantes, ampliando seu entendimento sobre o passado e sua agência no presente.

TEORIA E PRÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A proposta deste artigo não é se moldar num simples relato de experiência no qual, nós professores, eximimos nosso protagonismo e apenas relatamos como determinada teoria ou atividade foi aplicada em sala de aula ou fora dela. Relatando como os alunos reagiram à atividade proposta sem uma reflexão envolvendo o contexto social e suas relações com o espaço em que estão inseridos para desenvolvimento de uma produção de conhecimento. Aqui se busca ilustrar uma das diversas possibilidades de se contrapor ao dualismo prática versus teoria, propondo uma teoria da didática da história contendo a formação humana, competências da consciência histórica e conhecimento significativo. Estabelecendo um campo reflexivo traçando um paralelo entre o conhecimento histórico e a vida prática ao levar em consideração as especificidades vivenciadas pelos alunos que moram e vivenciam as experiências sociais de uma periferia da cidade de Belo Horizonte, o bairro Zilah Spósito.

Desenhamos uma linha contendo suas experiências atravessadas pelas vulnerabilidades sociais, exclusão e a sobrevida da escravidão articulada com o ensino de História na Educação Básica e seus desafios epistemológicos e ético-políticos. Somando todas essas questões às intervenções e concepções freirianas abre-se um leque para se pensar territorialidade, subjetividades, as experiências dos jovens como narrativas históricas, teoria, metodologia e o ensino de história.

Para articular teoria, metodologia e ensino de história, o autor Breno Mendes começa explanando sobre a teoria da história e ensino de história, no capítulo cujo título também é *Teoria, metodologia e ensino de História*. Para tanto, ele defende o argumento de que existe um dualismo entre a teoria e a prática quanto conhecimento histórico e que este se configura numa defasagem no Ensino de História. Desta forma, ele sustenta a tese de um equilíbrio entre teoria, metodologia e ensino de história como conhecimento histórico significativo na educação básica.

Há o argumento de que a teoria da história tem papel fundamental na formação do historiador, além de possuir funções e significados próprios. Isto quer dizer que o conhecimento produzido na universidade possui uma enorme defasagem e seu sintoma é o dualismo entre o conhecimento produzido na universidade e a história ensinada na Educação Básica. Uma

dicotomia que ganha corpo a partir da década de 1930 e tem como base a hierarquização entre conhecimento acadêmico e saber escolar.

Mendes¹⁷⁴ também ressalva que o caminho que motiva um aluno escolher o ensino de história se dá pelo interesse por um contexto específico e não por questões teóricas. E o distanciamento das questões teóricas segue junto com a trajetória profissional de alguns historiadores e professores. E é a partir desses argumentos que Mendes constrói sua proposta central: contrapor ao dualismo prática *versus* teoria. Diante desta percepção, o autor nos convida a pensar numa proposta de uma teoria da didática da história que tenha a formação humana como principal meta, articulada com competências da consciência histórica. Para isso acontecer, a didática da história precisa deixar de ser um repertório de técnicas de ensino-aprendizado e passar a ser um campo de reflexão concatenado com o conhecimento histórico e a vida prática. Uma junção que gera um conhecimento significativo, ou seja, uma compreensão da historicidade da vida humana no âmbito do individual e social. Uma ação que resulta na formação de historiadores e numa visão de conjunto da história como ciência.

Até aqui falamos sobre a dicotomia entre teoria e prática associada à práxis do professor de história. No entanto, um rápido olhar, porém atento, ao que está explícito e implícito nos pressupostos freirianos fornecerá um melhor entendimento da importância de uma teoria crítica. Forma de conhecimento, reflexão pelo ato de se conhecer ao conhecer e ação humana ilustrada pelo ato de descobrir seus próprios interesses e direcionar à libertação de coerções, fazem parte da tradução da expressão teoria crítica do dicionário de Paulo Freire.

Segundo Guareschi¹⁷⁵, um primeiro pressuposto da teoria crítica está na ação ou prática banhada de ética. E à estas é inerente não agir, ou seja, há sempre uma intenção e várias formas de agir que geram consequências de mudança ou não. Ou seja, é impossível ser neutro! O segundo pressuposto caminha ao encontro com o que o autor Mendes vem dizendo ao apontar os perigos de um dualismo entre teoria e prática. “*O conhecimento não é apenas cognitivo: ele é também uma “prática”. Impossível separar teoria e prática*” (Guareschi, 2016, p.395). Algo que ficou muito presente na construção da Cartilha Reaja PJ por elaborar as atividades de escritas de textos e imagens fazendo uso da dupla teoria e prática. Neste processo houve o cuidado de ter a teoria como parceira que, a partir dos relatos sobre as vivências e as

¹⁷⁴ MENDES, Breno. *Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

¹⁷⁵ GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides., ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário de Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p.395.

relações dos adolescentes e jovens com a comunidade, equipamentos públicos e a segurança pública, foi se revelando como conhecimento.

Foi deixado de lado a função da teoria que gera um distanciamento da prática que é ser juiz ao determinar o que é certo ou errado, hierarquizando o conhecimento ao localizá-lo como algo dominante, em que apenas o que é produzido dentro da academia tem valor educacional.

Como profissional da educação, seja em sala de aula ou fora dela, pude perceber que não basta apenas ter uma educação continuada para lidar com os desafios postos pela prática e teoria se não há o cuidado de pensar e exercer uma reflexão crítica sobre a ação e prática para com os educandos.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-la ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.¹⁷⁶

Se comprometer com a reflexão da prática permite o conhecimento mais a fundo do que se já se conhece. Ou seja, “*ao conhecer, estamos intrinsecamente implicados nesse conhecimento. Não há um mundo “objetivo”, lá fora, que nós conhecemos, independentes de nós. (...) Conhecemos na medida em que nos conhecemos*” (Guareschi, 2016, p. 395). Um exemplo que dá luz a esta questão foi a preparação para as atividades que deram origem à cartilha. Em primeiro momento não havia a intenção de escrever uma cartilha. O que estava posto era a necessidade de preparar os adolescentes e jovens para participar da Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, ocorrida no ano de 2018, cujo tema central foi Proteção Integral, Diversidade e Enfrentamento das Violências. Uma atividade que não aguçou a vontade dos adolescentes e jovens em participar, pois toda a articulação realizada, até aquele momento, com equipamentos públicos e demais profissionais dos órgãos que gestam o programa utilizavam uma postura hierárquica da qual eles ditavam que era importante na participação deste público. Isto partindo a percepção de que eles, por deter um tipo de conhecimento que os faziam ocupar aqueles cargos de gerência e técnicos da assistência sabiam o que era melhor para as juventudes daquele território sem ao menos vivenciar o dia a dia e observar quais são os tipos de relações construídas. O que cada um tinha em mãos eram casos de violências, sejam ligadas ao tráfico de drogas, abuso sexual ou abandono parental. Esses profissionais trabalhavam com as vias de fatos, encaminhando os casos ou dando o veredito final para cada caso. O que estou dizendo é que o conhecimento

176 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.39.

dessas pessoas as distanciava de conhecer mais afundo o que as juventudes daquele lugar necessitavam. Como consequência tínhamos a resistência dos adolescentes e jovens em participar das ações propostas pelos equipamentos públicos da região, em nosso caso, o CRAS. Para que isso acontecesse, o equipamento CRAS contava com o apoio e a participação de profissionais que estavam intrinsecamente ligados às vivências das juventudes.

Retomando para as atividades iniciais de preparação para a conferência que acabou por gerar a cartilha Reaja PJ, foi deixado para cargo dos adolescentes e jovens apontarem quais temas eram de seus interesses, suas demandas e desejos para discussões nos encontros de Orientação Social, como é possível identificar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Relação de atividades com os Eixos temáticos. Elaborada pela autora.

| Projeto de Orientação Social - Temas | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|-----------------|---------|---------------|----------------|---|---------|
| Eixos temáticos | | | | | | | |
| | Convivência Social e Participação Cidadã | Cultura | Saúde | Meio Ambiente | Esporte | Formação técnica geral para o mundo do trabalho | Lazer |
| Atividades | Estupro | Preconceito | DST's | Natureza | Futebol | Trabalho | Amizade |
| | Desigualdade | Defeitos | Sexo | | Futebol | Trabalho | Filmes |
| | Comunidade | Cabelos Crespos | Drogas | | Futebol | Trabalho | Amizade |
| | Sociedade | Internet | Drogas | | Futebol | Trabalho | Séries |
| | Defeitos | Preconceito | Sexo | | Futebol | | Filmes |
| | Defeito | Memes | Doenças | | Copa do Brasil | | Músicas |
| | Cansaço | Internet | Drogas | | Futebol | | Músicas |
| | Cansaço | Religião | Doenças | | | | Filmes |
| | Família | Deus Religião | Sexo | | | | Músicas |
| | Defeitos | Deus Religião | Sexo | | | | Séries |
| | Preconceitos | Internet | Drogas | | | | Novelas |
| | Religião | Feminismo | | | | | Filmes |
| | Família | Racismo | | | | | Amizade |
| | Nossas Vidas | Memes | | | | | Séries |
| | Política | Apologia | | | | | |
| | sociedade | Racismo | | | | | |
| | mentalidades | Memes | | | | | |
| | Igualdade | Feminismo | | | | | |
| | Cidadania | Machismo | | | | | |
| | Desigualdade | Racismo | | | | | |

Diante dos temas de interesse expostos pelos adolescentes e jovens, identificamos o que já suspeitamos acima, o distanciamento ou inexistência de uma relação com os equipamentos públicos do bairro Zilah Spósito. Pensando nas experiências passadas, só fazia sentido seguir com a proposta de atividades se os adolescentes e jovens conhecessem não só a função de cada equipamento, mas também a rotina, as pessoas que ali trabalham, que e como acessar os serviços prestados. Até porque, como os adolescentes e jovens poderiam elencar melhorias para as juventudes locais se não conheciam os serviços prestados pelo CRAS ou a quem acessar no Centro de Saúde se não sabiam que existia uma profissional destinada aos cuidados deles?

Foi assim que iniciamos essas aproximações das juventudes assistidas pelo programa Projovem com as técnicas do CRAS e do Centro de Saúde e visse e versa. Digo mais, assegurar o direito e o respeito pelos saberes dos adolescentes e jovens nos desperta o olhar para entendermos de fato que são eles que acessam uma cidade desassistida pelo poder público diante sua má vontade e lembrada como campo de batalha com a função de treinamento para as forças militares. É como Freire sugere:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 1996, p. 30).

Desta forma ocorreram parcerias como uma conversa inicial com a equipe de saúde que orientou os adolescentes e jovens quanto aos cuidados com o corpo, entregou a caderneta do adolescente para cada um, a coordenação do CRAS fez uma apresentação dos serviços que são ofertados à comunidade, esclareceu dúvidas e levou os jovens para conhecer o espaço do equipamento, os funcionários e suas funções. Além dessa conversa, a coordenação já entrou em contato ofertando vagas para a oficina Mundo do Trabalho com a parceria do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), já atendendo uma solicitação do grupo. Um contato que facilitou e colocou o CRAS como parceiro na elaboração de ações de mobilização para uma participação ativa das juventudes, para além de presentear com apenas número para se alcançar metas. Dentre as temáticas da conferência, os adolescentes e jovens optaram por compreender como o Genocídio das Juventudes Negras afetam o seu dia a dia.

Esse foi um movimento importante para cada parte se conhecer melhor, ainda que precisassem de mais momentos, mas aquele foi passo inicial ao qual proporcionou aos adolescentes e jovens uma participação mais interativa e consciente do que era seu de direito. Uma vez que eles estavam acostumados apenas conviver com o cumprimento de deveres.

Durante a escrita da cartilha houve momentos de atravessamentos quanto às vivências pelas quais os adolescentes e jovens estavam experimentando com a minha vida enquanto sujeita. O que auxiliou uma aproximação que fizesse com que eles compartilhassem mais de suas relações e, assim associá-las com os termos e teorias trabalhadas, foi me permitir conhecer aquele mundo que se desvendava a cada conquista de degraus de confiança. Impor minha vivência como carro chefe da razão romperia com esses laços ao ponto de todo conhecimento crítico e reflexivo ficaria comprometido.

Comprometer-se com a construção do conhecimento crítico dos adolescentes e jovens exigiu uma aliança com a ética. Tema imprescindível

nas obras de Freire e que sem ela não haveria um “rigor ético em defesa da dignidade humana.”¹⁷⁷ Por ela foi possível olhar cuidadosamente para as relações dos adolescentes e jovens com o mundo em que estavam inseridos, a comunidade, o espaço, as amizades e a segurança de suas vidas. De nada adianta unir prática, teoria e conhecimento reflexivo se a ética em se comprometer-se contra a exclusão social, a violência e as vulnerabilidades. É um agir que resulta na permanência da opressão.

A prática do pensamento teórico perpassa pela produção de sentido e contribui para a percepção das mudanças temporais, interpretação e uso público do passado respeitando suas especificidades. Um ponto para reflexão, pois, como Koselleck já advertiu, é pelo espaço de experiência que o passado nos proporciona que o indivíduo conseguirá atribuir significados à sua existência, perceber e (re)criar um espaço de experiência. Se não houver um cuidado para este detalhe, corremos o risco de ter o ensino de história a cargo de medidores de conhecimento, como o ENEM e até mesmo o mercado de trabalho. Um exemplo disso foi a repercussão do tema da redação, Desafios para a valorização da herança africana no Brasil, que levou muitas pessoas contra os temas oriundos da lei 10.639/2003 a repensarem o ensino de história africana e indígena dentro de sala de aula.

Fundamentado de que a pesquisa e a prática precisam andar juntas, Mendes afirma que o uso de fontes em sala de aula é uma forma metodológica assertiva para se pensar o ofício do historiador e as pesquisas empíricas ao produzir conhecimentos e habilidades de leitura histórica do mundo. A teoria articulada com a metodologia, para o autor, é a chave contra o dualismo entre teoria e prática. Para tanto, a metodologia investigativa é citada por ser responsável pela construção de significados para a experiência histórica ao explorar a atitude curiosa e de exploração do aprendizado.

O método dialético, com a combinação entre hermenêutica da intenção dos agentes e a analítica dos condicionantes estruturais, é posto também como campo de metodologia da pesquisa histórica. A analítica envolve a ação humana que depende das circunstâncias e condições externas ao agir humano e a hermenêutica a intenção da ação humana diante de situações imprevisíveis.

Por isso, Mendes propõe uma cartografia da teoria, metodologia e ensino de história representando os limites e as possibilidades da teoria e da metodologia no ensino de história. O que vai ao encontro da pergunta chave: Como habitar o limiar? Respondendo à pergunta, para habitar o limiar é preciso entender a história como uma cartografia. Um mapa para

¹⁷⁷ TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário de Paulo Freire*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

uma experiência de aprendizagem da história com sentido e tendo em mente que a teoria não está distante dos problemas de sala de aula. E que a teoria e metodologia são indispensáveis para a pesquisa e a didática da história. Esta interface entre a teoria da história e a didática da história dialoga com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire ao pautar-se na conscientização crítica dos educandos em que há a interação dos conteúdos programáticos com a experiência de vida. Assim, os saberes dos educandos, a partir de uma educação dialógica, são considerados no campo pedagógico.

COMPROMISSO PROFISSIONAL E NARRATIVAS PERIFÉRICAS

A produção de conhecimento no trabalho com adolescentes e jovens, antes de tudo, está diretamente relacionada com o compromisso do professor para com sua prática. Ou seja, o professor precisa, antes de tudo, envolver-se com a sociedade. É preciso saber olhar, interagir, distanciar-se de si e aprender a fazer parte daquela comunidade em que seus alunos estão inseridos. Paulo Freire¹⁷⁸ nomeia essa ação como *o compromisso profissional com a sociedade*. Que segundo o autor não é qualquer compromisso e nem saber quem, fulano, cicrano, beltrano, vai se comprometer. O que Freire nos revela é que

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo um tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (Freire, 2014, p. 20)

Se permitir conhecer a si e o outro, conhecer os espaços de lazer e seus significados para os adolescentes e jovens, aprender a ouvir e escutar as histórias de vida de cada um, seja coletivamente ou individualmente e conhecer como eles lidavam com as violências e vulnerabilidades do território resultou em assinar um contrato se comprometendo com o compromisso profissional e com a comunidade local. A nomeação de termos como violência, genocídio, direitos e deveres perante as leis não foram dadas por mim e de uma forma inicial. Isto por reconhecer que tal ação seria apenas uma reprodução, um passar de conhecimento a partir de um único ponto de vista e desloca o outro da mesma linha de horizonte que a sua. Isso interferiu não só no meu atuar como na escolha de outros educadores para auxiliar nas diversas atividades que seriam desenvolvidas ao longo do processo. As atividades realizadas foram textos escritos pelos próprios adolescentes e jovens, fotografias feitas pelo território, colagens e educação digital.

Cada etapa dessa construção impactou de uma forma específica, sendo a primeira delas quando foi apresentado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Após explicação sobre o que se tratava, eles pegaram

178 FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

o documento, começaram a ler e logo se espantaram com o termo direito. Ou seja, para eles, inicialmente, aquele era mais um documento que ditava o que eles “deveriam” fazer e não um documento que elencasse o que o lhes eram de direito. Neste instante, a reação de todos foi de dizer que nada daquilo acontecia na “quebrada” em que viviam. Diversas situações foram compartilhadas relacionadas com a tratativa da Polícia Militar, descaso da prefeitura e Estado, sobretudo por que ao bairro Zilah Spósito havia três grandes ocupações da cidade de Belo Horizonte que viviam sob ameaças de despejo e os moradores não tinham saneamento básico.

A sugestão dada para os adolescentes e jovens foi externar suas indignações por meio das palavras, com escrita de textos. Um momento tenso para eles, pois sempre ouviram de profissionais da educação que eles não sabiam escrever, sem ao menos ter uma orientação sobre qual ponto da língua portuguesa precisavam se dedicar. Mais sério do que isso foi a afirmação de o jeito que eles falavam e escreviam não fazia parte da língua portuguesa. Toda essa violência, por pouco, não comprometeu toda construção das atividades. Foram vários os desafios no decorrer das atividades associados com os sentimentos compartilhados sobre violações de direitos, suicídios, agressões, angústia e revoltas.

Esses sentimentos intercalam-se com o que Paulo Freire¹⁷⁹ chama de “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se (Freire, 2015, p. 12). Aprender a partir de suas vivências proporcionou uma tomada de consciência de si. É perceptível identificar a relação de opressor e oprimido nas falas e indignação deles. No entanto, a compreensão dessa complexidade não é um processo que se dá da noite para o dia. Para aquele momento, o que foi possível conquistar foi um letramento no qual os adolescentes e jovens conseguisse escrever seu próprio pensamento entendendo que sua forma de escrita e fala também fazem parte da língua portuguesa. Foi assim que eles escreveram seus pensamentos sobre viver numa periferia, sobre ser negros e suas opiniões mediante aos artigos que compõem o ECA.

Foram escritos diversos textos com conteúdos relevantes e, principalmente, de maneira coletiva. Quando foi preciso reler os textos para serem diagramados para o formato da cartilha, houve o cuidado de ter cada um deles ao lado para explicar o que estava ou não coeso. E ainda assim, muitas palavras usadas por eles foram mantidas e acrescidas de um glossário. A finalidade foi manter as características própria daquele grupo, ou seja, eles conseguiram dizer sua própria palavra e entendê-la como parte de uma cultura.

O expressar da palavra que evidências indignação e projeções a partir da tomada de consciência superou fronteiras, ao passo que toda elaboração

¹⁷⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

de escolha de cores, ordem de textos e também toda as ilustrações da cartilha foram realizadas pelos adolescentes e jovens. Enquanto estavam tirando fotos pelo território e pesquisando imagens em revistas e jornais, eles próprios indagavam a ausência de pessoas semelhantes a eles em revistas de moda ou as que ditavam o que era bonito e sofisticado. Ao passo que a localização dessa semelhança se encontrava nas páginas policiais. As reflexões geraram a construção de colagens que buscavam alterar tal realidade e dialogasse com os textos escritos por eles.

