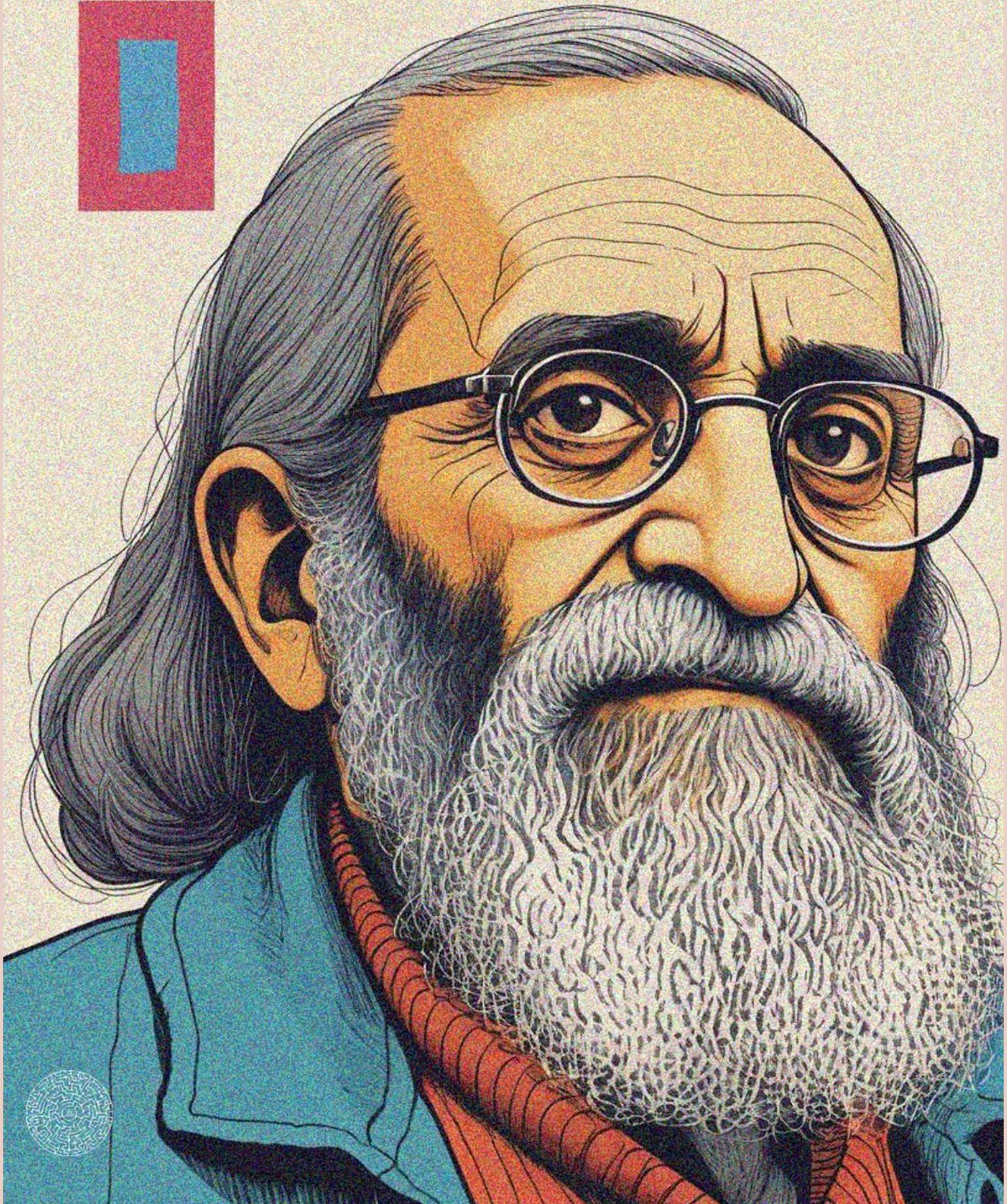
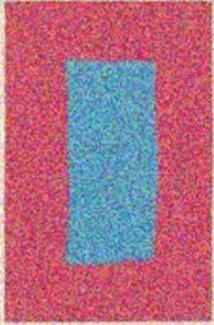


Milagros Elena Rodríguez & Ivan Fortunato (org.)

SER FREIRIANO:

**Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz
epistemológica de la praxis**



Milagros Elena Rodríguez & Ivan Fortunato (org.)

SER FREIRIANO:

Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz epistemológica de la praxis

Paulo Freire, por Milagros e Ivan:

“Jamás nos resignamos los peregrinos del amor, los que luchamos por una educación planetaria liberadora llena de amor; no nos resignamos los Freirianos de la praxis ejemplar, pues con humildad lo decimos: somos y hacemos en coherencia con la praxis de Paulo Freire; por ello nuestra rebeldía es ejercicio de solidaridad y empoderamiento por nuestros países”

“TENEMOS QUE RESISTIR Y ESPERANZAR”

“Volver a Paulo Freire es padecer en la comunidades olvidadas; es sentir dolor en la piel por los soterrados; pero al mismo tiempo es tener una profunda fe en la liberación; en el potencial de los ciudadanos, de los países”

“¿Por qué la educación Freiriana a más de 100 años de su nacimiento, en un tiempo de innovaciones profundas? Por que donde quiera que exista un oprimido en un aula de clases, en sus comunidades allí está presente el legado de Paulo Freire”

Copyright @ Edições Hipótese by Cazulo 2024
Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial sem indicação da fonte.

EDIÇÕES HIPÓTESE é nome fictício da coleção de livros digitais de distribuição gratuita editados e publicados, desde 2020, pelo coletivo Cazulo – Itapetininga/SP/Brasil.

Capa: imagem genecraft IA, adaptada por Ivan Fortunato
Edição: Cazulo – no instagram® @cazul.o

LIVRO AVALIADO POR PARES
E-BOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA disponível em:
<https://hipotesebooks.wixsite.com/cazulo>

Conselho editorial voluntário

Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid)
Prof. Dr. Claudio Luis de Camargo Penteado (UFABC)
Prof. Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia – *in memoriam*)
Profa. Dra. Maria do Rosário Silveira Porto (FE-USP)
Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. Salamanca)
Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcante (UFC)

R173s Rodríguez, Milagros Elena.

Ser Freiriano: Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz epistemológica de la praxis / Milagros Elena Rodríguez e Ivan Fortunato (org.). – Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

215p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-87891-42-2

1. Educação. I. Título.

CDU - 370

O Cazulo não se responsabiliza pelo conteúdo dos capítulos aqui publicados, uma vez que os textos são de autoria única e exclusiva dos(as) autores(as) e não traduzem, necessariamente, a opinião do coletivo.

PRÓLOGO - Ser Freiriano: Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz epistemológica de la praxis 06

Milagros Elena Rodriguez & Ivan Fortunato

CAPÍTULO I - Música em diálogos: reflexões para uma educação libertadora e humanizadora 19

Flávia Motoyama Narita, Ederson Luiz da Silva & Lorena Aires Felipe

CAPÍTULO II - Uma perspectiva histórica com Paulo Freire: a educação integral no Brasil 35

Elisabeth dos Santos Tavares

CAPÍTULO III - Vientos del páramo me llevan a escribir a pie: aunque resbale... a veces viene bien no citar a Freire 48

Jairo Portillo Parody

CAPÍTULO IV - O movimento de educação de base e a alfabetização alicerçada em concepções de Paulo Freire, como trabalho pedagógico, a partir da década de 1960, no Brasil 60

Marlize Dressler, Ana Sara Castaman & Liliana Soares Ferreira

CAPÍTULO V - Paulo Freire e as contribuições para a formação e o trabalho profissional de assistentes sociais 79

Lilian Angélica da Silva Souza & Letícia Silva de Abreu

CAPÍTULO VI - La formación docente desde el amor del Ser Freiriano 94

Milagros Elena Rodríguez

CAPÍTULO VII - A importância da rigorosidade formativa e da metodologia ativa no processo de constituição humana 114

Volnei Fortuna & Hildegard Susana Jung

**CAPÍTULO VIII - Leituras de Freire em Jaspers e
Vieira Pinto: aproximações conceituais entre
dever-educação e situações-limite 131**

*Celso Kraemer, Luís Carlos Rodrigues & Anderson Luiz
Tedesco*

**CAPÍTULO IX - A diferença entre citar Paulo Freire
e *Ser Freiriano* 150**

Ivan Fortunato

**CAPÍTULO X - Being Freirean: dialogical
conversations between Paulo Freire and
representatives of Boston-based communities and
faculty and students of the Harvard Graduate
School of Education in 1985 162**

Martha Montero-Sieburth

**ENTREVISTA - Sergio Haddad: um conceituado
estudioso da obra de Paulo Freire 186**

*Áurea Eleotério Soares Barroso & Osmar Hélio Alves
Araújo*

BIODATA – las autoras e los autores 194



PRÓLOGO

SER FREIRIANO: PAULO FREIRE EN LA CONFORMACIÓN DEL SER HUMANO A LA LUZ EPISTEMOLÓGICA DE LA PRAXIS

**Milagros Elena Rodríguez¹
Ivan Fortunato²**

Paulo Freire en tiempos de opresión: *Ser Freiriano* inspiraciones para el libro

Pensar en la concepción como respuesta a la pregunta: ¿qué *Ser Freiriano*?, nos incita a dar claras lecciones en nuestra práctica de un gran ser humano; y en ello servir, el servicio en favor de los más desprotegidos, en consonancia con su dolor; y no para utilizarlos con fines politiqueros, ello nos toca profundamente. Definimos el hecho de *Ser Freiriano* con su praxis, la de Paulo Freire; y no con la falsedad llena de inhumanidad del: el marxismo, leninismo, comunismo, socialismo, y con ello estalinismo, hitlerialismo y chavismo, entre otros ismos malas imitaciones de la decolonialidad; engaños crueles con consecuencias innegables. La historia ha demostrado que estos proyectos macabros son un cuenco de mendigo, trampas a la humanidad para enrumbarlos a la catástrofe.

Es evidente, hechos acaecidos en las falsas decolonialidades en el planeta ya ha dado cuenta, por eso expresa con la atención Walter Mignolo que la decolonialidad “ya no es izquierda, sino otra cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (Mignolo, 2008, p. 255). Y en tal sentido no enrumbamos el *Ser Freiriano* en esas prácticas fracasadas que son falsos instrumentos de liberación encajonados en la negación del ser humano, anclados en el ateísmo y en el maniqueísmo del ser.

Paulo Freire para nosotros es un ejemplo de ser humano en su praxis transformadora de la realidad donde quiera que estuvo; y eso es *Ser Freiriano*, esa transformación no es una profundización de los males de la colonialidad, o el colonialismo; no. El concepto de praxis Freiriano es específico y urgente de desmitificar: esperanza,

¹ Docente Investigadora titular de la Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela. E-mail: melenamate@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-0311-1705

² Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Itapetininga, Brasil. E-mail: ivanftr@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-1870-7528



liberación, amor y fe fueron sus directrices, como ser humano pensante, crítico, capaz de unirse para, como una “verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1977, p. 7). En ello, *Liberación Freiriana es praxis*; que es acción política y liberación; y se debe mostrar como educación, pero también como política de Estado liberadora en todos los sistemas que conforman las naciones; y así lo accionó Paulo Freire, y lo dejó legado en sus obras.

Lo dejamos sentado, en tanto sin duda, muchos siguen encajonando al pedagogo de las favelas en el marxismo leninismo; o lo enrumban en un ateo, negador de Dios que se erige como tal. Y mostramos que no. Sus propias acciones lo confirman

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida en el anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse (Freire, 2017, p. 123).

No ejemplificamos a Paulo Freire como un ateo, no lo creemos en su vida en ese sentir, que se creyó ser él mismo su propio dios, como lo han hecho saber los proyectos opresivos mencionados y la tendencia filosófica el humanismo; que encuadraron al ser humano al oprobio, y a la no transcendencia, pensando que ellos pueden transformar sus vidas abusando de ellas y ser los que diseñen y regularizan el despotismo a la naturaleza de la vida. Negando su creación. En cualquier parte del planeta, de todas las aventuras coloniales, injustas y abusivas “no se podría rescatar un solo valor humano” (Césaire, 2006, p. 14).

Es de concientizaremos ¿qué hay de liberación, humanidad, amor, salvaguarda de la vida, en cualquier tendencia del humanismo? Fue en “Europa y su cultura como el centro y motor de la civilización, tiene su origen y fundamento ideológico en el conglomerado constituido por el humanismo como programa cultural, el capitalismo como modelo económico y el colonialismo como proyecto político” (Abate, 2016, p. 183). En la obra: *la crisis del humanismo: una revisión y rehabilitación de los supuestos del humanismo cristiano ante los desafíos del antihumanismo contemporáneo*, podemos revisar que “la cultura



humanista ha fracasado y el potencial bárbaro de la civilización está creciendo más cada día” (Rivas, 2019, p.1).

Ser Freiriano es un ejercicio de amor y fe en los educandos. Sin amor no es posible provocar la fe y esperanza en los seres humanos. Ahora pensemos ¿qué es el amor Freiriano? “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p. 56). Y esa fue el ejercicio de Paulo Freire; ese compromiso que toco vidas, que dejó un legado no sólo por sus libros, letras, sino porque las hizo rema en la vida de las personas; y las despertó del letargo en donde quiera que estuvo.

Ser Freiriano es un ejemplo de luchas de muchos Maestros, Pedagogos, de la historia de nuestro planeta: Jesucristo el primerísimo Maestro planetario ejemplo que dignificó la vida, la mujer; y nos sigue dando cátedra de humanidad; Simón Rodríguez, Nelson Mandela, entre tantos otros. Y hoy muchos que con hambre educan en medio del oprobio de sus países hoy día. Si *Ser Freiriano* lo portan dignamente algunos maestros en Venezuela, que no se dejan ideologizar, en medio del éxodo, el más horrendo e injusto de nuestra historia y con ello la ruptura de la familia, la decadencia de la vida. Son ejemplos dignos, seguro Usted lector apreciado tiene ejemplos en su país de *Ser Freiriano*. Ahora les reto a todos den un ejemplo de políticas educativas en algún estado que sean dignas de: *Ser Freiriano*.

Ser Freiriano, nombrado así la oración ocurrió por primera vez en la obra: *Dices Ser Freiriano por ello te interpelamos: ¿cuáles son tus frutos?* (Rodríguez, 2023) es entonces empoderar de su propio potencial a ser humano y despertarlo de su letargo, dejando esa práctica de opresores que el educando es el que sabe e impone sus viejas páginas amarillentas; sino que sabe lo que es educar: “ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 10).