Todo esse trabalho suscitou nos adolescentes e jovens o desejo de aprofundar e explorar o conhecimento que eles estavam adquirindo ao longo dessa produção. Eles precisam externar, não apenas desenvolver um produto no qual as reflexões ficasse somente naquela sala onde acontecia os encontros. Mostrar o que aprenderam para os demais colegas da comunidade e centros de referências das juventudes é algo audacioso. Mas com comprometimento e muito trabalho foi possível conseguir com a elaboração de um site com o mesmo nome da cartilha contendo vídeos, fotos das atividades, textos elaborados por eles, apresentação do coletivo, entre outros. Também foi possível realizar uma intervenção artística, ocorrida em 2019, no Centro de Referência das Juventudes – CRJ. E o que eles consideraram mais especial foi a apresentação e intervenção da cartilha no CRAS Zilah Spósito, onde os familiares puderam admirar e conhecer todo o trabalho realizado por eles.

Quando iniciei este texto mencionei que a capacitação do professor seguida da ausência do compromisso era um agir que resultava em nada. As experiências passadas trouxeram um olhar sensível para o que aquele grupo estava demandando para agir na prática junto com eles, trocando e aprendendo junto com eles e a comunidade. Resumidamente, mas não reduzindo a importância da palavra, mais que o compromisso, a responsabilidade com o outro agigantou-se.

É preciso entender que agir não é apenas elaborar atividades, anotá-las num relatório e cumprir com o que um programa social ou escola exige. A prática e ação vão além e tende a se responsabilizar com a construção de conhecimento reflexivo e crítico diante as narrativas periféricas das juventudes que demandam a todo momento, ainda que não saibam disso, o saber cuidar e lutar por algo que, como vimos, não é apresentado a eles, o direito de ir e vir, o direito ao conhecimento dialógico e não o que é presenteado desde sua inserção escolar, o bancário.

APONTAMENTOS

Discorri sobre o ensino de história como um campo que sempre é convocado a pensar as mudanças e as relações sociais que se transformam com o passar do tempo. Na experiência aqui relatada e concatenada com

as concepções freirianas extrapolamos o muro das escolas ao interagir com outras metodologias de ensino. No entanto, identificamos que o desafio, ainda que distinto, exige comprometimento e responsabilidade com a educação dialógica e social independente do contexto educacional e que se faz necessário um alinhamento dos equipamentos públicos para de fato exercer sua função enquanto Estado de forma eficiência, assertiva e comprometida.

Ao mesmo passo que os programas sociais permitem uma abrangência de temas e formas livres de atuar, ele também pode degolar o processo de construção de conhecimento reflexivo e crítico se não houver o compromisso profissional para com a comunidade local e com os adolescentes e jovens assistidos. Não foi preciso destrinchar o passo a passo das atividades realizadas para construção da Cartilha Reaja PJ para perceber que ela foi semente que germinou e provocou nos adolescentes e jovens, a necessidade de problematizar sua realidade e a confrontá-la com leis que apresentam o que é seu por direito, ao passo que elas não se concretizam na prática e vivência diária nos territórios.

A troca de experiência diante das atividades propostas se tornou uma bússola que orientou os adolescentes e jovens a refletirem sobre sua própria existência. Ou seja, não basta o professor / educador ter em mãos diversos mapas se não souber olhar e utilizar a bússola. A travessia de uma margem à outra se perderá na rota do conhecimento bancário e naufragará. Somente educação dialógica, reflexiva e crítica, sob os comandos da responsabilidade em se comprometer, e já sabemos que não é qualquer um que conseguirá se comprometer, resgatará este navio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

_____. *Educação e mudança*. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

GUARESCHI, Pedrinho. Teoria Crítica. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides., ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário de Paulo Freire*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência” e “Horizonte de expectativa”: duas categorias históricas. In: *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* / Tradução do original alemão Wilma Patrícia Maas, Carlos Almeida Pereira; Revisão da tradução César Benjamin - Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

MENDES, Breno. *Limiar: estudos de teoria, metodologia e ensino de história*. Goiânia: Cegraf UFG, 2021.

TROMBETTA, Sérgio., TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides., ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário de Paulo Freire*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEGADO CRÍTICO EM AÇÃO COLETIVA: RESISTINDO E ESPERANÇANDO COM PAULO FREIRE NO BRASIL





Maria Erivalda dos Santos Torres¹⁸⁰

INTRODUÇÃO

A história do **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas (CPFreire)** está intrinsecamente vinculada ao legado do educador que lhe dá nome, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997)¹⁸¹, Patrono da Educação Brasileira e referência internacional nos debates sobre pedagogia crítica, emancipação e justiça social. Criado como espaço de preservação da memória freireana, o CPFreire tornou-se, ao longo dos anos, um polo de reflexão, formação e ação coletiva, articulando educadores, pesquisadores, movimentos sociais e instituições em torno de práticas que reafirmam a educação como direito humano e prática de liberdade.

A trajetória do CPFreire não pode ser compreendida sem resgatar o contexto histórico no qual se inscreve. Fundado em Recife, terra natal de Paulo Freire, o Centro emerge como um espaço de resistência e de construção coletiva de saberes, inspirado por experiências educativas populares que, desde os anos 1960, tensionaram as estruturas excludentes da sociedade brasileira. Nesse período, Freire sistematizou uma proposta pedagógica que, ancorada no diálogo e na problematização da realidade, buscava promover a consciência crítica dos sujeitos oprimidos, convocando-os à participação ativa na transformação social. Sua experiência com os “círculos de cultura” e a alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, permanece como marco histórico desse compromisso com os que, como dizia o

¹⁸⁰ Mestra em Educação Contemporânea pelo PPGEdUc - UFPE/CAA. Presidenta do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa – Sede UFPE/Recife. E-mail: maria.otorres@ufpe.br e erivaldatorres@gmail.com

¹⁸¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

educador, “foram historicamente negados do direito de ser mais” (Freire, 1996, p. 35).¹⁸²

Ao longo de sua história, o CPFreire consolidou-se como espaço de preservação da memória e, ao mesmo tempo, de reinvenção do pensamento freireano. Sua atuação não se limita à salvaguarda de documentos e acervos históricos, mas se projeta em ações de formação continuada, produção acadêmica e apoio a práticas pedagógicas críticas em diferentes regiões do Brasil e do mundo. Cursos, seminários, colóquios, grupos de estudos, e-books e atividades de extensão dialogam permanentemente com educadores¹⁸³ de todos os níveis da educação, especialmente aqueles que atuam em espaços de educação popular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), reafirmando que a pedagogia freireana é viva, plural e em constante movimento.

No centro desse trabalho está o compromisso com a concepção de **educação como prática de liberdade**, formulada por Freire (1979)¹⁸⁴, que entende a educação não como mera transmissão de conteúdo, mas como processo dialógico e humanizador. Para ele, a prática pedagógica não pode estar dissociada da realidade concreta dos sujeitos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatisados pelo mundo” (Freire, 2021, p. 79)¹⁸⁵. Essa compreensão sustenta uma pedagogia comprometida com a superação das opressões, ancorada na leitura crítica do mundo e no exercício permanente da esperança, “uma esperança que se funda na prática e na luta” (Freire, 1992, p. 21).¹⁸⁶

É a partir desse legado que o presente capítulo se organiza. Busca-se apresentar uma análise crítica da atuação do CPFreire, tomando-o como espaço de diálogo, resistência e formação permanente, capaz de articular memória e ação na perspectiva freireana. Para isso, este texto está estruturado em quatro movimentos: (i) a explicitação dos fundamentos da pedagogia freireana que orientam as ações do Centro; (ii) a análise das práticas e projetos desenvolvidos ao longo dos anos, com destaque para os processos de formação de educadores; (iii) a compreensão do CPFreire como espaço de produção de saberes e de memória social; e (iv) a discussão sobre os desafios e perspectivas de atuação no contexto contemporâneo, em um cenário de crescentes desigualdades sociais e tensionamentos democráticos.

¹⁸² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁸³ As palavras no masculino se referem aos demais gêneros

¹⁸⁴ REIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

¹⁸⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

¹⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Ao propor esse percurso, o capítulo pretende reafirmar que a pedagogia freireana, longe de se limitar a um conjunto de teorias cristalizadas, é um corpo vivo de práticas e reflexões que se atualizam no tempo, desafiando educadores e educadoras a reinventarem permanentemente as possibilidades de uma educação crítica, amorosa e libertadora.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA FREIREANA

A pedagogia freireana, concebida a partir da experiência histórica e política do Brasil dos anos 1960, emerge como uma resposta radical às desigualdades sociais, à exclusão educativa e às estruturas de opressão que atravessam a sociedade. Longe de se restringir a um método de alfabetização, o pensamento de Paulo Freire constitui um projeto político-pedagógico voltado à emancipação dos sujeitos, à democratização do saber e à construção de uma sociedade mais justa e solidária.

No centro dessa perspectiva está a **crítica à educação bancária**, conceito que denuncia práticas pedagógicas centradas na transmissão unilateral de conteúdo, em que o educador “deposita” informações nos educandos, vistos como recipientes passivos. Para Freire (1921)¹⁸⁷, tal modelo reforça a lógica da opressão ao desconsiderar a historicidade, os saberes e as experiências de vida dos estudantes. Como contraponto, ele propõe uma **educação problematizadora**, que se constrói no diálogo, reconhecendo os educandos como sujeitos históricos e ativos no processo de aprendizagem.

Freire (1996)¹⁸⁸ enfatiza que **ensinar exige respeito aos saberes dos educandos**, uma vez que a aprendizagem só é significativa quando parte das experiências concretas e do contexto em que cada sujeito está inserido. Nesse sentido, a sala de aula ou o círculo de cultura se transformam em espaços de troca, em que a palavra ganha centralidade, não apenas como expressão, mas como potência de transformação social. É nesse movimento que se materializa a ideia de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, princípio que orienta práticas educativas engajadas e críticas.

Outro fundamento essencial é o **diálogo**, compreendido não como mera técnica de comunicação, mas como postura ética, política e epistemológica. Dialogar, para Freire (1992)¹⁸⁹, é reconhecer o outro como sujeito de saber e de história, é abrir-se ao inédito viável, como ele mesmo denominava, e construir coletivamente caminhos de superação da opressão. Hooks

¹⁸⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

¹⁸⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁸⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

(2017)¹⁹⁰, ao dialogar com Freire, amplia essa compreensão ao afirmar que o diálogo crítico, quando permeado pelo amor e pelo respeito, se torna um ato de resistência frente à lógica autoritária que ainda marca muitos espaços educativos.

No mesmo horizonte, Arroyo (2005)¹⁹¹ destaca que práticas pedagógicas comprometidas com a realidade social exigem **reconhecimento da diversidade de trajetórias, identidades e culturas** presentes no espaço escolar. A pedagogia freireana, nesse aspecto, não homogeniza sujeitos, mas acolhe a pluralidade como potência formativa, desafiando educadores e educadoras a romperem com currículos engessados e a construírem propostas pedagógicas contextualizadas, dialógicas e emancipadoras.

A **amorosidade**, outro princípio fundante, também atravessa o pensamento freireano. Para Freire (1997)¹⁹², ensinar é um ato de amor e de coragem, pois implica comprometer-se com a humanização dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente marginalizados. Essa amorosidade, no entanto, não se confunde com passividade ou romantização; ela se traduz em ação política, em postura crítica diante das injustiças e das desigualdades. É essa perspectiva que leva Brandão (2005)¹⁹³ a reafirmar que **ninguém educa sozinho**, pois a educação se constrói de forma coletiva, tecida nas relações humanas e nos processos de solidariedade.

Outro elemento estruturante é a **esperança**, compreendida não como espera ingênua, mas como força mobilizadora que sustenta a ação transformadora. Freire (1992)¹⁹⁴ denomina essa postura de “esperançar”, entendendo que só é possível enfrentar as situações de opressão se os sujeitos acreditarem no potencial de mudança histórica. No contexto atual, marcado por retrocessos políticos e por crescentes desigualdades, essa esperança ativa se revela ainda mais necessária, convocando educadores, movimentos sociais e instituições a reinventarem práticas pedagógicas críticas e engajadas.

Esses fundamentos, diálogo, amorosidade, esperança, criticidade e respeito aos saberes populares, são os pilares que sustentam as ações do CPFreire. Cada curso, seminário, grupo de estudo ou encontro cultural

¹⁹⁰ HOOKS, Bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

¹⁹¹ ARROYO, Miguel. *Educação popular e formação de educadores: perspectivas críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

¹⁹² FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

¹⁹³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação e transformação social: a prática pedagógica na perspectiva freireana*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

¹⁹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

desenvolvido pelo centro é atravessado por esses princípios, reafirmando a pedagogia freireana como uma práxis viva, reinventada coletivamente a cada contexto. Essa dinâmica de reinvenção dialoga com o que Hooks (2017, p. 32)¹⁹⁵ define como “ensinar para transgredir”, ou seja, criar espaços educativos que rompam com silenciamentos históricos, questionem relações de poder e produzam saberes libertadores.

Assim, compreender os fundamentos da pedagogia freireana é fundamental para analisar criticamente a atuação do CPFreire. Suas práticas não se limitam a reproduzir teorias, mas materializam, no cotidiano, a ideia de que a educação é um processo inacabado, que exige permanente diálogo entre memória, experiência e ação. É nesse entrelaçamento de dimensões históricas, políticas e pedagógicas que se constrói a força coletiva do CPFreire como espaço de resistência, memória e esperança ativa.

O CPFREIRE COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA E AÇÃO

O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas (CPFreire) nasceu em 1998, em Recife, a partir da necessidade de preservar, sistematizar e, sobretudo, **reinventar o legado freireano** em diálogo com os desafios históricos, sociais e educativos do Brasil contemporâneo. Surgiu como espaço de encontro entre educadores, pesquisadores, estudantes e militantes sociais, comprometidos com a defesa de uma educação pública, democrática e emancipatória, que tivesse no pensamento de Paulo Freire sua principal inspiração teórico-metodológica.

Desde sua criação, o CPFreire se consolidou como **espaço político-pedagógico** de memória e ação. Ao mesmo tempo em que preserva o acervo de Freire, incluindo documentos, manuscritos, cartas e registros históricos de sua trajetória, o Centro dinamiza esses materiais em processos formativos, debates, publicações e atividades culturais. Essa postura ativa ressoa no que Freire (1996)¹⁹⁶ denomina “inédito viável”, ou seja, a capacidade de projetar possibilidades concretas de transformação, sem perder de vista as raízes históricas e a escuta sensível das demandas sociais emergentes.

Ao longo de mais de duas décadas, o CPFreire **expandiu seu papel para além da preservação da memória**, tornando-se um polo de produção de conhecimento e de formação popular e docente. Essa dinâmica o diferencia de instituições meramente memorialistas, pois, como afirma Brandão (2005, p.14)¹⁹⁷, “a memória, para ser viva, precisa estar em diálogo

¹⁹⁵ HOOKS, Bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

¹⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁹⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação e transformação social: a prática pedagógica na perspectiva freireana*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

permanente com a ação.” No Centro, o legado freireano é constantemente ressignificado por meio de práticas educativas que dialogam com os territórios, com os sujeitos da educação popular e com as urgências políticas do presente.

PRÁXIS E COLETIVIDADE NO COTIDIANO DO CPFREIRE

O CPFreire organiza sua atuação a partir de **práticas coletivas** que se estruturam em círculos de cultura, grupos de estudo, oficinas, seminários, rodas de conversa e atividades culturais. Essas ações são fundamentadas em metodologias participativas, nas quais o diálogo não é apenas um princípio teórico, mas a base da construção do conhecimento. Como destaca Freire (1992, p.39)¹⁹⁸, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa comunhão é visível nos processos de planejamento e execução das atividades do Centro, que envolvem educadores, pesquisadores e membros das comunidades locais, estadual, regional, nacional e estrangeiras em processos horizontalizados de decisão.

Nesses espaços, o **diálogo crítico** é alimentado por uma postura de escuta atenta e por um compromisso ético com a transformação social. Hooks (2017) ¹⁹⁹observa que ensinar e aprender em um ambiente dialógico implica reconhecer o poder das vozes historicamente silenciadas e abrir caminhos para que elas se expressem de forma legítima. Essa perspectiva atravessa os trabalhos do CPFreire, que sempre parte da realidade concreta dos sujeitos envolvidos para, a partir dela, promover reflexões críticas sobre educação, cultura, política e direitos humanos.

MEMÓRIA COMO RESISTÊNCIA

No contexto de intensificação de discursos antidemocráticos e de tentativas de apagamento de experiências críticas de educação, o CPFreire reafirma a **memória como ato político**. Freire (1996, p. 43) ²⁰⁰nos lembra de que “a história não se dá fora dos homens, mas nos homens, nos sujeitos”, e, nesse sentido, preservar e difundir sua obra é um gesto de resistência ativa contra projetos que visam desqualificar práticas pedagógicas libertadoras.

A organização do acervo freireano, digitalizado e disponibilizado para consulta, não é apenas um exercício de arquivamento, mas um movimento de atualização de suas ideias em diálogo com o presente. Arroyo (2005)

¹⁹⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹⁹⁹ HOOKS, Bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

²⁰⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁰¹ressalta que a preservação das memórias populares e educativas é condição fundamental para alimentar lutas sociais, pois são elas que fortalecem identidades, pertencimentos e utopias coletivas.

Além da preservação documental, o Centro promove **ações culturais** que tensionam o lugar da memória como elemento de transformação. Eventos como saraus, apresentações teatrais e rodas de poesia, ações presentes nos Pré-Colóquios e Colóquios, aproximam o pensamento freireano de diferentes linguagens artísticas, ampliando sua potência formativa e crítica. Nesses encontros, a memória deixa de ser apenas um registro do passado para se constituir como ferramenta viva de leitura e reinterpretação do presente.

FORMAÇÃO CRÍTICA E REDES DE RESISTÊNCIA

O CPFreire atua, ainda, como articulador de **redes nacionais e internacionais**, estabelecendo parcerias com universidades, escolas, coletivos e movimentos sociais. Essa dimensão de articulação em rede materializa a perspectiva freireana de que a transformação social é um processo coletivo e interconectado.

Por meio de programas de formação, seminários temáticos e colóquios internacionais, o centro contribui para a **construção de práticas pedagógicas críticas**, voltadas não apenas ao contexto escolar, mas também a espaços de educação popular. Essas ações ecoam o princípio freireano de que “a educação é um ato político” (Freire, 1997)²⁰², exigindo engajamento ativo dos sujeitos na luta por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Nesse sentido, o CPFreire se posiciona como **espaço de resistência e de esperança ativa** (Freire, 1992), capaz de articular teoria, prática e compromisso político em um cenário social complexo, marcado por desigualdades estruturais e por desafios constantes à educação crítica. Ao reconhecer a pluralidade de vozes e de saberes, o Centro reafirma a necessidade de uma pedagogia que não se fecha em si mesma, mas que se abre ao diálogo permanente com as realidades locais e globais.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E MEMÓRIA VIVA

O CPFreire não atua apenas como espaço de formação e reflexão crítica, mas também como **agente de produção de conhecimento**, consolidando uma memória viva que atravessa gerações e territórios. Essa produção se manifesta em **publicações, e-books, anais de colóquios**,

²⁰¹ ARROYO, Miguel. *Educação popular e formação de educadores: perspectivas críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

²⁰² FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

cordéis pedagógicos, cartas e artigos, documentos que não apenas registram experiências, mas traduzem o pensamento freireano em práticas contemporâneas de educação crítica.

Segundo Freire (1996, p. 15), a educação é inseparável da produção de conhecimento, pois “ensinar exige aprender, e aprender exige compreender criticamente o mundo em que se vive”. Nesse sentido, os registros produzidos pelo CPFreire configuram-se como **instrumentos de reflexão e de ação**, capazes de inspirar educadores, movimentos sociais e estudantes a reinterpretar a prática pedagógica à luz da realidade concreta.