Paulo Freire cristiano, siguiendo la Sagrada Palabra de Dios, Queridos, amémonos unos a otros, ya que el amor es de Dios, y todo el que ama ha nacido de Dios y conoce a Dios. Quien no ama no ha conocido a Dios, porque Dios es amor (1Juan 4,7-8); sirvió para despertar del letargo a muchos oprimidos. Lo narra Paulo Freire en su estadía en África,



La brutalidad del racismo es algo con que difícilmente pueda convivir un mínimo de sensibilidad humana sin espeluznarse o decir ¡qué horror! Oí de blancos sudafricanos o residentes en Sudáfrica, tan disconformes como yo, tan antirracistas como yo, relatos dramáticos de prácticas discriminatorias inimaginables. Y de negros también. “No puedo decir mi Dios en presencia de los blancos, tengo que decir vuestro Dios”, me contó una vez un joven negro, hombre de iglesia, para mi asombro y casi descrédito de lo que oía. Blancos y negros, sudafricanos o residentes en Sudáfrica con quienes conversé, hablaban en general de las relaciones opresores-oprimidos, colonizadores-colonizados, blancos-negros, utilizando elementos de cuño teórico comunes a Fanon, a Memmi y a la Pedagogía del oprimido (Freire, 2017, p. 176).

Pero *Ser Freiriano*, categoría que dirige al libro es una sátira discursiva llena de dolor al ver en las políticas de estado el nombre del pedagogo, y esta frase la leerán mucho por allí: *se aseguran que este bien muerto el pedagogo en una visita al cementerio en un aniversario de su deceso, pero de la praxis educativa, de la formación dejan mucho que desear*. Y entonces nos preguntamos. ¿Quién porta le legado de Paulo Freire con dignidad en su práctica? Preferimos que sean Ustedes los lectores los que respondan. Y le decimos sean coherentes, no hablen de currículos liberadores citando al andariego de la utopía, si no son capaces de calzar sus zapatos desgastados llevando la educación para la liberación a todos lados donde pisaba; y la esperanza de ser dignamente tratados.

Dejo claro que como cristiana, habla la coordinadora del libro, no engrandezco jamás a nadie a la altura de Jesucristo; más bien digo que mi Señor y Salvador vino al mundo a liberarnos, salvarnos del pecado y oprobio, y también nos dejó ejemplo de hacer al servicio de los demás, y dejo claro que vinimos a servir, que es más digno dar que recibir: “En todo les mostré que así, trabajando, deben ayudar a los débiles, y recordar las palabras del Señor Jesús, que dijo: “Más bienaventurado es dar que recibir” (Hechos 20: 35).

Creo que Paulo Freire cumplió esa tarea: dar servir, empoderar; así esa es una esencia ejemplar del *Ser Freiriano*; porque sería una gran fatalidad facilitadora de la opresión poseer “la conciencia ingenua se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada” (Freire, 2010, p.25). El hecho de que la educación se instauraría como acción transformadora, “como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias” (Freire, 1974, p. 47). Así es urgente, en medio de



las grandes dificultades del planeta “posibilitar, a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundice su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual está” (Freire, 2010, p.36)

Hablamos de *concientización-concienciación freiriana en el aula mente-espíritu como escuela hoy* (Rodríguez, 2022), allí lo expresamos expeditamente, seguimos el legado de Paulo Freire, en medio del padecimiento y el oprobio en nuestras regiones, en el planeta. Lo ejemplificamos en nuestro hacer, en el aula mente social-espíritu, en el espacio intersubjetivo, no físico donde aprendemos en todo lugar y tiempo, más allá de la escuela

La diada *concienciación-concientización* en el aula mente-social- espíritu revitaliza la educación Freiriana hoy como un necesidad que debemos atender nuestro pedagogo fue profeta de la palabra como acción de vida, como utopía de los pueblos que se niegan a vivir en contaminadas acciones colonizadoras que los desmitifican del vivir feliz y dignamente. La educación en entonces debe recobrar su complejidad, traspasar el aula física, e ir a la complejidad del ser, las categorías *concienciación, concientización, aula mente y espíritu* son vitales en la educación y Freiriana (Rodríguez, 2022a, p.113).

Por otro lado, la convocatoria para el libro tuvo objetivo reunir investigaciones que abordan los siguientes re-ligajes a la luz de Paulo Freire y su accionar como ser humano “la respuesta a la interpelación: ¿Qué es *Ser Freiriano*? Nos puede llevar a compromisos por nuestro hacer que tal vez no hemos asumido. En esas realidades vividas en nuestros países, asumimos respuestas al ejercicio de *Ser Freiriano*, con interpelaciones y respuestas a las interrogantes, que planeamos en la obra: *Dices ser freiriano por ello te interpelamos: ¿cuáles son tus frutos?* (Rodríguez, 2023): ¿Qué es *Ser Freiriano* a la luz de la opresión hoy? ¿Cómo aplicas la educación para la libertad en medio del oprobio de las falsas decolonialidades? ¿Cuáles son algunas concepciones del ejercicio de *Ser Freiriano*?” (Rodríguez, 2023, p.390) a favor de la vida en el planeta, de la inclusión con la liberación ontoepistemológica, el sentipensar y de la conformación del ciudadano planetario con aportes Freirianos.

Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz epistemológica del hacer debe llevarnos a esencias como el amor y la solidaridad, interpelamos: ¿Esta devaluado el amor en las políticas de conformación del ser humano? Totalmente ¿por qué hablamos del amor?; sin amor no es posible provocar la fe y esperanza en los seres humanos; menos la



solidaridad. Pero, ¿qué es el amor Freiriano? “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p. 56).

Ahora con franqueza que hablen los lectores: ¿están comprometidos con ese amor, esa praxis de amor Freiriano? En la obra: *Paulo Freire en la educación hoy, fascismo o paternalismo hipócrita; hablan las voces de Venezuela y Brasil* (Rodríguez y Fortunato, 2022) ha percibido la realidad el fascismo que muchas veces se disfruta de paternalismo hipócrita mina las falsas políticas en Brasil y Venezuela. Convenimos concientizarnos que *el re-ligar es una práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno* (Rodríguez, 2019); pensamiento y accionar que al ser decolonial planetario se des-liga de la vieja práctica inviable para el dialogo: Ser Freiriano-ejercicio liberador; por ello *Ser Freiriano* no es ser un mero repetidor de frases legendarias de las obras de Paulo Freire, ni homenajes que no sentimos, tampoco falsos currículos educativos asentados en bases de Paulo Freire, pero que su ejercicio diario es opresivo.

Si seguimos ligados aún a la colonialidad de las mentes, del hacer, del ser, del pensar, del soñar, del vivir; sintiéndonos dependientes del colonial, justificándonos como inferiores y merecidos de la opresión; sin considerar las luchas en la práctica de Paulo Freire y su empantanar en las favelas, en el planeta, de los dominantes de la historia del planeta; es claro entonces que con la mente sin des-ligar jamás podremos re-ligar hacia esencias decoloniales planetaria, inclusivas, liberadoras; desmitificadas del autoritarismo, dialógicas - dialécticas. En conformaciones coloniales de nuestro ser y hacer jamás podremos *Ser Freiriano*.

Las propuestas de artículos debirón estar vinculadas a los ejes que componen la convocatoria temática, centrándose en: 1) *Ser Freiriano* y la decolonialidad planetaria en el re-ligaje a pedagogías liberadoras, el pedagogo hablaba de la “epistemología de la mente curiosa” (Freire, 2019, p. 127). 2) Ante la falsa decolonialidad en el Sur los aportes de Paulo Freire en la conformación del ser humano; “es la mirada más crítica posible de la realidad, y que la desvela para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (Freire, 1973, p. 39).

También las temáticas: 3) Saberes-conocimientos en diálogo con Paulo Freire en el sur global en la utopía en la praxis. 4) Pesquisas que aborden el paternalismo hipócrita en nuestros países, utilizando erradamente el legado de Paulo Freire. 5) Investigaciones



Freirianas que respondan a: ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía (Rodríguez, 2021b). 6) Pesquisas que promuevan procesos dialógicos-dialécticos en la conformación del ser humano (ser, pensar, sentir, soñar, vivir, convivir, existir, transcender) en la Educación Liberadora a la luz Freiriana; que incurran en la subversión como afirma el pedagogo: “no puedo aceptar en paz, bajo ningún concepto, la sociedad tal como está” (Freire, 2019, p. 81), 6) La formación docente desde el amor del Ser Freiriano.