E-BOOKS E CARTAS PEDAGÓGICAS

Entre as iniciativas de destaque estão os **grupos de estudo “Conhecendo os escritos de Paulo Freire”**, que produzem e-books a partir de experiências compartilhadas. Um exemplo emblemático é a obra *Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem ousa ensinar*, resultado de encontros que mobilizaram participantes de diversas regiões, registrando relatos e reflexões em forma de cartas dirigidas ao mestre.

Esses materiais representam **processos de escrita coletiva**, em que a produção do conhecimento se dá de forma dialógica, reiterando o princípio freireano de que a aprendizagem e a criação de saberes são processos sociais, construídos em comunhão. Cada carta ou texto torna-se, portanto, um ato de resistência e de esperança, reafirmando a função política da educação na construção de sujeitos críticos e emancipados.

COLÓQUIOS E PRÉ-COLÓQUIOS

O CPFreire realiza regularmente **Colóquios Internacionais e Pré-Colóquios regionais**, que congregam educadores, pesquisadores e movimentos sociais para discutir o legado freireano em suas múltiplas dimensões: pedagógica, ética, política e cultural. O **XI Colóquio Internacional Paulo Freire (2021)**, por exemplo, articulou quinze Pré-Colóquios realizados em todos os estados do Nordeste e no Rio de Janeiro, culminando em debates que permearam questões de justiça social, educação libertadora e fortalecimento de redes coletivas de resistência.

Esses eventos produzem **anais, e-books e artigos**, garantindo que os conhecimentos gerados não se limitem ao momento do encontro, mas permaneçam acessíveis como recursos pedagógicos e teóricos. Essa lógica de documentação e compartilhamento torna a memória uma **ferramenta**

viva de resistência, como observa Arroyo (2005)²⁰³, ao defender que a produção e circulação de saberes emancipatórios são fundamentais para sustentar processos educativos que transformem a realidade social.

PARCERIAS E CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO

O CPFreire mantém **parcerias estratégicas** com universidades, movimentos sociais e redes internacionais, como a Cátedra Paulo Freire da UFPE e UFRPE, o MST em Caruaru/PE, e a Campanha Latino-americana em defesa do legado de Paulo Freire. Essas colaborações potencializam a circulação do conhecimento produzido pelo Centro, ampliando o alcance das práticas freireanas para além do território local e contribuindo para a formação de educadores e ativistas em diferentes contextos.

Além disso, iniciativas como a **Série Diálogos com Paulo Freire** e a **Série Pelas Veredas de Paulo Freire** integram datas comemorativas e temas sociais a processos de reflexão crítica, demonstrando que a produção de conhecimento não é neutra, mas situada, dialógica e orientada para a transformação social. Esse compromisso reforça a ideia de Hooks (2017)²⁰⁴ de que a educação crítica deve ser simultaneamente prática, política e afetiva, articulando teoria e experiência vivida.

MEMÓRIA E RESISTÊNCIA COLETIVA

A produção de conhecimento no CPFreire está intrinsecamente ligada à ideia de **memória como resistência**. Em contextos de retroprocessos educativos e de restrições ao pensamento crítico, documentar e compartilhar experiências pedagógicas é um ato de preservação do legado freireano e de mobilização coletiva em torno de valores de liberdade, justiça e equidade. Como Freire (1997, p. 25) ²⁰⁵ressalta, a memória e a práxis educativa são inseparáveis: “Não se pode falar de educação sem esperança, nem de esperança sem ação”.

Ao construir e difundir seus e-books, artigos, cordéis e registros de eventos, o CPFreire transforma cada ação em **ato político e pedagógico**, reafirmando que a educação libertadora é sempre um processo coletivo, dialógico e situado. Essa perspectiva orienta todas as atividades do Centro,

203 ARROYO, Miguel. *Educação popular e formação de educadores: perspectivas críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

204 HOOKS, Bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

205 FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

consolidando sua posição como referência na difusão do pensamento crítico e na formação de sujeitos engajados em transformar suas realidades.

AÇÕES CULTURAIS, COLÓQUIOS E MOBILIZAÇÃO COLETIVA

As atividades do CPFreire não se limitam à formação teórica; elas se ampliam para **ações culturais e colóquios**, que articulam memória, conhecimento e prática pedagógica em diferentes territórios. Essas iniciativas evidenciam a dimensão política e estética da pedagogia freireana, ao aproximar educadores, estudantes e comunidades em experiências de aprendizado coletivo e crítico.

COLÓQUIOS E PRÉ-COLÓQUIOS

Os **Colóquios Internacionais Paulo Freire** e seus respectivos **Pré-Colóquios regionais** constituem uma das estratégias centrais do CPFreire para promover o diálogo entre memória, teoria e prática. O XI Colóquio, realizado em 2021 com a temática “*100 anos de Paulo Freire...da leitura de mundo à emancipação dos povos!*”, contou com 15 Pré-Colóquios distribuídos por todos os estados do Nordeste e no Rio de Janeiro. Esses eventos antecedentes permitiram a construção coletiva de debates sobre ética, política, cultura e educação libertadora, consolidando redes de resistência em diferentes contextos (Freire, 1996)²⁰⁶.

A realização desses encontros evidencia a capacidade do Centro de transformar conhecimento teórico em **prática coletiva**, integrando múltiplas vozes e experiências. Freire (1992) ²⁰⁷enfatiza que a aprendizagem significativa só se dá em comunhão com o outro e com o mundo, e os colóquios refletem essa premissa ao colocar participantes de diferentes regiões em diálogo permanente sobre questões sociais e educacionais urgentes.

AÇÕES CULTURAIS E PRODUÇÃO DE E-BOOKS

Paralelamente aos colóquios, o CPFreire promove **ações culturais** que valorizam a expressão artística e a memória social, como saraus, rodas de poesia e apresentações teatrais, sempre inspiradas no pensamento crítico e humanizador de Freire (Freire, 1997)²⁰⁸. A Série *Pelas Veredas de Paulo Freire*, iniciada em 2021, conecta datas comemorativas a reflexões sobre

²⁰⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

²⁰⁷ FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

²⁰⁸ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 43.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

cidadania, diversidade e educação libertadora, estimulando a participação coletiva e a produção de materiais pedagógicos, como e-books e cordéis.

A produção desses materiais evidencia a importância do **registro e da difusão do conhecimento**, permitindo que experiências formativas se transformem em instrumentos de ensino e reflexão para diferentes públicos. Arroyo (2005)²⁰⁹ressalta que a documentação crítica das práticas pedagógicas é condição para a construção de saberes situados e para a resistência educativa frente a contextos de opressão e desigualdade.

MOBILIZAÇÃO COLETIVA E PARCERIAS

O CPFreire articula **redes nacionais e internacionais** de educadores, movimentos sociais e instituições acadêmicas, fortalecendo a circulação de experiências e práticas freireanas. Entre as parcerias destacam-se a Cátedra Paulo Freire da UFPE e UFRPE, o MST e a Campanha Latino-americana em defesa do legado de Paulo Freire. Essas colaborações permitem que a pedagogia crítica transcendente fronteiras, alcançando contextos urbanos e rurais, escolas públicas e movimentos populares.

A mobilização coletiva promovida pelo Centro se inscreve na perspectiva freireana de que **educação e ação política são inseparáveis** (Freire, 1992)²¹⁰. Cada colóquio, cada curso e cada publicação consolidam não apenas o conhecimento sobre Freire, mas a experiência de **transformação social compartilhada**, reforçando o papel da educação como instrumento de resistência e emancipação.

IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA SOCIEDADE

O efeito dessas ações culturais e formativas é duplo: no plano educativo, professores e educadores ampliam suas práticas pedagógicas críticas e participativas; no plano social, comunidades e movimentos ganham ferramentas para enfrentar desigualdades e fortalecer a cidadania ativa. Brandão (2005)²¹¹destaca que a educação crítica deve estar ancorada em práticas concretas que dialoguem com os contextos sociais, e o CPFreire demonstra, de forma consistente, que essa articulação é possível e necessária.

209 ARROYO, Miguel. *Educação popular e formação de educadores: perspectivas críticas*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

210 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

211 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação e transformação social: a prática pedagógica na perspectiva freireana*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Em suma, as ações culturais, os colóquios e a mobilização coletiva promovidos pelo CPFreire revelam como a **pedagogia freireana se mantém viva**, conectando memória, ação e esperança. Elas mostram que a educação libertadora não é um conceito abstrato, mas uma prática concreta, situada e transformadora, capaz de gerar redes de solidariedade e resistência em meio a desafios contemporâneos.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O cenário educacional brasileiro contemporâneo apresenta desafios significativos para a consolidação de uma **educação crítica e emancipatória**. A crescente ausência das políticas públicas, os cortes de financiamento para a educação e a disseminação de discursos que desvalorizam o pensamento crítico dificultam a implementação de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva freireana. Como observa Freire (1996)²¹², a educação não pode ser neutra; ela é sempre política, e a luta por uma educação libertadora implica enfrentar estruturas de poder que limitam a liberdade e a participação social.

Nesse contexto, o **CPFreire** se depara com o desafio de **resistir e reinventar estratégias** de formação e mobilização coletiva. A manutenção e a atualização das atividades do Centro, colóquios, pré-colóquios, cursos, rodas de diálogo e ações culturais, requerem constante articulação institucional, financiamento e engajamento da comunidade educativa. A resistência pedagógica e política é, portanto, uma dimensão estratégica do trabalho do CPFreire, permitindo que o legado freireano se mantenha vivo e influente frente a conjunturas adversas.

CAMINHOS PARA FORTALECIMENTO DAS PRÁTICAS FREIREANAS

Para fortalecer a pedagogia freireana no presente e no futuro, é necessário investir em **formação docente continuada e mobilização comunitária**. Cursos e grupos de estudo que problematizam a prática, promovem o diálogo e conectam teoria e experiência cotidiana são fundamentais para consolidar uma educação crítica. A integração de metodologias participativas, inspiradas nos princípios freireanos de diálogo, amorosidade e problematização, possibilita que educadores e educandas se tornem agentes ativos na transformação de suas realidades (Freire, 1992, 1996)²¹³.

²¹² FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

²¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Além disso, a produção e a difusão de conhecimento, por meio de e-books, cartas pedagógicas, cordéis e anais de colóquios, representam **caminhos concretos de fortalecimento do legado freireano**, permitindo que práticas e experiências se disseminem para além do território local. Essa documentação contribui para a formação de uma **rede nacional e internacional de resistência educativa**, conectando escolas, universidades, movimentos sociais e organizações comunitárias.

CONEXÕES COM MOVIMENTOS SOCIAIS E REDES DE RESISTÊNCIA

O trabalho do CPFreire se apoia fortemente em **parcerias estratégicas e redes de resistência**, como a Cátedra Paulo Freire da UFPE, o MST, a Campanha Latino-americana em defesa do legado freireano e coletivos de educação popular. Essas conexões possibilitam a troca de experiências, a ampliação do alcance das práticas pedagógicas críticas e a construção de **estratégias coletivas de ação política e educacional**.

As ações em rede permitem enfrentar desafios estruturais e garantir que a educação continue a ser um **instrumento de libertação e transformação social**. Hooks (2017)²¹⁴ ressalta que a luta por justiça social e igualdade requer espaços de diálogo e prática coletiva, nos quais vozes oprimidas possam se expressar e se organizar. O CPFreire exemplifica esse princípio, mobilizando educadores e movimentos sociais para criar alternativas pedagógicas que resistam à lógica de exclusão e à cultura do silêncio.

PERSPECTIVAS FUTURAS

O futuro das práticas freireanas depende de **inovação, articulação e compromisso coletivo**. É necessário expandir as formações, consolidar redes colaborativas, produzir materiais pedagógicos acessíveis e fortalecer a presença do CPFreire em territórios diversos, incluindo regiões urbanas e rurais, escolas públicas e movimentos populares.

A perspectiva freireana de **esperançar** (Freire, 1992) oferece o horizonte ético e político para essas ações. Esperançar não é esperar passivamente por mudanças, mas agir de forma consciente e coletiva, projetando possibilidades concretas de transformação. Nesse sentido, os desafios do contexto brasileiro contemporâneo podem ser convertidos em oportunidades de fortalecimento da pedagogia crítica, ampliando a capacidade do

214 HOOKS, Bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

CPFreire e de seus parceiros de formar sujeitos capazes de **interpretar, transformar e reconstruir a realidade social**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso apresentado neste capítulo evidencia como o **CPFreire – Estudos e Pesquisas** se consolidou como um espaço de memória, formação e resistência, atuando de maneira articulada à pedagogia crítica de Paulo Freire. Desde sua criação, o Centro tem desenvolvido ações que vão da preservação e sistematização do legado freireano à promoção de atividades formativas, culturais e coletivas, reafirmando o caráter político, ético e emancipatório da educação.

O legado freireano, fundamentado na ideia de que a **educação é um ato de liberdade**, permanece atual e necessário diante dos desafios contemporâneos do Brasil. A pedagogia de Freire oferece não apenas diretrizes teóricas, mas **instrumentos práticos** para a transformação social, pautando a construção de saberes críticos, a problematização da realidade e a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade (Freire, 1996, 1997).²¹⁵

As experiências formativas do CPFreire demonstram que a **educação libertadora se constrói coletivamente**, por meio do diálogo, da escuta ativa e da ação-reflexão. Cursos, círculos de estudo, colóquios, pré-colóquios, e ações culturais, além de fortalecerem a prática docente, mobilizam redes de resistência e promovem a circulação de conhecimentos críticos em diferentes territórios. Essa atuação articula-se a movimentos sociais, universidades e coletivos, garantindo que a pedagogia freireana continue a inspirar ações concretas de transformação social (Arroyo, 2005; Brandão, 2005; Hooks, 2017).

O capítulo também evidenciou os **desafios contemporâneos** da educação no Brasil: precarização do trabalho docente, cortes de financiamento, tentativas de silenciamento de práticas críticas e exclusão de vozes historicamente marginalizadas. Frente a esse cenário, o CPFreire atua como **espaço de resistência e esperança ativa**, reafirmando que a educação crítica não é neutra, mas sim um compromisso ético, político e social com a humanização e a justiça.

Por fim, a trajetória do CPFreire mostra que preservar, atualizar e difundir o legado freireano é um ato de responsabilidade coletiva. As perspectivas futuras exigem continuidade na formação docente, ampliação das redes de articulação, inovação pedagógica e produção de conhecimento

²¹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

crítico, sempre em diálogo com os problemas concretos da sociedade. Nesse sentido, a pedagogia freireana permanece viva, não como memória estática, mas como **instrumento de transformação, resistência e esperança**, capaz de inspirar educadores e educadoras, movimentos sociais e comunidades a construir um Brasil mais justo, inclusivo e democrático.

PAUSA POÉTICA





RECIFE SEMPRE²¹⁶

Paulo Freire

CIDADE bonita
Cidade discreta
Difícil cidade
Cidade mulher.
Nunca te dás de uma vez.
Só aos pouquinhos te entregas
Hoje um olhar,
Amanhã um sorriso.
Cidade manhosa
Cidade mulher.
Podias chamar-te Maria
Maria da Graça
Maria da Penha
Maria Betânia
Maria Dolores.
Serias sempre Recife.
Com suas ruas de nomes tão doces:
Rua da União, que Manuel Bandeira tinha “medo que

216 Poesia publicada em FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Lições de casa: últimos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2011, por Sérgio Guimarães em 2008.

se chamasse rua Dr. Fulano de tal” e que temo que se passe
chamar rua Coronel Fulano de Tal.

Rua das Creoulas

Rua da Aurora

Rua da Amizade

Rua dos Sete Pecados.

Podias chamar-te Maria
Maria da Esperança

Maria do Socorro

Maria da Conceição

Maria da Soledade.

Serias sempre Recife.

Teus homens do povo

queimados do sol

gritando nas ruas, ritmadamente:

“Chora menino pra comprar pitomba!”

Eu tenho lá de barriguda pra trabiceiro!

Doce de banana e goiaba!

Faz tanto tempo!

Para nós, meninos da mesma rua,

aquele homem

que andava apressado

quase correndo

gritando, gritando:

Doce de banana e goiaba,

aquele homem era um brinquedo também.

Doce de banana e goiaba!

Em cada esquina, um de nós dizia:

Quero banana, doce de banana,

Sorrindo já com a resposta que viria.

Sem parar,

sem olhar para trás,

sem olhar para o lado,

apressado, quase correndo,

o homem-brinquedo assim respondia:

Só tenho goiaba.

Grito banana porque é meu hábito.

Doce de banana e goiaba

Doce de banana e goiaba

Continuava gritando, andando apressado,

sem olhar para trás,

sem olhar para o lado,

o nosso homem-brinquedo.

Foi preciso que o tempo passasse,

que muitas chuvas chovessem,

que muito sol se pusesse,

que muitas marés subissem e baixassem,

que muitos meninos nascessem,

que muitos homens morressem,

que muitas madrugadas viessem,

que muitas árvores florescessem,

que muitas Marias amassem,

que muito campo secasse,

que muita dor existisse,

que muitos olhos tristonhos eu visse,

para que entendesse

que aquele homem-brinquedo

era o irmão esmagado

era o irmão explorado

era o irmão ofendido

o irmão oprimido

proibido de ser.

Recife, onde tive fome

onde tive dor

sem saber por quê,

onde hoje ainda

milhares de Paulos,
sem saber por quê,
têm a mesma fome
têm a mesma dor,
raiva de ti não posso ter.

Recife, onde um dia tarde
com fome, sem saber por quê
pensei tanto, sem saber por quê

nos que não comiam
nos que não vestiam
nos que não sorriam
nos que não sabiam
o que fazer da vida.

Pensei tanto sem saber por quê,
nos deserdados
nos maltratados
nos que apenas se anunciavam,
mas que não chegavam.

Nos que chegavam,
mas não ficavam
nos que ficavam,
mas não podiam ser.

Nos meninos
que já trabalhavam
antes mesmo de nascer.

No ventre ainda, ajudando a mãe
a pedir esmolas
a receber migalhas.

Pior ainda:
a receber descaso de olhares frios.
Recife, raiva de ti não posso ter.

Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei.
Um dois três quatro
quatro três dois um.

Direita, esquerda
esquerda, direita
pra frente, pra trás
apitos, acerta o passo
soldado não pensa
um dois três quatro
quatro três dois um
direita esquerda
alto! Direita, esquerda
soldado não pensa!

Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei
o que queria
o que quero
e quererei
é que os homens, todos os homens
sem exceção
possam pensar
possam agir
possam o mundo transformar.
O que queria
o que quero
e quererei
é que os homens, todos os homens
possam comer

possam vestir
possam calçar
possam criar
e que os meninos
não tenham fome
não tenham dor.
Possam brincar
possam sorrir
possam cantar
possam amar
e amados possam ser.

Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei.

Neles fui objeto
fui coisa
fui estranheza.

Quarta-feira, quatro horas da tarde.

O portão de ferro se abria.
Hoje é dia de visita.

Em fila!

Punirei aquele que trouxer um chocolate, ao menos.

Revistarei a todos.

Com voz áspera, dizia um pobre-diabo

Em quem o posto era maior que o homem.

Marchávamos descompassados sem cadências
até as esposas feridas

as mães aflitas

os filhos assustados.

Nestes encontros, algo novo descobri
frente a Elza
e as Marias
filhas nossas

muita palavra tinha pra dizer
muita coisa a perguntar
muita esperança pra afirmar,
mas também muita fome para matar.

E trinta minutos para tudo.
Nestes encontros, algo de novo descobri:
palavras e pedaços de comida
também podiam se chocar.

Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei
“Capitão, quando esse doutor
disser Criador, referindo-se a Deus,
escreva com c pequeno!

Criador com C grande é somente o meu.”
O coronel, dono do mundo
dono dos presos
de Deus queria ser dono também.

Pequeno coronel aquele
pequeno homem aquele.
Queria fazer de Deus cabo da guarda
ou bagajero seu,
ou Capitão do mato
que o ajudasse a caçar subversivos.

Recife, cidade minha,
já homem feito,
teus cárceres experimentei.
Vivi silêncios
isolamentos vivia
Morei horas numa espécie de caixão
um metro e setenta de comprimento

sessenta centímetros de largura
paredes frias
paredes ásperas
Escuridão.

Vivi tranquilo
dormi tranquilo
de nada me arrependi.
Recife, cidade minha,
já homem feito
teus cárceres experimentei.
Um dois três quatro
quatro três dois um
os homens aprendendo a não ser homens.

O relógio de minha casa também dizia

Recife, cidade minha
em ti vivi infância triste
adolescência amarga em ti vivi.
Não me entendem
se não te entendem
minha gulodice de amor
minha esperança de lutar
minha confiança nos homens
tudo isto se forjou em ti.
Na infância triste
na adolescência amarga.

O que penso
o que digo
o que escrevo
o que faço

tudo está marcado por ti.

Sou ainda o menino
que teve fome
que teve dor
sem saber por quê.
Só uma diferença existe
entre o menino de ontem
e o menino de hoje,
que ainda sou:
sei agora por que tive fome
sei agora por que tive dor.

Recife, cidade minha,
se alguém me ama
que a ti te ame.
Se alguém me quer,
que a ti te queira.
Se alguém me busca,
que em ti me encontre:
nas tuas noites
nos teus dias
nas tuas ruas
nos teus rios
no teu mar
no teu sol
na tua gente
no teu calor
nos teus morros
nos teus córregos
na tua inquietação
no teu silêncio
na amorosidade de quem lutou

e de quem luta
de quem se expôs
e de quem se expõe
de quem morreu
e de quem pode morrer
buscando apenas
cada vez mais
que menos meninos
tenham fome e
tenham dor
sem saber por quê.

Por isto disse:

Não me entendem
se não te entendem,
o que penso
o que digo
o que escrevo
o que faço
tudo está marcado por ti.

Recife, cidade minha,
te quero muito, te quero muito.

Paulo Freire
Santiago, fevereiro 69

GEOGRAFIAS DO CÉU, SABERES DA TERRA: UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE





Geison da Silva Soares²¹⁷

Leonardo Marques Soares²¹⁸

INTRODUÇÃO

Os desafios enfrentados pelos(as) docentes na contemporaneidade são inúmeros e complexos. A escola, enquanto espaço tradicional de construção do conhecimento, vê-se constantemente interpelada por múltiplas fontes de estímulo que competem pela atenção dos estudantes, como redes sociais, ferramentas de inteligência artificial, influenciadores digitais e promessas de aprendizado imediato e superficial. Tais elementos, intensamente presentes no cotidiano juvenil, frequentemente contribuem para o desinteresse, a dispersão e a desmotivação em relação ao ambiente escolar. Diante desse contexto, torna-se urgente resgatar a curiosidade como elemento propulsor do processo educativo. Como defende Paulo Freire (1996)²¹⁹, não há ensino sem aprendizagem, e ambos pressupõem relações dialógicas, escuta ativa e a participação comprometida de educadores e educandos.

Foi a inquietação provocada por essa realidade que nos conduziu à pesquisa que estamos desenvolvendo no Mestrado Profissional em Ensino

²¹⁷ Professor da PBH e SEE/MG, com experiência em Educação Profissional, Políticas Educacionais, Psicopedagogia e Evasão Escolar. Mestrando em Ensino de Geografia (PROFGEO/IFMG – Ouro Preto). Graduado em Geografia (PUC-MG, 2013) e especialista em Psicopedagogia (Estácio de Sá, 2021).

²¹⁸ Professor do IFMG – Campus Betim. Graduação em Física (UFMG, 2004), Mestrado em Educação (UFMG, 2010), Doutorado Latino-Americano em Educação (UFMG, 2017) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG (2020-2021). Atua em Educação, com ênfase em Astronomia, Formação de Professores, Ensino e Etnoastronomia.

²¹⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

de Geografia (PROFGEO), impulsionado pela necessidade de compreender não apenas os processos de ensinar, mas, sobretudo, os de aprender a ensinar. A reflexão crítica sobre os contextos escolares, sobre a própria prática pedagógica e sobre as dinâmicas sociais que envolvem o fazer docente constitui uma exigência permanente para a qualificação da educação. Essa postura investigativa deve estar alicerçada na curiosidade constante do(a) professor(a) e na escuta sensível das vozes discentes, contribuindo para a construção de um ensino com sentido, relevância e valor para os sujeitos que dele participam.

Neste texto apresentaremos as bases teóricas e metodológicas que estamos nos apoiando para o desenvolvimento de uma sequência didática inspirada em algumas propostas de Freire, especialmente na concepção dos temas geradores²²⁰, aliada à metodologia dos Três Momentos Pedagógicos:²²¹ problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação à realidade. Com esta estrutura pretendemos promover a construção crítica e contextualizada do saber, estimulando o protagonismo dos estudantes e a articulação entre conteúdos de Geografia e Astronomia.

Nossa compreensão é que o conhecimento não deve ser transmitido de forma mecânica, mas construído a partir da interação com a realidade concreta dos estudantes. Como afirma Freire (1996)²²², “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nessa concepção pedagógica, a valorização dos saberes prévios, das experiências e da cultura dos estudantes configura-se como um elemento importante para a promoção de um ensino verdadeiramente significativo.

Nossa pesquisa adota uma abordagem etnográfica, articulada aos círculos de cultura, visando à escuta sensível dos sujeitos e à compreensão das representações e sentidos atribuídos por eles ao processo educativo. Essa estratégia metodológica permite a produção de dados a partir do diálogo, da escuta ativa e da horizontalidade das relações. De acordo com Oliveira et al. (2023)²²³, a etnografia favorece uma aproximação imersiva e interpretativa com os contextos investigados, ampliando a compreensão da complexidade das relações escolares.

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

221 DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 177-202.

222 FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.21.

223 OLIVEIRA, H. V.; BUFFON, G.; MACHADO, M. R.; FEUERSCHÜTTE, S. G. Experimentando o método qualitativo: um exercício de vivência etnográfica. *Linhas Críticas*, v. 29, e47013, 2023.

Articulados aos métodos etnográficos, os círculos de cultura — inspirados na pedagogia freiriana — são concebidos como espaços coletivos de produção de sentido e de construção compartilhada do conhecimento, nos quais se promove o protagonismo dos participantes. Pinheiros (2020)²²⁴ enfatiza que essa metodologia, ao valorizar o diálogo e as vivências dos sujeitos, potencializa práticas educativas mais inclusivas, horizontais e dialógicas.

Nesta pesquisa estamos buscando compreender como se dá a construção do conhecimento em Astronomia, no âmbito do componente de Geografia, pelos estudantes do 8º e 9º anos da Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP), em Belo Horizonte/MG. A proposta busca promover uma aprendizagem crítica e contextualizada, que respeite os saberes dos estudantes e dialogue com sua realidade. Trata-se de um estudo inédito no contexto da EMAP, cuja relevância reside na integração entre práticas etnográficas e freirianas, superando abordagens tradicionais baseadas na memorização. Ao propor um ensino mais dialógico, situado e comprometido com a transformação social, o trabalho visa contribuir não apenas para o fortalecimento da prática docente, mas também para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.

Como produto educacional, elaboramos uma sequência de ensino pautada no diálogo e na contextualização, orientada por Zabala (1998)²²⁵, que a define como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais. A proposta não pretende oferecer um modelo engessado, mas um referencial teórico-metodológico flexível, capaz de subsidiar a prática docente e fomentar a construção de alternativas pedagógicas emancipatórias.

PAULO FREIRE E OS TEMAS GERADORES

Apropriar-se dos conceitos de Paulo Freire (1921 - 1997) e refletir sobre sua pedagogia na contemporaneidade é um desafio necessário, sobretudo diante do avanço de movimentos conservadores que promovem uma educação acrítica, voltada à manutenção de uma ordem social excluente. Tais grupos, frequentemente associados à extrema direita, tentam desqualificar propostas educativas transformadoras e reafirmar práticas autoritárias que negam a diversidade e o pensamento crítico.

Combater a desinformação e o negacionismo torna-se uma tarefa central para quem defende uma educação libertadora. Em cenários

²²⁴ PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. *Pro-Posições*, v. 31, e20190041, 2020.

²²⁵ ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

adversos, a pedagogia freiriana se reafirma como instrumento de resistência. Fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes populares, sua proposta se contrapõe à educação bancária e à lógica da obediência cega, associada ao ideal do “cidadão de bem”.

Costa (2016)²²⁶, ao analisar a trajetória de Freire, destaca a importância de compreender suas experiências de vida, marcadas pela crise econômica de 1929 e pelo contato precoce com a pobreza. Tais vivências moldaram sua sensibilidade social e sua opção política pelos marginalizados. Sua atuação rompeu com o modelo de educação popular dominante desde os anos 1930, o qual era voltado ao controle social das classes populares²²⁷.

Nos anos 1950 e 1960, Freire propôs uma nova concepção de educação como prática de liberdade. Sua metodologia articulava alfabetização e conscientização, destacando que o ato educativo é inseparável da transformação social²²⁸. A experiência de Angicos (RN), em 1963, em que cerca de 300 trabalhadores foram alfabetizados em 40 dias, exemplifica o êxito de uma pedagogia centrada na participação ativa e no respeito aos saberes dos educandos.

Freire concebia a educação como criação constante do conhecimento, baseada na ação-reflexão crítica²²⁹. O saber, para ele, é construído socialmente, e a prática pedagógica deve ser dialógica e problematizadora. Sua pedagogia libertadora se opõe à lógica reproduutivista da educação tradicional e aposta na formação de sujeitos conscientes, capazes de romper com a “cultura do silêncio”.

Para Menezes e Santiago (2014)²³⁰, essa abordagem sustenta um pensamento curricular crítico, no qual o currículo é ferramenta de emancipação e não de dominação. O diálogo, princípio central da proposta freireana, rompe com a rigidez da transmissão unilateral de conteúdos e valoriza a experiência vivida pelos estudantes como ponto de partida para o conhecimento.

226 COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), jan./abr. 2016, p. 93–110.

227 BEISIEGEL, C. de R. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1982. Apud COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), jan./abr. 2016, p. 96.

228 FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. Apud COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), jan./abr. 2016, p. 97–98.

229 COSTA, B. B. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 93–110, jan./abr. 2016, p. 95.

230 MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3 (75), set./dez. 2014, p. 45–62.

Na atualidade, os ideais de Freire permanecem urgentes. Sua pedagogia estimula o pensamento crítico, articula saberes escolares com as realidades dos estudantes e exige políticas educacionais comprometidas com a inclusão, a diversidade e a formação de sujeitos autônomos. Mais do que uma teoria, trata-se de um projeto ético e político de mundo. Educar, para Freire, é um ato de resistência, de esperança e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

TEMAS GERADORES

A concepção de temas geradores, apresentada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987)²³¹, constitui-se como um importante instrumento metodológico da educação libertadora. No capítulo 3, o autor afirma que os temas geradores expressam as contradições concretas vividas pelos sujeitos em seus contextos sociais e culturais, possibilitando uma leitura crítica da realidade e promovendo processos de conscientização.

Esses temas não são criações arbitrárias, mas emergem da investigação do universo temático — expressão dos pensamentos, angústias, esperanças e contradições dos educandos. Essa investigação deve ser dialógica, respeitando a horizontalidade entre educadores e educandos, e estruturada sobre o diálogo como prática de liberdade. O diálogo, fundado no amor, na humildade e na fé nos homens, exige confiança mútua e se opõe à concepção bancária de educação²³².

A dialogicidade, essência da pedagogia freireana, compreende o diálogo como prática ontológica: a palavra verdadeira — composta de ação e reflexão — transforma o mundo. Sem essa unidade, o discurso torna-se “verbalismo”, alienado e ineficaz. Dessa forma, a educação deixa de ser depósito de conteúdos e passa a ser um ato de co-intencionalidade, em que educadores e educandos constroem juntos a compreensão crítica da realidade.

Dantas (2018)²³³, ao aplicar os temas geradores no ensino de Ciências, destaca que a construção desses temas deve partir da escuta das vivências e necessidades dos estudantes. A autora ressalta elementos metodológicos como: escuta sensível, codificação e decodificação da realidade, práxis (ação-reflexão-ação) e planejamento participativo. O tema gerador, nesse

²³¹ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 44-57.

²³² FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 46-50.

²³³ DANTAS, C. M. da S. *Ensino de ciências para anos iniciais: seleção de conteúdos curriculares a partir do conceito de tema gerador de Paulo Freire*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 29.

sentido, não é um conteúdo isolado, mas um eixo estruturante que articula saberes e práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Freire (1987)²³⁴, codificar é transformar a realidade concreta em objeto de reflexão, enquanto decodificar é analisá-la criticamente, desvelando suas contradições e sentidos ocultos. Delizoicov (2008)²³⁵ reforça esse movimento como um processo dialético de elevação da consciência dos educandos. A aprendizagem torna-se libertadora ao articular os saberes dos sujeitos com a transformação social.

Entretanto, como alertam Brick et al. (2014)²³⁶, o potencial crítico dos temas geradores pode ser esvaziado se sua dimensão política e ética for ignorada. Reduzi-los a meros tópicos desconectados da realidade concreta compromete sua eficácia. Superar a fragmentação disciplinar e garantir formação docente adequada são desafios para uma implementação autêntica da proposta freiriana.

Pernambuco (1993)²³⁷ complementa ao afirmar que a construção do conhecimento é atravessada por preconceitos e condicionamentos culturais, associados ao senso comum. Para superá-los, é necessário um exercício contínuo de pensamento crítico — “pensar sobre o pensar” — que permita redescobrir valores e revisar comportamentos. O senso comum pode tanto oferecer saberes úteis quanto reproduzir estereótipos, como no caso do racismo, cuja superação exige tomada de consciência e conflito interno.

Assim, os temas geradores, quando corretamente aplicados, promovem não apenas a aprendizagem, mas a transformação dos sujeitos e da realidade. Fundamentam-se em uma ética da escuta, do respeito e da problematização, reafirmando a pedagogia freiriana como prática de resistência, emancipação e construção coletiva do saber.

OS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS

A sequência de ensino que estamos desenvolvendo fundamenta-se na perspectiva da educação libertadora, dialogando com teóricos que

²³⁴ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 67.

²³⁵ DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. Alexandria: *Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 37-38.

²³⁶ BRICK, E. M. et al. Paulo Freire: Interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, v. 2, 2022, p. 23-59.

²³⁷ PERNAMBUCO, M. M. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993, 67-92.

aprofundam esse referencial crítico, destacando-se Demétrio Delizoicov (2007, 2008, 2014)²³⁸. Sua proposta dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), alinhada à pedagogia problematizadora de Paulo Freire (1987;1996), constitui uma estratégia metodológica que articula saberes prévios dos estudantes — oriundos de suas experiências e contexto sociocultural — com conhecimentos científicos, buscando uma compreensão crítica e transformação da realidade.

Os 3MP se apoiam em parâmetros epistemológicos que dialogam com Freire, Kuhn, Bachelard e Piaget. Segundo Delizoicov (2008)²³⁹, a construção do conhecimento científico implica superar o senso comum por meio de rupturas cognitivas. Assim, a mediação oferecida pelos 3MP propicia aos estudantes enfrentar suas concepções prévias e apropriar-se dos saberes científicos de forma contextualizada, promovendo conhecimento significativo.

A dinâmica dos 3MP envolve três momentos interligados:

- *Problematização inicial* — parte de situações reais e significativas, relacionadas aos temas geradores identificados na investigação temática. Aqui, os estudantes são convidados a expressar seus conhecimentos e percepções, estimulando o diálogo crítico e o reconhecimento dos limites do próprio saber. O professor atua como mediador e questionador, fomentando dúvidas e debates.
- *Organização do conhecimento* — momento em que os saberes científicos são sistematizados e aprofundados, dialogando com os conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo avanços cognitivos²⁴⁰.
- *Aplicação do conhecimento* — etapa final em que os estudantes utilizam o conhecimento construído para reinterpretar situações iniciais e novas, consolidando aprendizagens e fortalecendo sua capacidade crítica e transformadora.

Delizoicov (2008) alerta que os 3MP não devem ser usados mecanicamente, mas como uma prática dialógica e flexível, sempre ancorada nos dados da realidade dos estudantes coletados na investigação temática. A superficialidade no uso desses momentos pode reduzir a proposta a um

²³⁸ DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

²³⁹ DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 55.

²⁴⁰ DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 56.

simples pretexto para introduzir conteúdos científicos, o que compromete a sua função emancipadora²⁴¹.

Marta Pernambuco (1993)²⁴² reforça que os 3MP facilitam a conexão entre conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, promovendo:

- a. A compreensão e intervenção em situações concretas;
- b. A construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo entre educadores, estudantes e comunidade;
- c. O desenvolvimento do pensamento crítico, superando visões simplistas e o senso comum;
- d. A interdisciplinaridade, articulando diferentes áreas do saber.

Brick et al. (2014)²⁴³ indicam que, articulados aos temas geradores, os 3MP são estratégias eficazes para o ensino de Ciências, especialmente em contextos de reorientação curricular, formação docente e práticas pedagógicas contextualizadas. Exemplos em Guiné-Bissau e Rio Grande do Norte demonstram como a aplicação dos 3MP favorece a formação crítica, a produção de materiais contextualizados e a superação da fragmentação disciplinar, sendo especialmente potentes na valorização de saberes locais e promovendo transformação social.

Assim, os 3MP, fundamentados na concepção freireana, mostram-se relevantes para construir sequências de ensino que desenvolvam sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação social. O desafio é evitar sua aplicação engessada e descontextualizada, promovendo práticas pedagógicas reflexivas centradas no estudante e nas suas realidades concretas.

SEQUÊNCIA DE ENSINO

Entendemos a sequência de ensino como um conjunto estruturado de atividades organizadas progressivamente para facilitar a aprendizagem de conteúdos, guiando o processo de forma planejada para que os estudantes construam conhecimento de modo autônomo. Zabala (1998)²⁴⁴ destaca que essas atividades são planejadas em etapas, da introdução do tema à avaliação, preferencialmente conectadas à realidade dos estudantes para incentivá-los

241 DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 56-57.

242 PERNAMBUKO, M. M. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993, p. 47.

243 BRICK, E. M. et al. Paulo Freire: Interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, v. 2, 2022, p. 23-59.

244 ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-87.

à reflexão e resolução de problemas cotidianos. Essa abordagem é flexível, adaptando-se ao desenvolvimento da turma, e favorece a integração de saberes entre disciplinas.

Zabala (1998)²⁴⁵ defende uma perspectiva construtivista, em que o conhecimento é construído ativamente pelo estudante em interação com o meio, e o professor atua como mediador, propondo desafios que estimulem o questionamento. O autor enfatiza a importância de considerar a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo inclusão e equidade, o que exige sequências flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.

A sequência didática, quando bem estruturada, organiza os conteúdos de forma articulada, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia e aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Para Zabala (1998), não se trata de seguir rigidamente um modelo, mas de escolher o que for mais conveniente para os objetivos educacionais em determinado momento. Ele também ressalta que a aprendizagem é uma construção pessoal, que depende do interesse, dos conhecimentos prévios e das experiências do estudante²⁴⁶.

Zabala (1998) distingue sequência de ensino e sequência de conteúdo: a primeira organiza atividades interligadas para construir conhecimento, enquanto a segunda apresenta conteúdos linearmente, sem conexões claras, dificultando a compreensão integrada. A sequência de ensino promove reflexão, problematização e interdisciplinaridade, favorecendo o processo de aprendizagens.