Creemos hemos alcanzado la meta de publicar un libro precioso que nos da fundamentos del *Ser Freiriano*, más desde luego con esas grandes temáticas propuestas nos enrumbamos a muchas más convocatorias que serán dignas del ejemplo del *Ser Freiriano*.

Protagonistas. Los protagonistas de los entramados del libro: *Ser Freiriano*

Con nosotros, muchas personas se centraron en el legado de Freire y dedicaron su tiempo y energía a compartir sus sentimientos, sus pensamientos y sus acciones en las diversas praxis que aquí se presentan y forman la polifonía de voces de esta obra

En el primer capítulo, Flávia Narita, Ederson Luiz da Silva y Lorena Felipe, de Brasilia, la capital brasileña, nos entregan el manuscrito “Música em diálogos: reflexões para uma educação libertadora e humanizadora”. Al retomar conceptos freirianos utilizados en sus prácticas como educadores musicales, presentan un modelo teórico proveniente de una investigación doctoral que ha sido utilizado para analizar diversas prácticas musical-pedagógicas. El uso de este modelo se ejemplifica a través de otros dos proyectos realizados durante la maestría en dos líneas de investigación: música, ciudadanía artística y formación cultural; y la pedagogía crítica y la humanización de la educación musical. A pesar de ser distintas, las líneas convergen en propuestas problematizadoras y socialmente comprometidas que dialogan con los conceptos de Freire para una educación liberadora y humanizadora.

En el segundo capítulo, “Uma perspectiva histórica com Paulo Freire: a educação integral no Brasil”, fue escrito por Elisabeth Tavares, de la Cátedra Latinoamericana Paulo Freire. El capítulo aborda la educación integral en Brasil, retomando el camino iniciado por los pioneros de la nueva educación – que veían la educación como un derecho y no un privilegio. También aborda, dentro de la política educativa pública para la educación



integral, los desafíos de las escuelas en términos curriculares, de formación docente y de condiciones materiales.

En tercer capítulo, Jairo Parody, de Venezuela, nos presenta “Vientos del páramo me llevan a escribir a *pie*: aunque resbale... a veces viene bien no citar a Freire”. Es una etnografía artística breve, fragmentaria y encabritada de lo que acontece a pie monte andino venezolano. Encuentros, un otrora país de emigrantes a un país que emigra... país que sabe a desdicha. Ruptura narrativa. Viajes, sueños, oscuridades no curan los males. Su vida huye al sur del sur (Chile), al sueño con una abuela del fin del mundo y a esconderse en la oscuridad de una sala de cine. Al regresar no es el que se había ido. Aunque si *pie* resbale, a veces viene bien no citar a Paulo Freire, basta llenarnos de su verbo, de su prosa, de su ironía filosófica y pedagogía de cuestiona.

El capítulo cuarto, “O movimento de educação de base e a alfabetização alicerçada em concepções de Paulo Freire, como trabalho pedagógico, a partir da década de 1960, no Brasil”, de Marlize Dressler, Ana Castaman y Liliana Ferreira, del Rio Grande do Sul, Brasil, tem por objetivo analisar o Movimento de Educação de Base (MEB) e a alfabetização alicerçada em concepções de Paulo Freire, de modo a descrever o trabalho pedagógico desenvolvido, com base nesta perspectiva, a partir da década de 1960, no Brasil. Pauta-se no fundamento teórico-metodológico Análise dos Movimentos de Sentidos, mediante análise documental e, paralelamente, pesquisa bibliográfica.

En capítulo de número cinco, “Paulo Freire e as contribuições para a formação e o trabalho profissional de assistentes sociais”, escrito por Lilian Souza y Letícia Abreu, del Rio de Janeiro, Brasil, tiene como objetivo analizar los aportes de Paulo Freire y su método a la formación y actuación profesional de los trabajadores sociales. Los autores destacan la necesidad de ampliar el debate y la apropiación teórica de los fundamentos freirianos por parte de estudiantes y profesionales del Servicio Social, a través de su inclusión en el currículo académico de la carrera y en la agenda de todas las entidades que representan la categoría profesional.

Ya en capítulo seis, “La formación docente desde el amor del Ser Freiriano”, de Milagros Elena Rodriguez, da Venezuela, cuéntanos que la formación docente desde el amor del Ser Freiriano en la formación docente es analizada desde la deconstrucción rizomática como transmétodo decolonial planetario-complejo. Con ello el prefijo trans rescata los execrado de Paulo Freire en las pesquisas. No es posible comprenderlo a



cabalidad bajo mentes coloniales que adolecen de la praxis liberadora. En la reconstrucción la formación docente renovada en la concientización-concienciación implica y trastoca el estado mente-espíritu de liberación que se permea en la educación subversiva a la tradición. Se trata de un docente formado en el autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros.

El capítulo siete, “A importância da rigurosidade formativa e da metodologia ativa no processo de constituição humana”, de Volnei Fortuna e Hildegard Jung, del Rio Grande do Sul, Brasil, tematiza la importancia del rigor formativo y la metodología activa en el proceso de constitución humana. El objetivo es analizar el papel del espacio educativo y su potencial en el desarrollo de procesos reflexivos, creativos e innovadores. La metodología es una revisión de la literatura, con el objetivo de abrir horizontes investigativos sobre las perspectivas educativas actuales. Es de destacar que el rigor es fundamental para la enseñanza y el aprendizaje, siendo potenciado por la metodología de enseñanza activa, que coloca al estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento y el desarrollo de su condición humana en el mundo.

En el capítulo ocho, “Leituras de Freire em Jaspers e Vieira Pinto: aproximações conceituais entre devir-educação e situações-limite”, es de Celso Kraemer, Luís Carlos Rodrigues y Anderson Luiz Tedesco, de Santa Catarina, Brasil. En lo escrito, los autores tienen como objetivo comprender las lecturas de Paulo Freire y sus interacciones con el pensamiento de Karl Jaspers y Álvaro Vieira Pinto. En este intento, la noción de situaciones límite juega un papel central, especialmente por su profunda inscripción en la dimensión de la existencia humana en sus circunstancias efectivas. Estas consideraciones parecen abarcar la forma en que Freire mira la educación, como un proceso en formación, privilegiando los aspectos existenciales del ser humano.

El capítulo nueve, “A diferença entre citar Paulo Freire e Ser Freiriano”, fue escrito por Ivan Fortunato, de São Paulo, Brasil. En el texto, se presenta un breve ensayo explicando que hay una gran diferencia entre citar frases de Paulo Freire, muchas veces fuera de contexto, como jerga motivacional, y efectivamente Ser Freiriano. El mecenas de la educación brasileña pasó su vida luchando contra las injusticias del mundo, considerando la educación como el principal (no el único) medio para transformar las desigualdades y poner fin al ciclo opresor-oprimido. Hay varias maneras de Ser Freiriano, pero evocar tus dichos sin traducirlos en actitudes ciertamente no es una de ellas.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

El último capítulo del libro, “Being Freirean: dialogical conversations between Paulo Freire and representatives of Boston-based communities and faculty and students of the Harvard Graduate School of Education in 1985”, Martha Montero-Sieburth, de Amsterdam, Holanda, escribe sobre las conversaciones dialógicas que recopiló utilizando un enfoque cualitativo entre Paulo Freire y representantes de comunidades con sede en Boston en una sesión matutina y un discurso vespertino ante profesores y estudiantes de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard el 8 de marzo de 1985, en Cambridge, Massachusetts. Aunque dichas conversaciones se han presentado verbalmente en varios foros, han permanecido inéditas durante los últimos treinta y nueve años. Las notas cualitativas, los audios y las grabaciones de vídeo recopilados de ese día fueron analizados y condensados en manuscritos escritos. Las respuestas seleccionadas por Freire a las preguntas de los representantes de la comunidad se organizaron en temas que abarcan conflicto, cooptación, manipulación, no neutralidad, educación, experiencias liberadoras y crítica de la realidad, cuestiones que enfrentaban en sus comunidades. Pero la sesión de la tarde con profesores y estudiantes de Harvard fue un diálogo iniciado por Freire sobre la educación y la comprensión del significado del “silencio y la voz”, la tensión, la curiosidad y la concreción en la enseñanza y el aprendizaje. Estos temas se presentan por primera vez en este libro y expresan el significado de Ser Freireano.