No estudo “Sequência Didática na Perspectiva das Professoras de Educação Infantil”, Anacleto & Camargo (2018)²⁴⁷ investigam a formação docente e o uso da sequência de ensino na educação infantil. As autoras revelam que muitas professoras desconheciam essa metodologia antes da formação interna na instituição pesquisada, evidenciando lacunas na formação inicial. Destacam que a sequência de ensino estimula a participação ativa dos educandos e torna a aprendizagem mais significativa, mas apontam desafios, como a rigidez do planejamento e a necessidade de maior flexibilidade para atender às necessidades individuais – aspecto alinhado às críticas de Zabala (1998) contra o uso mecânico da sequência, sem considerar saberes prévios e interesses dos estudantes²⁴⁸.

²⁴⁵ *Ibidem*, p. 53-87.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 63.

²⁴⁷ ANACLETO, V. S.; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 1, 2017, p. 238-258.

²⁴⁸ ANACLETO, V. S; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 1, 2017, p. 238-258.

Nesse mesmo estudo os autores apontam que algumas professoras percebem a sequência como favorecedora da integração interdisciplinar, enquanto outras veem a estrutura como limitadora, sugerindo a necessidade de reflexão sobre como organizar sequências didáticas para melhor articular conteúdos²⁴⁹. Ainda, há dificuldades na fundamentação teórica da prática, pois as docentes tendem a usar a metodologia de forma empírica, o que pode comprometer a qualidade da aplicação²⁵⁰.

A sequência de ensino pode se configurar como uma estratégia eficaz desde que planejada dinamicamente, de modo reflexivo e sensível às necessidades dos estudantes. Sua efetividade depende não apenas de etapas bem delineadas, mas da habilidade do professor em promover participação ativa, articular saberes e favorecer aprendizagens transformadoras. Reconhecendo os desafios desse processo, propomos aqui uma sequência de ensino que forneça subsídios teórico-metodológicos para docentes interessados em qualificar suas práticas e fortalecer uma educação que contribua para a transformação social.

PROBLEMATIZAÇÃO INICIAL

A problematização inicial é a etapa inaugural dos Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov e Angotti (1990)²⁵¹ sendo relevante para o ensino crítico, especialmente para superar a educação tradicional “bancária”. Esse momento consiste em apresentar uma situação ou fenômeno que provoque questionamentos e desperte a curiosidade dos estudantes, incentivando a reflexão sobre suas experiências e saberes prévios.

No contexto do ensino de astronomia articulado à geografia, essa etapa ganha ainda mais relevância, pois permite aos estudantes relacionarem os fenômenos celestes com suas vivências cotidianas e com a realidade social e espacial em que estão inseridos. O objetivo é introduzir os conteúdos astronômicos de forma contextualizada, estimulando uma análise crítica da realidade, sem fornecer respostas prontas, mas levantando questões que levem os estudantes a investigar, refletir e construir interpretações próprias. Assim, eles deixam a postura passiva e se engajamativamente, reconhecendo a relevância do conteúdo para suas vidas e seu contexto social.

²⁴⁹ ANACLETO, V. S; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 1, 2017, p. 255.

²⁵⁰ ANACLETO, V. S; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 1, 2017, p. 256-257.

²⁵¹ In: DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 55.

A problematização pode ser desencadeada a partir de questões cotidianas, como a observação do céu, a percepção das fases da Lua ou o entendimento das estações do ano, estabelecendo uma aproximação entre o conteúdo acadêmico e a realidade dos estudantes, o que potencializa o engajamento e estimula a investigação crítica. Essa etapa será aprofundada em espaços extraclasse por meio de um projeto que integra atividades práticas articuladas à teoria, considerando simultaneamente os contextos natural e cultural.

Estimular o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, promovendo a articulação entre os conteúdos escolares – especialmente os de astronomia – e sua realidade social, cultural e cotidiana, de modo a favorecer a construção de sentidos e a formação de sujeitos conscientes e atuantes em seu contexto.

As questões-problema serão exploradas pela metodologia freiriana do diálogo crítico, utilizando os círculos de cultura como ferramenta. As atividades buscam a construção coletiva do conhecimento, valorizando a participação ativa dos estudantes. As respostas serão elaboradas colaborativamente em debates, pesquisas de campo e produções que expressem o entendimento dos estudantes, base para identificar os temas geradores. A articulação entre geografia e astronomia será central na condução dessas práticas, promovendo um ensino integrado, crítico e contextualizado.

CÍRCULO DE CULTURA

Os círculos de cultura, conceito freiriano (1987) retomado por Figueiredo & Silva (2021)²⁵², são espaços dialógicos para construção coletiva do conhecimento, onde os participantes refletem criticamente sobre suas realidades, expressam inquietações e buscam soluções para seus desafios. Esse ambiente estimula a participação ativa e o desenvolvimento de consciência crítica, alinhando-se com uma educação transformadora.

Nesses círculos, o conhecimento não é imposto hierarquicamente, mas construído por meio da troca entre os participantes, valorizando suas experiências e vivências. Isso torna o aprendizado mais significativo, pois parte da realidade dos sujeitos, promovendo autonomia, consciência crítica e empoderamento social – em oposição à educação “bancária”, que se baseia na memorização.

O círculo de cultura busca formar sujeitos comprometidos com a transformação social, criando um ambiente de diálogo autêntico e respeito

²⁵² FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. *Comunicação e Educação*, v. 26, n. 2, jul. 2022, p. 165-178.

à diversidade. Na sequência de ensino, ele estimula a investigação das questões-problema e de outras indagações surgidas das observações dos estudantes, sem julgamentos, privilegiando a pesquisa contínua e coletiva. A pesquisa inclui não só consulta a fontes acadêmicas, mas também questionamentos sobre o modo de vida do entorno social do estudante — família, comunidade — ampliando as perspectivas e a compreensão do lugar do estudante.

Organizar um círculo de cultura significa criar um espaço dialógico onde todos se sentem iguais e ouvidos, simbolizado pela disposição física em círculo. Essa configuração facilita a comunicação direta, autêntica e a construção coletiva do saber, valorizando a diversidade de experiências e culturas dos participantes.

Um dos objetivos é identificar temas geradores — questões emergentes das vivências dos estudantes que orientam o debate e a construção do conhecimento. Esse processo valoriza a razão, emoções e desejos, conforme Paulo Freire (1987), que destaca a importância do diálogo como experiência humana integral. O círculo de cultura não é apenas um arranjo físico, mas um espaço de respeito, dignidade e comunicação verdadeira, onde o conhecimento é compartilhado, analisado e apropriado coletivamente, promovendo a emancipação intelectual e social dos participantes.

A organização de um círculo de cultura para o ensino de Astronomia começa pela preparação do espaço físico em formato circular, promovendo um ambiente de igualdade, escuta e respeito mútuo entre os participantes. Essa disposição simbólica e prática favorece o diálogo, condição fundamental para a construção coletiva do conhecimento, especialmente quando se busca articular saberes científicos e experiências vividas.

Antes do início das atividades, realiza-se uma investigação preliminar com os estudantes, a fim de identificar temas geradores que emergem de suas vivências, interesses e desafios cotidianos relacionados ao céu, ao tempo, às estações climáticas, à posição do Sol, entre outros aspectos percebidos no cotidiano. A escolha desses temas deve considerar sua relevância social, o vínculo com o território vivido e seu potencial interdisciplinar — possibilitando conexões entre conteúdos da Geografia, Astronomia e cultura popular.

O encontro se inicia com a apresentação do tema de forma contextualizada, podendo utilizar recursos como imagens do céu, vídeos de fenômenos astronômicos, objetos simbólicos ou relatos de observações feitas pelos próprios estudantes. Tais elementos atuam como instrumentos de codificação da realidade, despertando o interesse do grupo e provocando questionamentos. A mediação do professor, nesse contexto, deve favorecer o diálogo, a problematização e a escuta das múltiplas vozes presentes, respeitando a diversidade de experiências, saberes e visões de mundo.

Os estudantes são incentivados a compartilhar percepções individuais e coletivas, bem como informações obtidas junto a seus familiares e comunidade, como lendas, costumes e observações empíricas. Essa abordagem amplia o processo investigativo e valoriza o saber popular, articulando-o ao conhecimento científico e aos conteúdos curriculares da Geografia, reforçando a compreensão do lugar e da relação do ser humano com o universo.

As atividades desenvolvidas nos círculos de cultura incluem rodas de conversa, debates, produção de textos, registros visuais, entrevistas, construção de mapas conceituais e pesquisas de campo. As questões-problema, formuladas tanto no início quanto ao final do processo, permitem avaliar a evolução do pensamento crítico e o aprofundamento conceitual dos estudantes em relação aos fenômenos astronômicos, sempre de maneira flexível e adaptada às especificidades do grupo.

Mais do que uma técnica didática, o círculo de cultura configura-se como um espaço pedagógico emancipador, que articula razão, emoção, história de vida e conscientização. Ao valorizar o protagonismo dos estudantes e suas realidades, essa metodologia fortalece um ensino interdisciplinar, crítico e comprometido com a transformação social, integrando o estudo da Astronomia ao cotidiano e à formação cidadã.

A avaliação no contexto dos círculos de cultura será contínua, processual e formativa, priorizando a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. As questões-problema e os debates serão analisados antes e após as atividades, permitindo comparar percepções iniciais e finais e refletir sobre a evolução dos estudantes ao longo do processo.

Esse procedimento tem como objetivo valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, identificar aprendizagens construídas e reconhecer os temas geradores que emergiram das discussões. A proposta visa estimular o pensamento crítico e a capacidade de relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade dos próprios estudantes, promovendo uma aprendizagem contextualizada.

Serão considerados critérios como a qualidade das discussões, o envolvimento nas atividades e a produção final de materiais (relatórios, textos, mapas, apresentações, entre outros). A ênfase recairá menos na memorização e mais na compreensão, reflexão e capacidade de articulação dos saberes.

A avaliação será flexível e adaptada às necessidades do grupo, possibilitando ajustes na abordagem pedagógica sempre que necessário. Fundamentada nos pressupostos dos círculos de cultura e nos Três Momentos Pedagógicos de Delizoicov e Angotti (1990)²⁵³, essa prática avaliativa busca

²⁵³ In: DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 55-57.

integrar conteúdo, diálogo e contexto, respeitando as experiências, os ritmos e as trajetórias de cada estudante.

CODIFICAÇÃO, DECODIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS SABERES

O segundo momento pedagógico proposto por Delizoicov e Angotti (1990) corresponde à sistematização e organização do conhecimento. Após as discussões promovidas nos círculos de cultura, inicia-se um processo de decodificação das falas, experiências e informações compartilhadas pelos estudantes. Esse processo consiste em relacionar os saberes cotidianos às explicações científicas, promovendo uma reconstrução conceitual mediada pelo diálogo, pela investigação e pela reflexão.

A proposta parte dos conhecimentos prévios dos estudantes e das experiências vivenciadas durante as atividades práticas, debates e rodas de conversa. A partir disso, busca-se aprofundar a compreensão sobre os temas trabalhados, organizando o conhecimento de forma colaborativa.

Na etapa inicial, os estudantes são incentivados a expressar suas percepções e interpretar os temas geradores levantados anteriormente. A construção coletiva do conhecimento se dá por meio de atividades como a elaboração de mapas conceituais, produção de textos reflexivos, uso de recursos digitais e realização de pesquisas temáticas. O objetivo é promover conexões entre as vivências dos estudantes e os conceitos acadêmicos, em diferentes áreas do saber.

Além disso, a introdução de uma análise histórica e científica dos conteúdos permite compreender a evolução dos saberes e sua relação com o cotidiano. Por exemplo, a criação de linhas do tempo, gráficos explicativos ou representações visuais auxiliam na contextualização dos temas e na identificação de seus impactos sociais, culturais e tecnológicos.

Essa fase é guiada por uma metodologia fundamentada na pedagogia crítica, conforme os princípios de Paulo Freire (1987)²⁵⁴, que concebe a aprendizagem como um processo ativo, dialógico e libertador. O professor atua como mediador, incentivando o protagonismo estudantil, o trabalho em grupo, a problematização dos conteúdos e a articulação entre teoria e prática.

O objetivo principal dessa etapa é articular os saberes espontâneos dos estudantes com os conhecimentos científicos e sistematizados, favorecendo a construção de uma compreensão crítica e contextualizada dos conteúdos, a partir da reflexão coletiva e da investigação ativa.

- Exploração dos saberes prévios:* Os temas geradores são retomados a partir da escuta atenta dos estudantes, com o mapeamento

²⁵⁴ FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 46-50.

das ideias iniciais como ponto de partida para o aprofundamento conceitual. No caso do ensino de Astronomia, isso inclui identificar percepções dos estudantes sobre o céu, os movimentos dos astros, as estações do ano, a observação da lua e as representações culturais ligadas aos fenômenos celestes, valorizando suas experiências pessoais, familiares e comunitárias.

- b. *Decodificação dos conteúdos:* Ocorre a interpretação crítica dos temas, relacionando-os aos conceitos escolares e às realidades vividas. No estudo da Astronomia, essa etapa envolve compreender, por exemplo, como os movimentos da Terra influenciam o cotidiano, o clima e a paisagem geográfica, ou como diferentes culturas explicam fenômenos astronômicos. Trabalhos em grupo, mapas conceituais, pesquisas e produções autorais são utilizados como estratégias para relacionar saberes populares e científicos.
- c. *Contextualização histórica e científica:* Os temas são situados historicamente e cientificamente, permitindo aos estudantes compreender sua relevância e transformação ao longo do tempo. No caso da Astronomia em diálogo com a Geografia, isso pode incluir discussões sobre a evolução dos modelos cosmológicos, o papel da astronomia na navegação, na agricultura e na organização do espaço geográfico, além da compreensão crítica dos avanços científicos e tecnológicos e seus impactos sociais.
- d. *Avaliação e síntese:* A avaliação será contínua, processual e formativa, com foco na participação, na qualidade das discussões e na produção final dos estudantes. Atividades como textos reflexivos, autoavaliações, rodas de conversa, podcasts e sínteses temáticas servirão para consolidar os conhecimentos adquiridos, verificando a capacidade dos estudantes de articular os conteúdos de Astronomia com os conceitos geográficos, a partir de uma perspectiva crítica e contextualizada.

A avaliação desta etapa considerará o engajamento dos estudantes, a clareza conceitual e a capacidade de aplicar os conhecimentos em diferentes contextos. Além da observação do processo, serão valorizadas produções escritas, mapas, apresentações e registros reflexivos. Os estudantes também serão estimulados a avaliar sua própria participação e a dos colegas, fortalecendo uma cultura avaliativa crítica e colaborativa.

REFLEXÃO E APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO

O terceiro momento pedagógico, conforme proposto por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002a)²⁵⁵, representa a fase em que os conheci-

²⁵⁵ In: DELIZOICOV, D. La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n. 2, jul. 2008, p. 55-57.

mentos construídos anteriormente são utilizados pelos estudantes para interpretar, intervir e transformar a realidade. É uma etapa importante no processo educativo, pois promove a articulação entre teoria e prática, estimula o pensamento crítico e reforça o papel ativo do estudante na construção do próprio saber.

Mais do que aplicar conteúdos de forma mecânica, esse momento busca aprofundar a compreensão dos estudantes por meio de situações concretas e contextualizadas. Para que isso ocorra, é importante considerar o contexto sociocultural em que os estudantes estão inseridos, suas experiências de vida, seus interesses e as condições da escola e da comunidade. A aprendizagem se torna significativa quando os estudantes reconhecem nos conteúdos escolares ferramentas úteis para compreender o mundo ao seu redor e participar ativamente de sua transformação.

É necessário superar práticas meramente reprodutivas e planejar experiências de aprendizagem autênticas, que estimulem a autonomia intelectual e a consciência crítica. Tais experiências devem ser construídas com base nos conhecimentos prévios, nos problemas identificados na realidade dos estudantes e na possibilidade de integração entre diferentes áreas do saber.

A aplicação do conhecimento pode assumir diversas formas, de acordo com a realidade de cada escola e grupo de estudantes. Algumas estratégias possíveis incluem:

- *Estudos de caso:* Análise crítica de situações reais que exijam a mobilização de saberes trabalhados, permitindo que os estudantes proponham soluções embasadas. No ensino de Astronomia, isso envolve, por exemplo, o estudo de eventos astronômicos relevantes — como eclipses, mudanças nas estações ou a poluição luminosa nas cidades — e suas implicações no cotidiano, no ambiente e na organização dos espaços urbanos e rurais.
- *Projetos interdisciplinares:* Desenvolvimento de atividades práticas que integrem diferentes componentes curriculares, favorecendo uma visão ampliada e sistêmica da realidade. A Astronomia pode ser articulada à História (por meio da evolução dos modelos cosmológicos), às Ciências (no estudo dos corpos celestes e suas interações) e à Matemática (em cálculos de tempo, distância e localização), ampliando a compreensão da posição da Terra no universo e sua relação com os fenômenos geográficos.
- *Pesquisas de campo e relatos de experiências:* Investigações sobre o cotidiano da comunidade, seguidas de apresentações e discussões em sala de aula, ampliando o diálogo entre escola e território. No contexto da Astronomia, isso inclui observações

do céu noturno em diferentes pontos da cidade, entrevistas com moradores sobre saberes tradicionais ligados às fases da Lua, às estações do ano ou ao tempo climático, entre outros elementos que relacionam o céu, a paisagem e a vida cotidiana.

- *Oficinas e produções criativas:* Criação de materiais educativos, apresentações artísticas, vídeos, podcasts e outras formas de expressão, valorizando os múltiplos saberes dos estudantes e promovendo o protagonismo juvenil. Na abordagem da Astronomia na Geografia, os estudantes podem construir maquetes dos sistemas solares, criar mapas celestes, elaborar roteiros de observação ou produzir conteúdos digitais sobre mitologias astronômicas de diferentes culturas e sua relação com os territórios.

Essas estratégias não devem ser entendidas como modelos fixos, mas como possibilidades que podem (e devem) ser adaptadas às necessidades emergentes da prática pedagógica. A flexibilidade e a escuta ativa do professor são aspectos importantes para garantir a efetividade deste momento.

Após a realização das atividades, é necessário promover um espaço de reflexão crítica. A avaliação, nesse contexto, assume um caráter processual, formativo e dialógico. Deve considerar o percurso individual de cada estudante, seus avanços, dificuldades, engajamento e capacidade de aplicar o conhecimento em diferentes situações.

Essa abordagem avaliativa rompe com lógicas classificatórias e excluientes, reconhecendo que o processo de aprender é plural, não linear e que cada sujeito percorre trajetórias distintas. Avaliar, portanto, é compreender essas trajetórias e identificar, junto aos estudantes, os sentidos que atribuem ao conhecimento.

Consolidar a aprendizagem por meio da aplicação do conhecimento é, assim, um passo decisivo para transformar a sala de aula em um espaço de criação, de diálogo e de emancipação. Quando bem estruturado, esse momento favorece uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo propõe uma reflexão sobre a prática docente a partir da construção de sequências de ensino orientadas pela emancipação dos estudantes. Inspirados nos princípios de Paulo Freire, sugerimos que a articulação entre os temas geradores e os Três Momentos Pedagógicos pode fortalecer a formação crítica dos educandos e contribuir para a elaboração de

propostas pedagógicas flexíveis, sensíveis ao contexto e alinhadas à educação como prática da liberdade no ensino de Geografia e Astronomia.

Não se trata de apresentar um modelo fixo de sequência didática, nem de seguir rigidamente as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas de iluminar caminhos possíveis para uma escola que valorize o protagonismo dos estudantes. A construção coletiva do conhecimento, quando feita de forma crítica e situada, revela-se como potente ferramenta de transformação social e de resistência às práticas escolares repetitivas e descontextualizadas.

Em tempos de retrocessos e de ataques às ideias de Paulo Freire, como evidenciam recentes episódios de censura em alguns países, torna-se urgente resgatar e aprofundar seu legado. A força de sua pedagogia está justamente na possibilidade de promover uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que desperte a consciência crítica e a autonomia dos sujeitos.

Nesse percurso, estabelecemos um diálogo com autores como Delizoicov, Angotti, Marta Maria Pernambuco e Zabala, cujas contribuições teóricas fortalecem a elaboração de propostas didáticas fundamentadas na dialogicidade e na transformação social. Essas referências ampliam a compreensão sobre os processos formativos e reforçam a importância de planejar e refletir intencionalmente sobre a prática pedagógica no trabalho com conceitos astronômicos e geográficos.

A proposta aqui apresentada surge da experiência concreta com o cotidiano escolar, muitas vezes marcado por práticas pouco reflexivas, reproduzidas sem a devida problematização. Frente a esse cenário, reafirmamos a necessidade de pensar o ensino como um ato político e ético, que exige planejamento, escuta e compromisso com a realidade dos estudantes. Sabemos que nem todas as escolas estão preparadas para acolher plenamente uma pedagogia crítica e freiriana, mas acreditamos que ações individuais, baseadas em práticas conscientes e contextualizadas, podem abrir brechas para experiências significativas. Ao evitar uma estrutura rígida, nossa proposta se mostra adaptável a diferentes realidades, respeitando a diversidade dos contextos e favorecendo abordagens pedagógicas mais humanizadoras no ensino de Geografia e Astronomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANACLETO, V. S.; CAMARGO, G. Sequência didática na perspectiva das professoras de Educação Infantil. *Revista Saberes Pedagógicos*, v. 2, n. 1, p. 238–258, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3724>. Acesso em: 10 jun. 2024.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1 (79), p. 93–110, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Qzj8v9V3gPwkYHtX5jTZ3nq>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRICK, E. M. et al. Paulo Freire: Interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, v. 2, p. 23–59, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/9788523012090.postf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DANTAS, C. M. S. *Ensino de ciências para anos iniciais: seleção de conteúdos curriculares a partir do conceito de tema gerador de Paulo Freire*. 2018. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

DELIZOICOV, D. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria*, v. 1, p. 37–62, jul. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>. Acesso em: 10 jun. 2024.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 177–202. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8206660/mod_resource/content/1/Texto%202.2%20-%20Conhecimento%20e%20sala%20de%20aula%2C%20Demétrio%20Delizoicov%2C%20José%20André%20Angotti%20e%20Marta%20Pernambuco.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freiriana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. *Comunicação e Educação*, v. 26, n. 2, p. 165–178, jul. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v26i2p165-178>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

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

LIMA, J. G. S. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. Horizontes pós-coloniais da Pedagogia do Oprimido e suas contribuições para os estudos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1–24, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230063>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PERNAMBUCO, M. M. Significações e realidade: conhecimento (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1993.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 3 (75), p. 45–62, set./dez. 2014.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro de Física. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617–638, 2014.

OLIVEIRA, H. V.; BUFFON, G.; MACHADO, M. R.; FEUERSCHÜTTE, S. G. Experimentando o método qualitativo: um exercício de vivência etnográfica. *Linhas Críticas*, v. 29, e47013, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202347013>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. *Pro-Posições*, v. 31, e20190041, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>. Acesso em: 10 jun. 2024.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53–87.

SABERES QUE CORREM COMO O RIO: A BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO DOCE NO ENSINO DE GEOGRAFIA





Joênia Ribeiro da Conceição²⁵⁶

Leonardo Marques Soares²⁵⁷

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no Brasil enfrenta desafios persistentes no que diz respeito à contextualização dos conteúdos curriculares com a realidade dos estudantes. Essa lacuna pedagógica evidencia-se de forma ainda mais acentuada quando observamos que temas essenciais a exemplo das bacias hidrográficas são, em grande parte, apresentados nos materiais didáticos de maneira genérica e desarticulada do território vivido. Tal abordagem, ao privilegiar um conteúdo descontextualizado, tende a esvaziar o potencial crítico desse componente curricular, reduzindo-o a um conjunto de conceitos e classificações dissociados da experiência cotidiana dos alunos.

À luz das ideias de Paulo Freire, essa desconexão compromete o papel formativo da Geografia escolar, pois, como defende este pensador, a aprendizagem se fortalece quando o conhecimento parte da realidade imediata do educando e dialoga com seus saberes prévios. Nesse sentido, o estudo de uma bacia hidrográfica não deve restringir-se a definições técnicas ou

256 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil. E-mail: joeniarc@gmail.com

257 Possui graduação em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2010), Doutorado Latino-Americanano em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2017) e Pós-Doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG (2020-2021). Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Betim. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Astronomia, Formação de Professores, Métodos e Técnicas de Ensino, Planetários e Etnoastronomia. E-mail: leonardo.marques@ifmg.edu.br

representações cartográficas genéricas, mas deve constituir-se como oportunidade de problematizar as relações entre sociedade e natureza, analisando os impactos ambientais, socioeconômicos e culturais presentes no espaço local. Assim, o ensino de Geografia torna-se instrumento de leitura crítica do mundo, capaz de fomentar a participação cidadã e a transformação social.

Este capítulo apresenta um recorte da dissertação de mestrado da autora, juntamente com o que foi proposto para o produto educacional: a elaboração de um caderno pedagógico sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Doce, com enfoque no município de Governador Valadares (MG), destinado aos professores de Geografia no Ensino Médio. A motivação para este trabalho surgiu da experiência prática da autora como professora e coordenadora pedagógica na rede estadual de ensino, onde foi possível identificar a carência de materiais contextualizados que abordem as especificidades territoriais.

A pesquisa parte de uma análise crítica do *Curriculum Referência de Minas Gerais* (CRMG), da Resolução SEE/MG nº 4.825/2023 e do Documento Orientador do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), identificando lacunas na abordagem de temas físico-naturais, especialmente no que diz respeito à bacia hidrográfica. O caderno pedagógico proposto busca suprir essa carência, articulando conteúdos geográficos com o território vivido, valorizando a paisagem local, os recursos naturais e as questões socioambientais.

Alinhado aos pressupostos da Geografia crítica, da pedagogia freireana e da formação docente reflexiva, o material didático propõe atividades que promovam uma aprendizagem significativa, cidadã e emancipadora. O produto educacional será disponibilizado em formato digital para professores da rede estadual, contribuindo para o fortalecimento do ensino de Geografia na perspectiva do protagonismo estudantil e da valorização do território escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A ABORDAGEM CONTEXTUALIZADA

A Geografia, como componente escolar, tem como objetivo principal desenvolver nos estudantes a capacidade de ler e interpretar o espaço geográfico, compreendendo as complexas relações entre sociedade e natureza. No entanto, tradicionalmente, os conteúdos são abordados de forma fragmentada e desconectada da realidade local, o que dificulta a construção de um conhecimento significativo. O ensino de Geografia²⁵⁸ deve partir do território vivido, valorizando as experiências dos estudantes e promovendo uma leitura crítica do espaço. Essa abordagem permite que os alunos

258 Callai, Helena. *Formação do pensamento geográfico: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

reconheçam-se como agentes transformadores de sua realidade, indo além da memorização de conceitos abstratos. Essa perspectiva é reforçada pela compreensão de que a Geografia escolar deve constituir-se como instrumento de emancipação política, capacitando os estudantes a compreenderem as dinâmicas socioespaciais e a intervir criticamente em seu meio²⁵⁹.

A PEDAGOGIA FREIREANA E A PROBLEMATIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO

A proposta do caderno pedagógico também se fundamenta na pedagogia freireana, que enfatiza a importância da problematização e da dialógicidade no processo educativo²⁶⁰. Ensinar, nesse sentido, não se resume à transmissão de conhecimentos prontos, mas à criação de condições para que os estudantes construam sua própria compreensão do mundo a partir de sua realidade concreta²⁶¹. O educador atua como mediador, estimulando a reflexão crítica sobre o contexto em que os alunos vivem e promovendo a leitura do mundo antes da leitura da palavra²⁶².

O caderno, portanto, não se limita a apresentar informações descritivas sobre a Bacia Hidrográfica do rio Doce; ao contrário, propõe atividades que instigam os estudantes a questionar as relações entre sociedade e natureza em seu município, a investigar os impactos ambientais e socioeconômicos na região e a elaborar propostas de intervenção para os problemas identificados. Essa perspectiva reconhece que o conhecimento se constrói a partir da interação entre sujeitos, em um processo dialógico que valoriza as experiências e saberes prévios como ponto de partida para a aprendizagem significativa²⁶³.

Ao priorizar a realidade local, a proposta se insere no que se comprehende como educação como prática da liberdade, orientada para formar sujeitos capazes de compreender criticamente sua inserção no mundo e atuar para transformá-lo²⁶⁴. Nesse sentido, a problematização presente nas atividades do caderno rompe com a lógica bancária de educação e fortalece

259 Carlos, Ana. *Espaço e representação*. São Paulo: Contexto, 1999.

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

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

262 Freire, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

264 Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

uma abordagem investigativa e contextualizada, na qual o estudante se percebe como agente histórico e social²⁶⁵.

Essa concepção também converge com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que diz respeito à formação de estudantes autônomos, críticos e participativos. Ao propor que os alunos analisem dados, debatam alternativas e participem da construção coletiva de soluções para questões socioambientais. O caderno pedagógico concretiza o princípio de que a educação se faz de forma coletiva, por meio do diálogo e da troca de saberes²⁶⁶.

METODOLOGIA: ANÁLISE DOCUMENTAL E CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

No que se refere ao percurso metodológico, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela ênfase na descrição, na indução e na interpretação, permitindo ao pesquisador maior flexibilidade para compreender as múltiplas dimensões do objeto investigado²⁶⁷. Esse tipo de abordagem privilegia a análise do contexto e das interações, valorizando a subjetividade como parte fundamental da produção de conhecimento²⁶⁸.

O foco esteve na análise documental do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), da Resolução SEE/MG nº 4.825/2023 e do Documento Orientador do Programa de Recomposição das Aprendizagens (PRA). A análise documental, exige mais do que a leitura superficial: requer a consideração de aspectos internos e externos ao documento, de sua historicidade e da intencionalidade de sua produção²⁶⁹.

Para identificar as categorias mais recorrentes e mapear lacunas conceituais, recorreu-se à ferramenta digital Voyant Tools, que possibilita examinar o corpus textual por meio de recursos como nuvens de palavras e gráficos de frequência²⁷⁰.

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

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

267 Godoy, Arilda. *Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995.

268 Minayo, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

269 Cellard, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

270 Sinclair, Stefan; Rockwell, Geoffrey. *Voyant Tools*. Disponível em: <https://voyant-tools.org>. Acesso em: 12 ago. 2025.

Os resultados revelaram que termos como “bacia hidrográfica”, “rios” e “meio ambiente” aparecem com pouca ou nenhuma frequência no CRMG. Esses dados reforçam a necessidade de materiais complementares, como o caderno pedagógico, que abordem tais temáticas de maneira contextualizada e vinculada à realidade dos estudantes, fortalecendo o ensino de Geografia com base em uma perspectiva crítica e transformadora.

ESTRUTURA DO CADERNO PEDAGÓGICO

O caderno foi organizado em três etapas principais, inspiradas na metodologia do trabalho de campo, entendida aqui como recurso didático capaz de aproximar o estudante da realidade concreta e ampliar sua compreensão sobre o espaço geográfico²⁷¹. Essa prática, historicamente valorizada no ensino de Geografia, foi defendida por Sternberg como um instrumento insubstituível para a observação direta e a análise crítica dos fenômenos geográficos²⁷².

A primeira etapa, denominada pré-campo, consiste no levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a Bacia Hidrográfica do rio Doce, na leitura de textos e na análise de mapas temáticos. Essa preparação é apontada por Venturi como fundamental para orientar o olhar do estudante, estabelecendo objetivos claros e hipóteses de investigação antes da saída a campo²⁷³.

A segunda etapa corresponde ao campo propriamente dito, no caderno foi sugerido o trabalho de campo no Parque Municipal de Governador Valadares, com roteiro de observação direta do rio Doce e de suas paisagens, registro fotográfico, entrevistas com moradores locais e outras atividades. Neves destaca que o contato com o ambiente real favorece o desenvolvimento da percepção espacial, da capacidade de análise e da sensibilização para questões socioambientais²⁷⁴. Além disso, como observa Freitas e outros autores o trabalho de campo contribui para o protagonismo estudantil,

²⁷¹ Castellar, Sonia Maria Vanzella; VENTURI, Lúcia (Orgs.). *Educação geográfica e trabalho de campo*. São Paulo: Contexto, 2005.

²⁷² Sternberg, H. O'Reilly. *Contribuição ao ensino de Geografia: o trabalho de campo na Geografia e o laboratório de Geografia e o equipamento didático*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

²⁷³ Venturi, Lúcia. Trabalho de campo: procedimentos metodológicos. In: Castellar, Sonia Maria Vanzella; Venturi, Lúcia (Orgs.). *Educação geográfica e trabalho de campo*. São Paulo: Contexto, 2005.

²⁷⁴ Neves, Kátia Fernanda Tavares Vieira. *Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

estimulando a investigação ativa e a produção de conhecimento com base na experiência vivida²⁷⁵.

A terceira etapa, denominada pós-campo, envolve a sistematização dos dados coletados, a elaboração de relatórios e a realização de debates sobre os impactos socioambientais identificados. Nesse momento, o estudante é incentivado a refletir criticamente, relacionando o que foi observado com conceitos teóricos e com a realidade social de seu município. Para Venturi, essa etapa é essencial, pois possibilita a ressignificação das observações de campo, consolidando a aprendizagem e fortalecendo a visão crítica sobre o espaço²⁷⁶.

Essa estrutura metodológica não apenas fortalece a dimensão prática do ensino de Geografia, mas também dialoga com os princípios freireanos de aprendizagem ativa, investigativa e contextualizada, em que o conhecimento é construído na relação dialógica com o mundo real.

GOVERNADOR VALADARES E A BACIA DO RIO DOCE: UM RECORTE TERRITORIAL

O município de Governador Valadares está localizado na região Leste de Minas Gerais, inserido na Bacia Hidrográfica do rio Doce, uma das mais importantes do Sudeste brasileiro²⁷⁷. Sua formação urbana e socioeconômica esteve historicamente vinculada ao aproveitamento dos recursos naturais, à exploração mineral e à posição estratégica como centro de circulação de mercadorias e pessoas²⁷⁸. O município apresenta relevo ondulado, com destaque para o Pico da Ibituruna, um marco paisagístico e turístico, clima tropical com estação seca, temperaturas médias elevadas e chuvas concentradas no verão. A vegetação original pertence ao bioma Mata Atlântica, hoje bastante fragmentada devido à expansão urbana e agropecuária²⁷⁹.

O rio Doce, que corta a cidade, é elemento central tanto para o abastecimento hídrico quanto para a dinâmica econômica e social local. Contudo,

²⁷⁵ Freitas, E. S. M. et al. *O trabalho de campo como estratégia pedagógica no ensino de jovens e adultos*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

²⁷⁶ Venturi, Lúcia. Trabalho de campo: procedimentos metodológicos. In: Castellar, Sonia Maria Vanzella; Venturi, Lúcia (Orgs.). *Educação geográfica e trabalho de campo*. São Paulo: Contexto, 2005.

²⁷⁷ IBGE. Cidades e Estados – Governador Valadares. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

²⁷⁸ Espíndola, Haruf Salmen. A história de uma formação socioeconômica urbana: Governador Valadares. *Varia História*, v. 19, p. 148-153, 1998.

²⁷⁹ SOS MATA ATLÂNTICA. *Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica*. São Paulo, 2023.

esse recurso natural enfrenta sérias pressões ambientais. Um dos episódios mais impactantes ocorreu em 5 de novembro de 2015, com o rompimento da barragem de Fundão, pertencente à mineradora Samarco, em Mariana (MG). O rompimento da barragem liberou cerca de 39,2 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração, que percorreram mais de 600 km até a foz do rio Doce, no Espírito Santo, causando mortes de pessoas, a destruição da fauna e flora, o soterramento de áreas agrícolas e a contaminação das águas com metais pesados²⁸⁰.

Em Governador Valadares, o episódio gerou uma crise sem precedentes no abastecimento de água, já que o rio Doce é a principal fonte hídrica da cidade. Além do impacto imediato na saúde pública e no fornecimento de água potável, houve prejuízos econômicos significativos, afetando desde o comércio até atividades agrícolas e industriais²⁸¹. Os danos ambientais, segundo relatórios técnicos, incluem a redução da biodiversidade aquática, a alteração do ecossistema fluvial e a persistência de sedimentos contaminados no leito do rio²⁸².

Como ressalta Espíndola, compreender a história urbana e socioeconómica de Governador Valadares requer analisar não apenas o crescimento físico da cidade, mas também as vulnerabilidades estruturais e ambientais que influenciam sua dinâmica²⁸³. Nesse sentido, a incorporação da temática do rompimento da barragem de Fundão no ensino de Geografia contribui para articular conteúdos curriculares a problemas concretos vivenciados pela comunidade, fortalecendo a formação crítica e cidadã dos estudantes.

QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS E A RELAÇÃO COM A BACIA HIDROGRÁFICA

A ocupação desordenada das margens do rio, a poluição hídrica e os conflitos pelo uso da água são problemas que afetam diretamente a população local. O caderno pedagógico propõe atividades que permitam aos estudantes refletir sobre: a importância da preservação dos recursos hídricos, os impactos da mineração, do agronegócio e as desigualdades no acesso à água.

280 IBAMA. *Laudo Técnico Preliminar: impactos ambientais decorrentes do rompimento da barragem de Fundão*. Brasília: IBAMA, 2015.

281 PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR VALADARES. Relatório de Impactos do Rompimento da Barragem de Fundão. Governador Valadares, 2016.

282 FUNDAÇÃO RENOVA. Monitoramento da qualidade da água do Rio Doce – Relatório técnico. Mariana, 2020.

283 Espíndola, Haruf Salmen. A história de uma formação socioeconômica urbana: Governador Valadares. *Varia História*, v. 19, p. 148-153, 1998.

O CADERNO PEDAGÓGICO: ESTRUTURA E PROPOSTA DIDÁTICA

O caderno pedagógico foi elaborado na plataforma Canva, concebido como um recurso didático voltado ao apoio pedagógico dos professores de Geografia do Ensino Médio, em especial no trabalho com a temática da Bacia Hidrográfica do rio Doce. O design buscou dialogar com os elementos terra e água, evidenciando visualmente a integração entre o meio físico e os processos socioambientais que constituem a realidade estudada.

A paleta de cores privilegia tons terrosos e azulados, simbolizando o relevo, a vegetação e os cursos d'água, enquanto as tipografias e ilustrações foram escolhidas com foco na legibilidade e no engajamento visual do público-alvo. Essa composição estética não foi pensada apenas como adorno, mas como parte do processo de mediação pedagógica, pois um material visualmente coerente e atrativo pode potencializar a atenção e a motivação dos estudantes.

A estrutura do caderno foi organizada de forma a permitir tanto o uso sequencial como o trabalho modular, a depender dos objetivos dos professores. Composto por seções bem definidas, o conteúdo inclui: introdução teórica, que apresenta fundamentos conceituais e metodológicos; conceitos básicos de bacia hidrográfica, com destaque para definições, funções e importância desse recorte espacial; características físicas da região, relevo, clima e vegetação, contextualizadas com mapas e fotografias; contextualização histórica e socioambiental da Bacia Hidrográfica do rio Doce, abordando desde o processo de ocupação até as atuais questões ambientais; e atividades práticas, que realização de trabalhos de campo e desenvolvimento de projetos investigativos.

Para tornar o conteúdo mais dinâmico, cada seção foi enriquecida com dados recentes e questões problematizadoras, alinhadas à perspectiva freireana de que o ensino de Geografia deve partir da realidade concreta dos alunos e estimular a reflexão crítica. Também foram inseridos QR Codes com links para vídeos, reportagens e textos complementares, favorecendo o acesso a informações atualizadas e o desenvolvimento da autonomia investigativa dos estudantes.