Siguiendo los capítulos, tenemos la entrevista “Sergio Haddad: um conceituado estudioso da obra de Paulo Freire”, dirigida por Áurea Barroso, de São Paulo, Brasil, y Osmar Hélio Araújo, de Paraíba Brasil. El entrevistado, Sergio Haddad, es licenciado en Economía y Pedagogía, máster en Historia y Sociología de la Educación y doctorado en Historia y Sociología de la Educación, ambos por la Universidad de São Paulo. Fue docente en el Programa de Posgrado en Educación y Currículo de la PUC-SP y en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Caxias do Sul, y fue profesor visitante en el Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Oxford. Orador, autor de artículos y libros sobre el pensamiento freiriano, entre ellos “O educador: um perfil de Paulo Freire”, obra densa, publicada en algunos países, en Brasil por la editorial Todavía, en 2019.

Finalmente, la sección Biodatas pretende presentar, aunque sea parcialmente, la vida y obra de las autoras y de los autores que participaron en este libro en respeto y homenaje al gran educador brasileño Paulo Freire.



Gratitudes. Siempre es digno de hacerse en tanto somos seres llenos de amor

Agradecemos, todos los días, el regalo de estar vivos. Aunque pueda parecer cursi, estar vivo es algo increíble, ya que nos permite experimentar el mundo, para bien o para mal. Nos gustaría, como esperaba Paulo Freire, involucrarnos sólo en el bien: para nosotros mismos, para los demás y para el mundo en su conjunto.

Esta es la esencia de *Ser Freiriano*.

Por ello, queremos agradecer a las personas que nos acompañaron a escribir sobre la aventura que es *Ser Freiriano* en un mundo que, cada día, parece sufrir más y más. También agradecemos a todas las personas que leerán este libro. Quién sabe, de alguna manera nos convertiremos en una inspiración.

Deferencia: Los coordinadores del libro dedicamos ese homenaje al gran pedagogo de las favelas, el andariego de la utopía, que hizo praxis la liberación. *Paulo Freire: ¡Ejemplo de humanidad ha vivido coherente en el pensar certero y enternecedora exclusivísima cualidad de vivir la praxis, gracias por tanto!*

Exvoto: La coordinadora del libro sabiendo que la liberación total: la salvación la ha cedido Dios amado con su Hijo Jesucristo en la cruz, que es la verdad y la vida revindicó la creación; “Mas tú, Jehová, eres escudo alrededor de mí; Mi gloria, y el que levanta mi cabeza. Con mi voz clamé a Jehová, Y él me respondió desde su monte santo. Selah” (Salmos 3: 3-4). Gracias Jesucristo por tu amor imperturbable en mi vida.

Referencias

Abate, S. Humanismo y colonialismo: la poética del capitalismo eurocéntrico en tres obras del siglo XVI. **Lingüística y Literatura**, n. 70, p. 173-190, 2016. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n70a08>

Césaire, A. **Discurso sobre el colonialismo**. Madrid: Akal, 2006.

Freire, P. **Plan de trabajo**. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1968.

Freire, P. **El mensaje de Paulo Freire**. Textos seleccionados por el Inodep. Madrid: Fondo de Cultura Popular, 1973.

Freire, P. **La educación como práctica de la libertad**. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 1977.



Rodríguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

Freire, P. Conscientization. **Cross Currents**, v. 24, n. 1, p. 23-28, 1974.

Freire, P. **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. Ciudad de México: Siglo XXI Editores, 2010.

Freire, P. **Pedagogía del Oprimido**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2005.

Freire, P. **Pedagogía de la esperanza**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2017.

Freire, P. **El maestro sin recetas**: el desafío de enseñar en un mundo cambiante. Editor digital: Diegoan, 2019.

Mignolo, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>

Rivas Garcia, R. La crisis del humanismo: una revisión y rehabilitación de los supuestos del humanismo cristiano ante los desafíos del antihumanismo contemporáneo. **Franciscanum**, v. 61, n. 172, p. 1-17, 2019. <https://doi.org/10.21500/01201468.4462>

Rodríguez, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Revista Orinoco Pensamiento y Praxis**, v. 7, n. 11, p. 13-35, 2019. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

Rodríguez, M. E. Concientización-concienciación freiriana en el aula mente-espíritu como escuela hoy. **Série-Estudos**, v. 27, n. 59, p. 97-118, 2022. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1605>

Rodríguez, M. E Dices ser freiriano por ello te interpelamos: ¿cuáles son tus frutos? **Revista GESTO-DEBATE**, v. 23, n. 19, p. 390-408, 2023. <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.19484>

Rodríguez, M. E.; Fortunato, I. Paulo Freire en la educación hoy, fascismo o paternalismo hipócrita; hablan las voces de Venezuela y Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8671760>

Sociedades Bíblicas Unidas. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO I

MÚSICA EM DIÁLOGOS: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E HUMANIZADORA

Flávia Motoyama Narita³

Ederson Luiz da Silva⁴

Lorena Aires Felipe⁵

Introdução

O que é ser um educador Freiriano no Brasil nos anos 2020? Muito recentemente, testemunhamos uma campanha do então governo federal (2019-2022) para vilipendiar Paulo Freire, fortalecida por muita falta de conhecimento de brasileiros sobre este educador. Assim, tentamos contribuir com discussões sobre a atualidade do pensamento Freiriano e a necessidade de subvertermos o conformismo, o automatismo e o individualismo impregnados em nossas ações como seres (muitas vezes) desumanizados em um sistema neoliberal e competitivo. Buscando retomar nossa própria humanização por meio de nossas pesquisas na área de Educação Musical, apresentamos nossas reflexões sobre como a Educação Libertadora Freiriana, integrada a práticas musicais, pode contribuir para uma formação de seres mais humanizados e conscientes.

Este trabalho é resultado de investigações desenvolvidas em um grupo de pesquisa chamado MUSES: Música, Educação e Engajamento Social, cuja sede é localizada no Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB)⁶. O engajamento social por meio do fazer artístico-musical em processos de aprendizagem e ensino da música em suas diferentes vertentes é o foco principal de nossos estudos. Esse engajamento é investigado em cinco linhas de pesquisa deste grupo, que se debruça especificamente em questões de: 1) aprendizagem musical virtual, em rede, aberta, digital; 2) gênero e educação musical; 3)

³ Mestrado e doutorado em Educação Musical pelo Institute of Education (IOE-UCL), Reino Unido. Licenciatura em Educação Artística/Música pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Professora Associada da Universidade de Brasília. E-mail: flavnarita@unb.br. ORCID: 0000-0003-2885-5038

⁴ Mestrado em Música pela Universidade de Brasília. Graduação em Educação Artística e Regência pela Universidade de Brasília. Bacharelado em Filosofia pelo ISB. Professor de Formação Continuada na Secretaria de Educação do DF. E-mail: edemusica@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6815-1321

⁵ Mestrado Profissional em Artes (Ed. Musical) pela Universidade de Brasília. Graduação em Educação Musical com habilitação em instrumento musical. Professora de música da Secretaria de Educação do DF. E-mail: professoralooa@gmail.com. ORCID: 0009-0008-9385-6102

⁶ dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/779355#recursosHumanos



música, cidadania artística e formação cultural; 4) pedagogia crítica e educação musical humanizadora; e 5) pedagogias da música popular.

Neste capítulo, apresentaremos o engajamento social estimulado em dois projetos desenvolvidos nas linhas de pesquisa que tratam de cidadania artística e formação cultural, e de pedagogia crítica e educação musical humanizadora. Apresentaremos também um modelo teórico dialógico oriundo de uma tese de doutorado que tem sido empregado pela pesquisadora na formação de professores nos cursos de licenciatura em Música (presenciais e a distância) da UnB e estudado no MUSES. Neste trabalho, o modelo será apresentado para refletir sobre as diferentes possibilidades de práticas musicais nos projetos apresentados.

O primeiro projeto é um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida como uma ação dialógica e integrada entre diferentes disciplinas de artes para a produção de um teatro musical em uma escola pública de natureza especial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para anos iniciais, denominada Escola Parque. Neste tipo de escola, o espaço pedagógico é destinado para a aprendizagem de arte nas linguagens de artes cênicas, artes visuais, música e dança, além das atividades esportivas desenvolvidas na disciplina de educação física. O engajamento social das crianças participantes será ilustrado por meio do recorte da produção de um espetáculo de teatro musical realizado por um grupo de crianças e professores dessa escola. O espetáculo foi produzido a partir de uma história infantil, “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau” de Marcos Reis (2018), que relata temáticas sociais sobre a cultura afro-brasileira e as questões de discriminação vivenciados pelos povos pertencentes a esta cultura.

O segundo projeto é também um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada como uma oficina de música para professoras e professores atuantes em formação continuada em busca de uma compreensão do que poderia ser uma educação musical humanizadora. Esse projeto foi realizado na Eape⁷ e compõe uma política pública do Estado. O engajamento dos participantes dessa oficina mostra como eles intervêm como provocadores de reflexões e práticas entre seus formandos. A abertura maior ao campo das possibilidades musicais passa a ser um leque a ser explorado como integração de conhecimentos e emancipação do indivíduo frente ao desafio de ser educador hoje.

⁷ Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Trata-se de formação continuada em turno contrário para professores de escola pública no Distrito Federal, Brasil.



Um dos conceitos fundantes do pensamento e da prática Freiriana é o diálogo. Só com ele poderemos subverter o individualismo e o automatismo para, coletiva e colaborativamente, construirmos uma Educação Libertadora que nos restaure a humanização. Assim, na próxima seção, destacaremos o conceito de diálogo, apresentaremos o modelo dialógico para análise de práticas musicais e sua utilização nos projetos musicais.

Diálogos musicais

Diálogo, para Freire, “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2011, p. 109). Em outras palavras, diálogo é práxis: ação e reflexão na transformação da realidade. Na educação, essa transformação pode ser a criação de novos conhecimentos e também a criação de novos papéis: o educador também aprende e o educando também ensina (Freire, 1996, p. 25). Considerando uma relação mais horizontal entre educador e educando, o diálogo não pode ser o depósito ou a imposição de ideias.

Assim, a prática dialógica não se refere somente ao encontro entre educador e educando, mas também aos questionamentos do educador sobre os conteúdos que organiza até o efetivo exercício prático que estabelece em conjunto com os educandos. Diálogo é um ato de amor e humildade, demonstrando esperança, criticidade e fé na humanidade, estabelecendo uma atmosfera de solidariedade e confiança mútua (Freire, 2011, p. 110-114).

Pensando nesse diálogo entre educador, educando e conteúdos é que um modelo teórico (Narita, 2014) foi proposto durante a observação de práticas de ensino musical. Esse modelo emergiu a partir da análise de 61 vídeos em que estudantes de graduação, do curso de Licenciatura em Música, realizaram práticas pedagógico-musicais com alunos da educação básica. As práticas foram baseadas na abordagem de aprendizagem informal de Lucy Green (2008): os licenciandos prepararam materiais em áudio com trechos musicais que os alunos das escolas iriam escutar e tentar reproduzir em seus instrumentos ou utilizar a voz e percussão corporal. Em um segundo momento, a partir dos áudios, os alunos propuseram suas próprias versões, podendo modificar o estilo musical, acrescentar outros instrumentos ou vozes e também incluir trechos novos em suas versões musicais. A proposta tinha o potencial dialógico de (re)conhecer os mundos musicais dos alunos ao



solicitar suas versões, enquanto os licenciandos também mobilizariam seus domínios de conteúdo musical, tanto teórico quanto prático, ao escutar as versões dos alunos e suas reproduções dos trechos musicais. Apesar desse potencial dialógico, a análise dos vídeos apontou práticas de ensino nem sempre dialógicas ou práticas cujo diálogo pareciam não levar a um engajamento crítico do mundo musical.

A partir de diferentes modos como os licenciandos realizaram suas práticas pedagógico-musicais, Narita (2014) agrupou-as em três domínios que poderiam ser mobilizados: o da autoridade e do conhecimento teórico, o da habilidade musical, e o da relação com os mundos musicais dos alunos. Algumas práticas pareceram ter a predominância de apenas um desses domínios. Aquelas que mobilizavam apenas o domínio de conhecimentos teóricos e autoridade foram classificadas como “bancárias”, utilizando o conceito de Freire (2011, p. 80) pela similaridade com a atitude de depositar informações teóricas e conteúdos nos alunos. Aquelas que mobilizaram apenas o domínio da habilidade musical foram consideradas práticas musicais “alienadas”, caracterizadas por um fazer musical isolado dos licenciandos, sem dialogar com as produções musicais de seus alunos. As práticas que mobilizaram apenas os mundos musicais dos alunos foram denominadas “laissez-faire”, caracterizadas por atitudes não intervencionistas dos licenciandos, que deixavam os mundos musicais de seus alunos se auto-regularem e emergirem sem qualquer crítica. Outras práticas pareceram conter elementos de dois desses domínios.

A mobilização dos domínios dos conhecimentos teóricos e dos mundos musicais dos alunos resultou em um modo pedagógico classificado como “diálogo não-musical”. Apesar de haver uma relação dialógica entre licenciandos e alunos, os primeiros suprimiam seus conhecimentos musicais práticos, não sendo modelos musicais para seus alunos. Já a mobilização dos domínios dos conhecimentos teóricos e das habilidades musicais caracterizou o que foi denominado “liberdade ilusória”. As práticas de ensino eram musicais, com os licenciandos atuando como modelos musicais com seus alunos e mobilizando seus conhecimentos teórico-musicais na orientação da produção musical da turma. Entretanto, os licenciandos pareciam não perceber que centralizavam e controlavam toda a prática, sem dar liberdade para seus alunos demonstrarem suas experiências musicais.

Mobilizando os domínios das habilidades musicais e dos mundos musicais dos



alunos, temos o modo pedagógico denominado “transitividade ingênua”. Freire (1991, p. 60-61) utiliza esse termo para explicar o estágio de consciência de seres humanos que estão despertando para uma relação dialógica. Nesse primeiro estágio relacional, entretanto, as pessoas apresentam argumentos frágeis, tendem a polemizar e a se valer de explicações mágicas ou fabulosas. As práticas pedagógico-musicais classificadas como transitivas ingênuas são caracterizadas por interações com música entre quem ensina e quem aprende, mas sem a mobilização de conhecimentos teórico-musicais que poderiam contribuir para a construção de um conhecimento crítico sobre as práticas musicais e práticas pedagógico-musicais.