Assim, o caderno não se limita a transmitir informações, mas busca servir como um instrumento de ação pedagógica que articula teoria e prática, fortalecendo a compreensão do espaço geográfico e a percepção dos problemas socioambientais locais.

ARTICULAÇÃO COM O CURRÍCULO OFICIAL

O caderno pedagógico foi concebido para complementar e fortalecer as diretrizes do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), servindo

como um recurso didático que promove aprendizagens significativas e contextualizadas. Sua organização de conteúdo e suas propostas de atividades dialogam diretamente com as competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial aquelas voltadas ao ensino de Geografia no Ensino Médio.

Entre as competências contempladas, destacam-se: a análise crítica das relações sociedade-natureza, estimulando o estudante a compreender os impactos socioambientais resultantes das diferentes formas de uso e ocupação do território; a compreensão dos processos de urbanização e uso da terra, relacionando-os com questões históricas, econômicas, culturais e ambientais que moldam a realidade local e regional; e o protagonismo juvenil na proposição de soluções para problemas locais, incentivando que os jovens não apenas reconheçam os desafios socioambientais, mas também se engajem na construção de alternativas viáveis e sustentáveis.

A partir da análise documental do CRMG realizada na pesquisa, foram evidenciadas lacunas na abordagem da temática da Bacia Hidrográfica, especialmente no que se refere à articulação entre conteúdos conceituais, habilidades cartográficas, práticas investigativas e problematização socioambiental. Além disso, constatou-se a fragmentação do componente curricular de Geografia dentro da área de Ciências Humanas, organização que, segundo autores como Callai²⁸⁴ e Cavalcanti²⁸⁵, tende a diluir a especificidade epistemológica da disciplina, enfraquecendo sua função formativa e dificultando a construção de uma visão integrada do espaço geográfico.

Nesse contexto, o caderno pedagógico apresenta-se como potencialidade para suprir tais lacunas e superar a fragmentação disciplinar, favorecendo um ensino de Geografia que preserve sua identidade científica, ao mesmo tempo em que dialoga com as demais áreas do conhecimento. O material foi estruturado para qualificar o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo o estudante como sujeito histórico, crítico e participativo, conforme a perspectiva de Paulo Freire, na qual o conhecimento se constrói de forma dialógica, partindo da realidade vivida e das experiências concretas para a compreensão de fenômenos mais amplos²⁸⁶.

Compreender o território de Governador Valadares exige resgatar seu processo histórico de formação socioeconômica, marcado por transformações profundas a partir da construção da Estrada de Ferro Vitória-Minas e

284 Callai, H. C. *A Geografia e a escola: possibilidades de ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

285 Cavalcanti, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Campinas: Papirus, 2017.

286 Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

da ocupação urbana que, segundo Espíndola²⁸⁷, moldou um espaço dinâmico e em constante adaptação às demandas econômicas e ambientais.

O material busca desenvolver, de forma integrada, habilidades como a leitura e interpretação de diferentes linguagens cartográficas, gráficas e imagéticas; a capacidade de correlacionar fenômenos em diferentes escalas geográficas; e o uso de evidências empíricas obtidas por meio de observações diretas, pesquisas e trabalhos de campo. Além disso, cada atividade foi planejada para estimular a autonomia intelectual e a formação de uma postura investigativa, características essenciais ao desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, conforme orienta o próprio CRMG.

Cabe ainda considerar que a efetivação de um currículo contextualizado enfrenta desafios práticos, pois, como observa Suertegaray²⁸⁸, as orientações nacionais e estaduais muitas vezes esbarram em condições estruturais e formativas desiguais entre as escolas, exigindo estratégias pedagógicas adaptadas às realidades locais, aspecto que este caderno busca atender, ao ancorar suas propostas na realidade socioambiental da Bacia do Rio Doce e no cotidiano dos estudantes.

Ao associar teoria e prática, o caderno não apenas transmite conteúdos, mas também propõe experiências educativas que favorecem o diálogo, a colaboração e a ação transformadora no espaço vivido, reforçando a perspectiva de que a educação geográfica deve partir do contexto do aluno para alcançar a compreensão do mundo em sua totalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração do caderno pedagógico sobre a Bacia Hidrográfica do Rio Doce constitui uma resposta concreta às lacunas evidenciadas na análise documental do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), especialmente no que se refere à abordagem integrada e crítica das questões socioambientais regionais. Trata-se de um recurso pedagógico que transcende a função meramente informativa, propondo um material contextualizado e dialógico, que articula teoria e prática de forma a promover uma aprendizagem significativa e enraizada no território vivido pelos estudantes.

Nesse sentido, o caderno não apenas atende às exigências curriculares formais, mas amplia o escopo formativo ao fortalecer o papel da Geografia escolar na construção de uma consciência socioambiental crítica, orientada para a transformação social. Fundamentado na perspectiva freiriana,

²⁸⁷ Espíndola, H. S. A história de uma formação socioeconômica urbana: Governador Valadares. *Varia História*, v. 19, p. 148-153, 1998.

²⁸⁸ Suertegaray, D. M. A. Desafios da aplicabilidade curricular no ensino de Geografia. In: *Anais do Encontro Nacional de Geógrafos*, 2018

compreende-se o estudante como sujeito histórico e protagonista do processo de aprendizagem, capaz de problematizar sua realidade e intervir de maneira consciente e responsável.

A proposta também se insere como estratégia para superar a fragmentação do componente curricular de Geografia dentro da área de Ciências Humanas, uma organização que, conforme apontam diversos autores críticos, tende a enfraquecer a compreensão sistemática das relações sociedade-natureza. O caderno, ao contrário, privilegia a interdisciplinaridade e o diálogo entre diferentes dimensões do conhecimento geográfico, física, humana, econômica, histórica e cultural favorecendo uma compreensão integrada do espaço.

Além disso, ao propor atividades que valorizam a investigação, a análise crítica e o protagonismo juvenil, o material busca fomentar nos estudantes a capacidade de identificar problemas locais, compreender suas causas estruturais e propor soluções viáveis. O uso de recursos visuais, mapas, dados atualizados e metodologias ativas, como o trabalho de campo e os projetos interdisciplinares, reforça o caráter prático e investigativo da proposta.

Por fim, a disponibilização do caderno²⁸⁹ em formato digital amplia seu alcance, tornando-o acessível a professores e estudantes de toda a rede estadual, favorecendo a democratização do conhecimento e a partilha de experiências pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, Helena Copetti. *Geografia e escola: possibilidades de ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- CALLAI, Helena Copetti. *Formação do pensamento geográfico: a construção do conhecimento na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. *Espaço e representação*. São Paulo: Contexto, 1999.
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VENTURI, Lúcia (Orgs.). *Educação geográfica e trabalho de campo*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia e práticas de ensino*. Campinas: Papirus, 2017.

289 <https://repositorio.ifmg.edu.br/home>

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPÍNDOLA, Haruf Salmen. A história de uma formação socioeconômica urbana: Governador Valadares. *Varia História*, v. 19, p. 148-153, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, E. S. M. et al. *O trabalho de campo como estratégia pedagógica no ensino de jovens e adultos*. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

FUNDAÇÃO RENOVA. Monitoramento da qualidade da água do Rio Doce – Relatório técnico. Mariana, 2020.

GODOY, Arilda. *Pesquisa qualitativa*: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, 1995.

IBAMA. Laudo Técnico Preliminar: Impactos ambientais decorrentes do rompimento da barragem de Fundão. Brasília: IBAMA, 2015.

IBGE. Cidades e Estados – Governador Valadares. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NEVES, Kátia Fernanda Tavares Vieira. *Os trabalhos de campo no ensino de Geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOVERNADOR VALADARES. Relatório de Impactos do Rompimento da Barragem de Fundão. Governador Valadares, 2016.

SINCLAIR, Stefan; ROCKWELL, Geoffrey. Voyant Tools. Disponível em: <https://voyant-tools.org>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SOS MATA ATLÂNTICA. Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica. São Paulo, 2023.

STERNBERG, H. O'Reilly. *Contribuição ao ensino de Geografia: o trabalho de campo na Geografia e o laboratório de Geografia e o equipamento didático*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SUERTEGARAY, D. M. A. Desafios da aplicabilidade curricular no ensino de Geografia. In: *Anais do Encontro Nacional de Geógrafos*, 2018.

VENTURI, Lúcia. Trabalho de campo: procedimentos metodológicos. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; VENTURI, Lúcia (Orgs.). *Educação geográfica e trabalho de campo*. São Paulo: Contexto, 2005.

GEOGRAFIA VIVA: ENTRE RIOS E SABERES DO NORTE DO BRASIL





*Derly Freire Nunes*²⁹⁰

O trabalho do professor é importante para impactar a alma humana, com o propósito de fortalecer uma sociedade e alcançar a prosperidade diante da sua própria realidade, porém existem poucos estudos e discussões sobre o trabalho do docente em comunidades ribeirinhas, mais precisamente na Amazônia brasileira. Este texto tem o objetivo de trazer reflexões sobre o papel da educação em uma comunidade ribeirinha por meio de um relato de experiência, e as trocas de saberes entre aluno e professor.

Assim, o artigo busca contribuir para uma reflexão sobre o contexto de uma comunidade ribeirinha, articulando as práticas docentes às vivências dos alunos e de seus familiares, a partir da realidade concreta de uma população que habita o interior da floresta amazônica.

CONTEXTO DA COMUNIDADE SANTA MARIA DO BOIAÇU

O Baixo Rio Branco está localizado na região sul de Roraima, entre os municípios de Rorainópolis e Caracaraí. A área abrange dezesseis comunidades ribeirinhas situadas às margens dos rios Branco, Japueri, Xeriuni, Amajáu, Caicubi, Jufari e Negro, todos pertencentes à bacia hidrográfica da Amazônia. Parte dessas comunidades está inserida em áreas protegidas, como a Unidade de Conservação APA Itapará-Boiaçu e a Reserva Extrativista (RESEX) Baixo Rio Branco–Jauapéri.

A Escola Estadual José Bonifácio atende sete comunidades ribeirinhas, tendo sua sede localizada na comunidade de Santa Maria do Boiaçu. Nela e nas comunidades Caicubi e Cachoeirinha, há professores fixos que ministram

²⁹⁰ Professor efetivo de Geografia da rede pública do estado de Roraima. Licenciado em Geografia pela UNOPAR, bacharel em Relações Internacionais pela UFRR e pós-graduando em Gestão de Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRR. E um garimpeiro em busca da sabedoria.

aulas regularmente durante todo o ano. Já as demais comunidades — Sacaí, Itaquera, Terra Preta, Remanso e Canuiní — contam com salas anexas, os professores se revezam mensalmente. Nesse sistema, cada comunidade recebe, a cada mês, aulas de duas disciplinas diferentes.

A comunidade ribeirinha Santa Maria do Boiaçu é cercada por belezas naturais e é bastante procurada para o turismo de pesca, que ocorre entre os meses de outubro e fevereiro.

Na comunidade vivem aproximadamente 300 pessoas e as principais atividades econômicas desenvolvidas pelos moradores são a pesca, cultivo de plantações, extrativismo vegetal, criação de animais e o turismo. E o peixe e frutas nativas fazem parte da base alimentar dos residentes ribeirinhos.

Os ribeirinhos mantêm um vínculo profundo com a floresta, pois desde cedo aprendem a nadar, pescar, remar, plantar e viver em harmonia com o ambiente. Esses conhecimentos são transmitidos de geração a geração, ensinando não apenas a extraír da natureza os recursos necessários para a sobrevivência, mas também a respeitá-la e preservá-la.

CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA

A Escola Estadual José Bonifácio, que iniciou na comunidade ribeirinha Santa Maria do Boiaçu, foi fundada no dia 20 de agosto de 1945, quando Roraima ainda era um Território Federal. Não há muitos registros dessa época sobre a inauguração da escola, apenas histórias que ela funcionava de madeira com telhado de palmeiras, com apenas uma sala de aula.

Na sede do Baixo Rio Branco, que é a comunidade Santa Maria do Boiaçu, a Escola funciona em um prédio de alvenaria com cinco salas de aula, uma biblioteca, salas administrativas e uma cantina com o pátio da escola. Neste espaço temos oportunidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. E há alojamento de professores, porém pequeno.

Por outro lado, algumas salas anexas da Escola apresentam infraestrutura precária, como ocorre nas comunidades de Sacaí e Canuiní. Nas comunidades de Terra Preta, Cachoeirinha e Caicubi, as salas são construídas em alvenaria, enquanto nas comunidades de Itaquera e Remanso elas são de madeira, sustentadas por palafitas. Algumas dessas estruturas oferecem condições razoáveis para as atividades pedagógicas; no entanto, há problemas como telhados danificados, falta de climatização e outras pequenas deficiências estruturais que demandam reformas.

Atualmente a escola atende 383 alunos distribuídos entre as comunidades, obtendo o Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Ensino Médio de Jovens e Adultos (EJA). As salas anexas funcionam de forma

itinerante, ou seja, os professores vão alternando as aulas a cada mês e obtendo duas disciplinas por comunidades neste período.

A escola tem um papel importante para o desenvolvimento do ser humano por possibilitar oportunidades socioculturais, como expressam os professores Marco Carvalho e Sandra Schram sob a ótica de Paulo Freire:

[...] Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância da sociedade [...]²⁹¹

A escola inserida no contexto de uma comunidade ribeirinha tem um papel relevante no desenvolvimento do estudante, justamente por mostrar sua importância na sociedade em que está inserido, e até mesmo para exercer a sua liderança. A escola ainda tem muitos desafios como a falta de professores, recursos didáticos, condições de trabalho, saneamento, por isso, como argumenta Paulo Freire:

[...] É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-la, com vantagens materiais. [...]²⁹²

A educação é um processo contínuo de formação do ser humano que, mesmo diante das dificuldades se fortalece, quando o professor valoriza a evolução do estudante por meio de reflexões críticas, exercendo, assim, com sabedoria, um ato político. O aluno tem o potencial de transformar sua realidade a partir das experiências adquiridas, sendo necessário coragem para enfrentar estes desafios. Além disso, o conhecimento é construído de forma coletiva, e a realidade do estudante deve ser reconhecida e valorizada.

Lecionar em uma comunidade ribeirinha é ter a oportunidade de vivenciar ricas experiências socioculturais em meio à floresta, compreendendo que, mesmo diante das dificuldades, a vida é enfrentada com coragem para garantir a sobrevivência frente à imensidão da natureza.

Por isso nos lembra Paulo Freire:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos: Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só

291 CARVALHO, M. A. B.; SCHRAM, S. C. *O pensar educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças*. 2017, p. 3

292 FREIRE. Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997, p. 8-9.

respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.²⁹³

EXPERIÊNCIA NA ESCOLA RIBEIRINHA

Fui aprovado no concurso para professor de Geografia em 2021 e tomei posse no ano seguinte. Iniciei minhas atividades na comunidade de Santa Maria do Boiaçu em fevereiro de 2022. Desde o início da minha experiência profissional na Escola José Bonifácio, desenvolvi diversos projetos, como registros fotográficos sobre o ambiente onde os estudantes vivem, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, a realização do festival de cordel e a participação dos estudantes na Olimpíada Roraimense de Geografia.

O início da minha trajetória na comunidade não foi fácil, pois morar distante da família em um local isolado não é para qualquer um. Porém, com as minhas experiências, aprendi com seu Pedro Berimbá, um senhor de idade da comunidade, bastante sábio que diz: “*o Baixo Rio Branco é bom para quem tem coragem*” e com essa frase, me traz a reflexão as lutas diárias neste lugar para obter coragem de deixar boas marcas com o trabalho que é realizado na escola e na comunidade, porém partindo da realidade do estudante. É como apresentado pelo Paulo Freire:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. ²⁹⁴

No aniversário da Escola José Bonifácio foi realizado uma atividade educativa em que os estudantes registraram em fotos o dia a dia da comunidade, e realizamos uma exposição com as fotos tiradas na data comemorativa da fundação da escola. Tendo o objetivo de preservar memórias, criar vínculos e reviver o legado da escola na comunidade.

Em 2023, iniciamos a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola José Bonifácio, que, diante de diversos desafios, ainda se encontra em processo de construção. Ao longo dessa caminhada, percebemos que, apesar das dificuldades, a escola apresenta grandes oportunidades de integração entre a realidade da comunidade e o ambiente da floresta. Essa conexão possibilita a construção de um aprendizado mais significativo, pautado na participação ativa da comunidade e na valorização da cultura local.

²⁹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 17.

²⁹⁴ FREIRE. Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *ESTUDOS AVANÇADOS*. 15 (42), 2001. p. 259.

No ano de 2024, também tivemos a oportunidade de realizar a Olimpíada Roraimense de Geografia em que a escola obteve conquista na segunda fase da olimpíada. Esse certame teve o intuito de fortalecer o aprendizado acadêmico para estimular a inclusão e promover a participação de alunos de diversas realidades sociais e culturais.

Durante as olimpíadas, utilizamos os recursos tecnológicos, como a internet, tablets da escola e computadores pessoais para realizar as pesquisas. Tivemos a oportunidade com a Olimpíada de observar a comunidade e elaborar projetos para atender às suas necessidades. E assim foi feito, elaboramos sobre: novas possibilidades de turismo na região, a fruta nativa do cupuaçu, a produção de farinha e do açaí, a oportunidade de artesanato.

Desde 2022, o ano letivo é finalizado com o festival de cordel. O estudante tem que pesquisar ou criar um cordel proposto pelo professor sobre assunto do seu interesse e declamar em público o cordel. Essa atividade pedagógica tem o propósito de desenvolver habilidades de apresentação em público, estimular a leitura e a capacidade de tratar temas relevantes de forma crítica e lúdicas. Essas apresentações têm competições diante da plateia e do corpo de jurado que escolhe o melhor cordel declamado.

Com os projetos apresentados anteriormente, é possível alinhar o conhecimento adquirido à prática, promovendo uma transformação na experiência escolar do estudante e conectando sua vida cotidiana ao aprendizado na escola. Como apresenta o Paulo Freire:

[...] que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. [...]²⁹⁵

Sendo assim, o ribeirinho aprende a fazer, fazendo. Conhecimento adquirido ao longo da vida com as práticas adquiridas no convívio da comunidade utilizando-se dos recursos da floresta. O filósofo e educador Paulo Freire nos ensina que é preciso que o aluno saiba ler o mundo para transformá-lo, ou seja, o professor tem o papel importante de conectar os saberes adquiridos com o conhecimento técnico, sendo assim, é a partir do olhar do estudante que o professor trabalha o seu papel de transformação.

[...]Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando: O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...]²⁹⁶

²⁹⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 25.

²⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 31.

O pensamento de Paulo Freire permanece como uma das referências mais potentes para a educação popular, especialmente em contextos marcados por desigualdades históricas e pela invisibilização de saberes locais. Sua pedagogia parte do princípio de que todo ser humano é portador de conhecimento e que o ato de educar deve ser dialógico, respeitoso e libertador. Ao valorizar a cultura e a experiência de vida dos educandos, Freire rompe com a ideia de que o saber válido é apenas aquele legitimado pela academia ou pela tradição escolar formal. Assim, ele defende uma educação que parte da realidade concreta dos sujeitos, conectando o conteúdo escolar à vida, às lutas e às necessidades das comunidades.

No caso das comunidades ribeirinhas do estado de Roraima, o pensamento freiriano encontra um terreno fértil para florescer. Nessas regiões, o cotidiano é moldado pelo ritmo dos rios, pela relação íntima com a natureza e por formas próprias de organização social e econômica. Uma educação freiriana, nesse contexto, não pode desconsiderar esses elementos; ao contrário, deve incorporá-los como ponto de partida para o diálogo e a construção do conhecimento. Isso significa trabalhar a leitura e a escrita conectadas ao território, à pesca, à agricultura, às histórias orais, à preservação ambiental e às memórias coletivas. A escola, assim, torna-se um espaço de afirmação cultural, fortalecendo a autoestima e a autonomia das comunidades.