Outros dois modos pedagógicos emergiram a partir de combinação de abordagens diferentes dos licenciandos: “colagem” e “afinando com alunos”. Enquanto a primeira ilustrava situações em que o licenciando seguia um planejamento fragmentado, a segunda demonstrava uma tentativa de dialogar com as demandas dos alunos. Por fim, mobilizando os três domínios de ensino musical, temos as práticas musicais libertadoras. Utilizando o conceito de Freire (2011, p. 93-94) para uma educação libertadora e problematizadora, temos a práxis no cerne dessa educação: a ação de reflexão dos participantes na transformação do mundo. As práticas pedagógico-musicais entendidas como “libertadoras” eram dialógicas e possibilitavam que tanto licenciandos quanto alunos transformassem seus conhecimentos em ciclos de ação e de reflexão durante a produção musical.

Na oficina de música proposta por Da Silva (2023), podemos observar momentos de práticas musicais “libertadoras” quando o professor proponente da oficina mobiliza os três domínios de ensino musical. Seu domínio de habilidades musicais é acionado quando se faz modelo musical aos participantes, demonstrando como tocar um instrumento ou fazendo percussão corporal, como no exemplo abaixo. Seu domínio de autoridade e de conhecimento teórico-musical se fez presente durante toda a organização e condução da oficina e nas explicações sobre o propósito de cada atividade, ajudando os participantes a refletirem sobre a intencionalidade musical de suas produções. Sua relação com os mundos musicais dos participantes da oficina foi demonstrada todas as vezes em que propunha atividades de criação e improvisação musical, possibilitando que os participantes compartilhassem músicas e estilos com os quais estavam familiarizados. O exemplo a seguir, além de ilustrar uma prática musical libertadora do professor, demonstra o que



poderia ser um diálogo musical: quando duas pessoas ou mais interagem com sons e intenções de responder musicalmente ao som ouvido anteriormente.

Professor: Vamos explorar a percussão corporal!

Participantes: [Seguem o exemplo do professor e vão batendo e esfregando as mãos em partes de seu próprio corpo para produzir sons].

Professor: Agora você escolhe sons que achou mais interessantes e mostra para outra pessoa!

Participantes: [Interagem com os sons, além de conversar e sorrir ao trocar os sons entre si].

(Oficina de Música, 01/junho/2022)

Como no exemplo acima, é interessante que a percussão corporal não se limite simplesmente a fazer sons com o corpo aleatoriamente. Ela pode ser feita com intenção de interagir com outra pessoa ou com um grupo. Assim fica evidente um caráter que pode desenvolver sociabilidade entre os participantes de forma lúdica e prazerosa. Além disso, pode-se utilizar também de variações sonoras e musicais como produção de sons fortes e fracos, rápidos ou lentos, repetidos ou únicos utilizando-se da criatividade. Para Freire (2011, p. 110), o diálogo é um ato de criação. Dessa forma, para interagir no diálogo é necessário criar a resposta, intervir na prática artística, se colocar no mundo. No momento da resposta, há a responsabilidade de cada um propor ou criar um som. Essa criação pode se estender individualmente ou coletivamente para a constituição de uma peça musical ou para interpretação musical de composições já existentes.

Em outro exemplo, o diálogo musical pôde se caracterizar pela reflexão sobre um estilo musical familiar aos alunos - o rap - e pela ação de criação de um novo rap, no projeto de produção colaborativa de um teatro musical escolar, relatados por Felipe (2024). Nesse projeto, também pudemos observar momentos de práticas musicais “libertadoras”, com a professora mobilizando os três domínios de ensino musical. A relação da professora com os mundos musicais de seus alunos é evidenciada quando ela solicita que tragam exemplos de rap e são levados raps que simulavam batalhas com personagens de séries e animes, criados e produzidos por influenciadores digitais. Ao apresentarem diferentes tipos de rap, os estudantes expandiram a concepção da professora em relação ao estilo e ela pôde perceber como ele se modificou no tempo, na história e na sociedade. O domínio da autoridade e do conhecimento teórico-musical foi mobilizado ao discutir como a música poderia ser uma forma de denunciar as situações de racismo que a protagonista vivenciou



na história e anunciar situações de transformação a partir do rap. Por fim, o domínio de suas habilidades musicais foi evidenciado na condução da análise dos raps: os alunos foram estimulados a perceberem diferentes características sonoras, como instrumentação utilizada, combinação de diferentes vozes na música e presença de contrastes sonoros. A partir disso, puderam associar essas características sonoras à letra, às rimas, aos arquétipos dos personagens narrados nas letras das canções, e aos elementos fora da música que também dialogavam com as características sonoras percebidas por eles. A seguir, apresentamos notas de diário de campo que ilustram a professora mobilizando seu domínio de habilidades musicais ao dialogar com os mundos musicais dos alunos:

A professora começou a questionar os estudantes sobre o que percebiam de diferente em relação aos sons. Buscaram ouvir alguns trechos e comparar uns com os outros. Alguns estudantes relataram que na música “O Rap de Akatsuki” os sons eram fortes e graves; no rap da batalha do “BMO x Anne: nunca fale da mãe de uma criança” o som era estridente, o vídeo era barulhento e lembrava o ambiente da escola. Outros estudantes conseguiam perceber a presença de instrumentos agudos e graves, fazendo linhas melódicas diferentes (Teatro Musical, 26/setembro/2022).

A compreensão e a escuta mais atenta dos elementos musicais presentes nos raps que conheciam favoreceram o engajamento dos alunos para um fazer artístico mais consciente, como veremos na próxima seção. Aliado aos elementos musicais, o entendimento da crítica a uma sociedade racista que a obra escolhida suscitava, levou os alunos a uma experiência do que podemos denominar “cidadania artística”.

Diálogos para uma cidadania artística e formação cultural

O termo “cidadania artística” costuma ser relacionado a contribuições de conhecimentos e habilidades artísticas endereçados a lidar com alguma problemática da sociedade (Westvall; Akuno, 2024, p. 1). Na linha de pesquisa do MUSES, é compreendido como um fazer artístico conscientemente engajado com o(s) contexto(s) onde atuamos. Seguindo o pensamento de Freire (1991, p. 39, ênfase no original), não estamos simplesmente “no mundo, mas com o mundo”. A forma e o grau de relacionamento com o mundo e com as outras pessoas demonstrariam estágios de consciência: desde “um quase compromisso [das pessoas] com a existência” (p. 60), denominada consciência intransitiva, passando por uma consciência transitiva ingênua, caracterizada por



compreensões deturpadas da realidade, até atingirmos uma consciência transitiva crítica. A esta última chegaríamos por meio de “uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, [caracterizada] pela profundidade na interpretação dos problemas” (p. 61). Concordando com McCowan, que analisa o conceito de cidadania não como a “ideia de ser membro de um Estado-nação [e da] relação do indivíduo com o Estado” (Stecanela, 2017, p. 297), mas como engajamento social e participação política, todo processo educativo seria educação para cidadania, desde que desenvolvesse o que Freire denominou consciência transitiva crítica. São com exemplos desses processos de educação para cidadania por meio de práticas artísticas que dialogamos a seguir.

O teatro musical, que é uma arte integrada por diferentes linguagens artísticas, permite que os alunos tragam experiências de sua própria vida para o palco da escola e que também façam desse palco um lugar de criação de novas histórias e novos futuros. A escola é um espaço social, um lugar de diálogos e novas possibilidades e, também, um lugar de arte, de interpretações e representações.