Paulo Freire também nos lembra que a educação, para ser efetivamente transformadora, precisa ser prática da liberdade. Isso implica em criar espaços educativos nos quais educadores e educandos aprendam juntos, problematizem a realidade e desenvolvam a consciência crítica. Nas comunidades ribeirinhas, isso pode significar discutir os impactos ambientais de grandes empreendimentos, refletir sobre políticas públicas que afetam a região ou buscar alternativas sustentáveis de desenvolvimento. Mais do que transmitir conteúdos, o professor atua como mediador e parceiro na construção de um projeto de vida coletiva que respeite a identidade e os direitos do povo ribeirinho.

Qualquer que seja o lugar em que a educação aconteça — seja em uma sala de aula urbana, em uma aldeia indígena, em um assentamento rural ou às margens de um rio em Roraima —, o compromisso freiriano nos convida a pensar o ato de educar como um exercício ético e político de libertação. Isso significa reconhecer e legitimar os saberes que emergem da experiência de cada comunidade, combater as estruturas que perpetuam a opressão e cultivar a esperança como força mobilizadora. Ao modo de Freire, a educação se torna, então, uma prática viva, capaz de unir conhecimento e vida, teoria e prática, escola e mundo.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Essa experiência reafirmou a minha convicção de que para entender a realidade do nosso país é preciso *sentir* a sala de aula. A disciplina de Geografia desempenha um papel marcante para a formação de cidadãos críticos no espaço em que vivem, analisando a realidade entre a sociedade e a natureza.

Trabalhar em escola ribeirinha é perceber que os alunos têm a possibilidade de aprender mais sobre sua realidade, por outro lado, para o professor é a chance de entender, de forma impactante, sobre as realidades do Norte do Brasil. Em meio à floresta exuberante o professor tem a oportunidade de ser e ensinar diante das diversidades e evoluir como ser humano, aprendendo com cada história de vida que se encontra na sala de aula.

A importância do pensamento de Paulo Freire permanece atual, pois defende uma *educação como prática da liberdade*, em qualquer contexto. Freire nos ensina que educar é, ao mesmo tempo, um ato de amor e um ato político, que deve dialogar com a realidade de educadores e educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. R. G.; LIMA, M. A. R. de. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, maio/ago. 2010.

CASTORINO, Adriano; FURIM, Mara Mone Ferreira Soares; SELUCHINESK, Rosane Duarte Rosa. Leitura do mundo e leitura da palavra em Paulo Freire. *Revista Humanidades e Inovação* v.6, n.10 - 2019

FREIRE. Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *ESTUDOS AVANÇOS*. 15 (42), 2001.

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

FREIRE. Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez. 1982. p. 60.

INSTITUTO CHICO MENDES. Resex Baixo Rio Branco-Jauaperi. Disponível em :<<https://www.gov.br/icmbio/pt-br/assuntos/biodiversidade/unidade-de-conservacao/unidades-de-biomas/amazonia/lista-de-ucs/resex-baixo-rio-branco-jauaperi>>. Acessado em 21 **julho** de 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Área de Proteção Ambiental Baixo Rio Branco*. Disponível em: <<https://uc.socioambiental.org/arp/4974>>. Acessado em: 21 07 2025

RORAIMA. *Lei nº 1.704, DE 15 de Julho de 2022*. Dispõe sobre a criação do Sistema Estadual de Unidade de Conservação – SEUC/RR. Edição Nº: 4241. Boa Vista - RR, 15 de julho de 2022.

SOARES, Maria das Graças Pereira; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; RIBEIRO, Maria de Nazaré Rodrigues. Ser professor/a na escola ribeirinha: Reflexão sobre o trabalho docente na Comunidade São José Paraná do Espírito Santo Parintins/AM. *VII FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*. Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. *Pesquisadores da UFRR fazem diagnóstico socioambiental no Baixo Rio Branco*. Disponível em: <<https://ufrr.br/noticias/pesquisadores-da-ufrr-fazem-diagnostico-socioambiental-no-baixo-rio-branco>>. Acessado em 21 Jul 2025

PAUSA POÉTICA





PALAVRA ATEMPORAL, NOME QUE AINDA EDUCA

Yago Campelo de Lima²⁹⁷

Um educador: andarilho do bem,
semeador de ideias.

Um convite à *liberdade* fez.

Pernambuco e o mundo,
um mundo à sombra de sua mangueira,
a seu modo, o pensar.

Liberdade não como concessão dos poderosos
aos *esfarrapados* do mundo,
antes, conquista permanente
por quem a busca.

Não dureza só,
mas a boniteza do encanto
no processo da busca.

²⁹⁷ É um educador-historiador *brasileiro*. Mestre em História pela UFCG. Especialista em Gestão Escolar pelo IFES. Especialista em Fundamentos da Psicanálise: teoria e clínica pelo Instituto ESPE. Licenciado em História pela FAFICA-PE. É um estudioso do pensamento freiriano há mais de dez anos. É autor dos livros *Tempo que nos ensina: ensaios para uma pedagogia do agora* e *Mariposas Noturnas: uma história de prostituição*. É professor do Colegium Rede de Ensino-MG. yagocampelo2018@gmail.com

Do oprimido disse,
nascerá a força de sua libertação,
fazer-se-á *mais*
porque pode ser mais!
E ao opressor também,
uma pedagogia libertadora.

Seu pensar autêntico é questionador
questionadores
um pensar *caçador* de si,
das gentes,
do mundo,
de sua beleza.

Um filósofo,
um filósofo da *práxis*.
Práxis da coerência.

C

O

E

R

Ê

N

C

I

A

De uma existência *ética*
a mover-se no mundo
e *com* ele.

Fazendo-se.

Refazendo-se.

Deslocando-se,

para a criação do novo,
num *inédito* viável.

Com os *populares* esteve

fez por eles escolha.

Opção lúcida,

corajosa,

decidida.

Expoente sendo,

como *professor* portou-se.

Da palavra fez arma poderosa.

Faca cortante.

Denunciante.

Alfabetizadora.

Libertadora.

Palavra educadora contra a *opressão*;

a favor da *utopia*,

do sonho

e do bem.

Cerceado.

Encarcerado.

Pesado silêncio!

Silêncio autoritário!

Exilado

pela palavra ensinar,

conscientizar.

No mundo, longe do seu Brasil

tornou-se ainda *maior*.

Voltou.

Continuou.

Um pedagogo a esperançar.
semeiar ideias de amanhã.
ainda atuais,
vanguardistas
utopia viável.
Esperança crítica.
afeto no educar.

Nele palavra quando acesa
não queimava em vão.
Paulo Freire pensador de si,
do mundo,
da *existência*,
disse Fiori.
Paulo Freire, mestre meu.
Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.
Paulo Freire, cidadão do mundo.
Paulo Freire sempre presente.
Freire, nome atemporal,
palavra que ainda educa.

BH, 09/09/24

POSFÁCIO





Teresa Leitão

Professora e senadora da República

A ideia de Yago Campelo, de publicar um livro de textos, como ele mesmo diz “escrever um livro a muitas mãos é entrelaçar vozes, saberes e sonhos – é transformar o individual em coletivo e fazer da palavra um lugar de encontro –”, é por si só uma atitude freireana.

Ele busca, e consegue, compartilhar os olhares e as experiências de várias pessoas, tomando como fio condutor o pensamento de Paulo Freire.

A proposta contida no título é direta e desafiadora – **Paulo Freire em nós: a atualidade de um legado crítico** – unindo a identidade de quem escreve a uma das maiores riquezas da pedagogia freireana, que é o pensamento crítico, o sair de si para se colocar no mundo, a capacidade de sistematizar experiências, vivências e reflexões baseadas em Paulo Freire.

De princípio já parabenizo o organizador do livro pelo projeto de oferecer ao leitor visões livres e diversas da inspiração freireana em várias interpretações que testemunham a atualidade do legado de Paulo Freire.

No Brasil e no mundo, a obra de Paulo Freire é das mais conhecidas e estudadas. Da mesma maneira, teses, seminários e publicações sobre Paulo Freire tomam conta da academia e de centros de estudos para preservar e difundir a sua contribuição para a educação, mas também para a cultura, a economia e a política.

Uma obra acadêmica, portanto, mas que transcende essas fronteiras e ressoa em políticas públicas, experiências populares de educação e projetos de inclusão social, sempre pautados pela referência ética e política e comprometidos com a transformação social, a justiça e a emancipação humana.

Neste livro, encontramos relatos de professores que executam projetos pedagógicos nas disciplinas que ministram; outros artigos que destacam o

valor da memória afetiva na afirmação do pertencimento comunitário; o destaque para a poesia e o cordel trazendo o lúdico para a sala de aula; a força do esperançar, da construção cotidiana em busca da humanização das relações sociais; a pertinência do pensamento freireano aos princípios da cidadania e da democracia; a relação entre educação, afeto, sensibilidades e integralidade; o diálogo como ponte de leitura da realidade e construção coletiva; a presença da ética e da estética na condição de vivência do ser humano; análises de conceitos freireanos estruturadores como temas geradores, situação – limite e o inédito viável.

Repto que a diversidade das abordagens nos artigos, já constante na proposta do organizador, foi preciso nas várias possibilidades de tradução do “Paulo Freire em nós”.

Nós, neste livro, como pesquisadores, educadores e estudantes.

Paulo Freire, neste livro, presente em pesquisas, projetos pedagógicos, escolas e universidades.

Vimos exemplos que precisam ser socializados e experimentados, onde podemos avaliar a amplitude do pensamento freireano ao referenciar trabalhos que se relacionam com o meio-ambiente, com a teologia, com a filosofia.

O livro retrata a convicção dos autores em esgotar as possibilidades freireanas em todas as intervenções que possam contribuir para a transformação da sociedade, tornando o mundo mais humano, mais afetivo, respeitando as pessoas como sujeitos e dimensionando a relação dialógica como uma estratégia emancipadora.

Creio, também, que o compromisso expresso nos artigos, a partir do “Paulo Freire em nós”, se revela nos testemunhos de vida e de trabalho, de maneira a realçar a “atualidade de um legado crítico” constante da proposta do livro.

Este legado até hoje instiga educadores e pesquisadores, homens e mulheres. E não se restringe a um tempo ou espaço específicos. Ao contrário: se amplia, se fortalece e se reinventa com novos sentidos em cada encontro humano pela busca de consciência e emancipação. Talvez a mais revolucionária tese de Paulo Freire foi a afirmação de que **educação é um ato político**. Torna-se, pois, um ato de coragem e ousadia, um ato de escolhas e tomada de posições, um ato de ter lado: para quem, com quem, a favor do que vou direcionar a minha luta e os meus conhecimentos.

Assim como a escola idealizada por Paulo Freire ia além dos próprios muros, seu pensamento transcende a escola e se coloca disponível para tantas identidades, reflexões e experiências como este livro conseguiu coletar.

Ao transitarmos da “Pedagogia do Oprimido” para a “Pedagogia da Esperança” caminhamos com referências fortíssimas do pensamento freireano: conhecer a realidade e sobre ela construir coletivamente nossas possibilidades de emancipação e de felicidade.

Termino com uma citação do próprio Paulo Freire ao analisar, com profunda tristeza, sem respostas, o crime que adolescentes praticaram em Brasília, ateando fogo no índio Galdino: que não percamos nossas energias em continuar e possamos sempre defender a vida, construir o sonho, viabilizar o amor!

Viva Paulo Freire! Viva o Patrono da Educação Brasileira!

ÍNDICE REMISSIVO





A

Amorosidade 13, 16, 20, 23, 27, 65, 67, 72, 79, 85, 150, 218, 226, 241
Autonomia 21, 22, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 37, 40, 43, 48, 49, 50, 51, 54, 65, 66, 68, 69, 70, 133, 139, 169, 175, 176, 193, 194, 195, 203, 210, 216, 217, 219, 220, 224, 226, 228, 245, 246, 253, 255, 260, 262, 263, 269, 274, 276, 278, 285, 287, 288, 289

C

Cidadania 20, 27, 29, 67, 96, 97, 98, 99, 101, 124, 166, 225, 300
Comunicação 22, 42, 54, 152, 153, 154, 217, 256
Conscientização 25, 27, 31, 37, 49, 50, 51, 92, 94, 109, 115, 145, 146, 170, 173, 207, 248, 249, 257
Crítica 4, 14, 15, 20, 22, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 50, 52, 76, 92, 95, 96, 100, 105, 107, 122, 124, 130, 132, 133, 134, 140, 145, 146, 147, 149, 153, 161, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 186,

188, 202, 203, 207, 210, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 255, 258, 259, 260, 261, 262, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 287, 288, 295

D

Democracia 27, 29, 31, 39, 55, 65, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 141, 169, 300
Diálogo 13, 14, 15, 16, 22, 23, 27, 30, 33, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 56, 65, 67, 91, 97, 105, 107, 108, 109, 113, 115, 117, 123, 124, 126, 131, 133, 134, 138, 148, 149, 152, 153, 154, 174, 181, 182, 183, 184, 186, 188, 190, 192, 194, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 224, 226, 227, 228, 229, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 255, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 270, 276, 277, 288, 300

E

Educação 6, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,

31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 109, 111, 115, 117, 122, 123, 125, 128, 130, 133, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 194, 195, 201, 203, 207, 208, 210, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 233, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 261, 262, 263, 269, 270, 271, 276, 278, 283, 285, 287, 288, 289, 299, 300

Emancipação 14, 19, 20, 37, 38, 39, 42, 52, 54, 117, 137, 140, 142, 144, 188, 189, 190, 191, 193, 215, 217, 224, 225, 248, 250, 256, 261, 269, 299, 300, 301

Escola 14, 21, 22, 25, 27, 37, 42, 50, 51, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 125, 131, 132, 133, 149, 150, 151, 165, 168, 171, 175, 177, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 195, 200, 209, 245, 250, 252, 260, 262, 264, 268, 275, 277, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 300

Esperança 13, 14, 15, 20, 22, 23, 27, 29, 31, 33, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 50, 51, 54, 55, 113, 116, 118, 121, 122, 124, 127, 130, 142, 143, 144,

146, 153, 155, 186, 193, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 228, 229, 239, 240, 249, 288

Esperançar 15, 29, 32, 79, 161, 218, 227, 295, 300

Ética 20, 22, 23, 27, 29, 31, 34, 41, 43, 44, 47, 55, 65, 86, 102, 124, 128, 132, 138, 139, 144, 145, 146, 147, 148, 181, 183, 184, 188, 191, 192, 193, 194, 202, 205, 206, 217, 222, 224, 250, 287, 294, 299, 300

F

Formação 21, 22, 24, 26, 27, 28, 34, 38, 44, 50, 51, 56, 61, 65, 66, 68, 80, 96, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 122, 125, 138, 140, 141, 144, 150, 155, 157, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 186, 187, 192, 201, 202, 215, 216, 218, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 257, 261, 268, 270, 272, 273, 275, 276, 278, 285, 288

H

Humanização 16, 19, 27, 28, 41, 42, 51, 55, 108, 142, 156, 192, 193, 194, 218, 228, 300

Humanos 21, 23, 24, 28, 30, 38, 39, 42, 45, 46, 49, 50, 69, 100, 125, 129, 139, 142, 146, 152, 172, 193, 220

I

Inclusão 2, 92, 95, 96, 97, 101, 126, 177, 249, 253, 286, 299

J

Justiça 14, 20, 22, 27, 29, 105, 124, 125, 129, 131, 192, 193, 195, 200, 215, 222, 223, 227, 228, 299

L

Libertadora 13, 14, 15, 24, 65, 69, 76, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 113, 117, 123, 137, 139, 145, 146, 147, 148, 170, 200, 217, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 247, 248, 249, 250, 294

O

Opressão 14, 21, 24, 25, 31, 37, 45, 47, 50, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 101, 113, 115, 117, 138, 206, 217, 218, 225, 288, 295

Opressores 25, 27, 32, 67, 74, 96, 97, 115

Oprimidos 15, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 67, 69, 76, 79, 96, 99, 105, 106, 107, 108, 115, 117, 118, 145, 146, 168, 215

P

Paulo Freire 1, 3, 4, 6, 13, 14, 15, 16, 19, 21, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 77, 78, 79, 80, 87, 91, 92, 94, 96, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 115,

116, 117, 118, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 132, 134, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 154, 156, 158, 167, 168, 169, 173, 175, 176, 177, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 192, 193, 194, 195, 199, 200, 202, 206, 207, 208, 210, 211, 215, 217, 219, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 233, 242, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 267, 275, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 299, 300, 301

Popular 85, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 117, 118, 124, 145, 173, 175, 216, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 227, 248, 256, 257, 287

Práxis 27, 37, 39, 44, 45, 49, 51, 79, 113, 115, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 134, 138, 144, 145, 147, 150, 155, 156, 157, 158, 165, 167, 168, 170, 171, 176, 177, 195, 200, 202, 219, 223, 249, 294

Pública 20, 21, 59, 61, 65, 150, 165, 203, 219, 250, 252, 264, 273, 283

R

Resistência 14, 15, 26, 29, 59, 76, 92, 94, 100, 133, 182, 191, 192, 193, 194, 200, 204, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 248, 249, 250, 262

Revisão 4

S

Social 14, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 38, 39, 40, 44, 51, 60, 69, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 105, 108, 109, 111, 114, 115, 117, 124, 125, 130, 139, 140, 141, 145, 146, 149, 152, 165, 166, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 199, 201, 202, 206, 209, 210, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 247, 248, 250, 252, 254, 255, 256, 257, 262, 268, 270, 272, 276, 288, 299

Solidariedade 15, 19, 24, 25, 29, 218, 226

T

Transformação 14, 20, 25, 51, 53, 79, 96, 97, 106, 109, 115, 124, 125, 130, 138, 143, 145, 147, 167, 172, 173, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 194, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 255, 257, 259, 260, 262, 268, 276, 287, 299, 300

Editora Diálogo Freiriano
www.editoradialogofreiriano.com.br

TÍTULO: Paulo Freire em Nós

DIAGRAMAÇÃO: Karina Alexandre

SUPERVISÃO: Maria Aparecida Nilen

BIBLIOTECÁRIA: Bruna Heller

CAPA: Gabriel Gresele

TIPOLOGIA: Georgia e Fira Sans

FORMATO: 15,5cm x 22,5cm

PAPEL: Pólen Natural 80g/m²

ACABAMENTO: Brochura

NÚMERO DE PÁGINAS: 310

ANO: 2025

Queridos leitores e queridas leitoras.

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura,
interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou dúvida ou tem alguma sugestão para nós, por favor, compartilhe
conosco pelo e-mail:

editora@dialogofreiriano.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM

www.dialogofreiriano.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso

Dissertações de Mestrado

Teses de Doutorado

Grupos de Estudo e Pesquisa

Coletâneas de Artigos

GRUPO EDITORAL DIÁLOGO FREIRIANO

CNPJ 20.173.422/0001-76

R. Gal. Flores da Cunha, 172, Sala 2401

Veranópolis-RS | CEP 95.330-000

ESCRITÓRIO SEDE

Av. Júlio de Oliveira, 295, Sala 303

Veranópolis-RS | CEP 95.330-000

Autoras e Autores

Adauto Guedes Neto

Denilson de Cássio Silva

Derly Freire Nunes

Ezir George Silva

Geison da Silva Soares

Ivanio Dickmann

Ivo Dickmann

Jénerson Alves de Oliveira

João Victor J. Oliveira Nogueira

Joênia Ribeiro da Conceição

Kelly Cristina da Silva

Leonardo Marques Soares

Maria Aparecida Alves

Maria Erivalda dos Santos Torres

Neide Maria Alves Valones

Nelma Alves Marques Pintor

Patrocínio Solon Freire

Senadora Teresa Leitão

Sílvia Rachi

Thiago Gonçalves Silva



Diálogo Freiriano
EDITORIA



📞 (54) 92000-1738

📠 Editora Diálogo Freiriano

✉️ editoradialogofreiriano

🌐 www.dialogofreiriano.com.br

✉️ editora@dialogofreiriano.com.br