A criação e produção do espetáculo de teatro musical “Tiarinha Vermelha e o Povo Mau” permitiu uma vivência de cidadania artística por meio de um processo de engajamento social como um movimento de conscientização de seus participantes. A história que serviu como tema gerador para o trabalho de criação dos alunos falava sobre uma menina negra que tinha consciência de sua força, de sua história, de sua cultura, de sua origem ancestral e da importância de tudo isso para a sua constituição como pessoa. Essa consciência não impediu que a personagem sofresse racismo e que fosse atacada pelo “Povo Mau”, mas a municiou para se defender das ofensas. Ao se defender, não defendia a si mesma apenas, defendia o seu povo também.

Ao problematizar questões de opressão por meio da história, a música e as outras artes que dialogam entre si no teatro musical se tornam um meio de denúncia e anúncio para uma possível transformação social, como Freire (1981) sugeria. Em um primeiro momento em que escutaram a história de Tiarinha, os alunos demonstraram uma compreensão da temática um tanto ingênua, ilustrando o estágio de consciência que Freire (1991, p. 61) denominou “transitiva ingênua”.

Entretanto, com discussões e trabalho mais aprofundado, tanto alunos quanto professores foram se apropriando do texto. Com isso, ao compreender melhor situações como essas, os alunos conseguiam improvisar, pois haviam se conscientizado sobre sua



atuação no palco, aprofundado-se sobre as temáticas, sobre os personagens que ali encenavam e seus compromissos com os valores que aprenderam. A seguir, apresentamos algumas falas de alunas participantes, cujos nomes foram alterados para preservar suas identidades.

Mônica: A gente já conhecia a história. Se a gente errasse qualquer fala, a gente improvisava. Faz sentido!

Moana: A gente pode mudar, só que tem que ter o mesmo sentido na história.

Mônica: É porque tem que passar a ideia da história, mas falar com outras palavras.

Moana: É, igual essa peça que a gente fez, a Tiarinha... ela tava... como se fosse hoje em dia, ela tava com a tecnologia... A gente mudou a história, só que tem o mesmo sentido.

Mônica: Tem o mesmo... a ideia de passar que é: não façam racismo. Mas a gente fez do nosso jeito, um pouquinho mais avançado...
(Teatro Musical, estudantes participantes, 13/dezembro/2022).

No palco da escola, os professores têm a escolha de se conformar com uma arte excludente que distancia os indivíduos do fazer artístico, subjugando-os a um lugar de espectador apenas ou, então, de não se conformar, se abrindo para o diálogo e para novas experiências. Ressaltamos aqui o caráter interdisciplinar dessa experiência, possibilitada pela participação de professores de diferentes áreas artísticas que colaboraram dialogicamente nessa produção. Apontamos também que a importância do tema trabalhado não devia se sobressair diante das práticas artísticas. Caso contrário, teríamos aqui um exemplo de uma prática que Narita (2014) classificaria como “diálogo não-musical”.

Especificamente quanto à produção musical, após a escuta e análise de diferentes tipos de raps trazidos pelos próprios alunos, como relatado na seção anterior, tivemos a criação de um rap especialmente composto para a encenação desta história. Raoni, um dos alunos que participou da composição coletiva do rap, relatou sua felicidade por ter colaborado com a composição de uma música que buscava defender e humanizar os negros, um povo extremamente oprimido em nossa sociedade.



Para com isso, você não pode fazer isso!
Se fosse com você,
Não gostaria, pois isso é racismo!
Racismo é crime, não discrimine!
Não julgue a cor da pele e nem a aparência.
Pense antes de falar, pois isso pode machucar.
(Teatro Musical, letra do rap composto pelos estudantes,
04/novembro/2022).

Freire (2016, p. 62) explica que a realidade só deixa de ser densa e impenetrável por meio de um processo de análise dialético, em que os indivíduos sejam capazes de se reconhecerem nessa realidade como sujeitos que se encontram com os outros sujeitos. As análises musicais realizadas em conjunto com as crianças permitiram que elas se reconhecessem umas com as outras, à medida em que percebiam semelhanças em seus gostos musicais. Isso as tornava pertencentes a um mesmo grupo no palco da escola, muitas vezes oprimido e silenciado. Uma vez conscientes de sua posição nesse palco da escola, as crianças puderam, por meio da produção artística, expandir suas compreensões, questionar e modificar suas posições: se antes oprimidas e desumanizadas, agora conscientes buscando sua humanização.

Caso não houvesse essa análise musical e os professores simplesmente aceitassem qualquer produção musical dos alunos, estaríamos diante de uma prática “laissez-faire” (Narita, 2014). Nesse caso, deixar os alunos fazerem o que queiram, talvez apenas reproduzindo o que já estaria em seus mundos musicais, seria uma atitude desumanizadora. Contrapondo-se a essa atitude, dialogaremos na próxima seção com propostas que buscam uma educação musical humanizadora fundamentadas na pedagogia crítica.

Díálogos em uma pedagogia crítica e educação musical humanizadora

Para Giroux (1997, p. 25), a pedagogia crítica desvela como a “dominação e a opressão são produzidas dentro dos diversos mecanismos de escolarização”. Segundo ele, essa pedagogia é necessária para a superação de pedagogias que não questionam as bases políticas e dominadoras da estrutura educacional. É necessário que os agentes da educação estejam atentos e atuem subvertendo um sistema já posto. Para Freire (2011, p.170), a dominação está sustentada pela ação antidialógica, pelo controle das massas populares, pela desumanização. Esses mecanismos de dominação podem, ou não, ser percebidos



pelos educadores ou outros partícipes do processo educacional.

Como, então, atuar a fim de superar esses mecanismos? As obras de Freire nos instigam a questionar a estrutura educacional, o currículo e as práticas pedagógicas da escola “tradicional”, além de nos impulsionar a novas atitudes e práticas como educadores. Essa ação-reflexão-ação deverá ocorrer no chão da escola, ou do contexto educacional onde atuamos, juntamente com a prática e a ação dialógica com nossos pares, com os alunos, com os funcionários e com a comunidade. Isto constitui a práxis educativa. Por meio dela, poderemos desenvolver nossa consciência transitiva crítica (Freire, 1991, p. 61) e atingir a conscientização. Este é um caminho a ser percorrido com perseverança e esperança, sendo necessária a fé na capacidade das pessoas para intervir no mundo, transformando-o e criando novas alternativas. Conscientização é tanto entender os mecanismos que ocorrem por trás do que é aparente quanto perceber o que já sabemos. Segundo Freire (2011, p.100), é necessário perceber-se criticamente. Na pedagogia crítica, ser Freiriano, como professor, é buscar essa conscientização, é partir de sua prática refletida, como em autoavaliação, para iniciar a mudança.

A pedagogia crítica para a educação musical utiliza fundamentos Freirianos em que alunos e professores aprendem em diálogo e “reconhece que o aprendizado em música é construído social e politicamente” (Abrahams, 2005, p. 71). Posteriormente, Abrahams, em conjunto com Rafaniello, Westawski, Vodicka, Wilson e Abrahams (2011, p. 2) sugere que uma educação musical crítica transforme tanto alunos quanto professores, sendo significativa e considerando as músicas que são escutadas e experienciadas fora do contexto escolar. Essa transformação de alunos e professores nas práticas pedagógico-musicais poderia ser comparada ao que Narita (2014) identificou como “educação musical libertadora”, que conduziria ao que Freire (2011, p. 40) compreende como humanização: vocação “afirmada no anseio de liberdade, de justiça...”.

No exemplo a seguir, observamos o professor incentivando a aluna a mobilizar seus próprios conhecimentos para tocar uma música que ela mesma havia escolhido, em uma demonstração de diálogo com os mundos musicais da aluna.



Graça: Como faço o ritmo da música? [acompanhamento ao violão da canção “Prá não dizer que não falei das Flores”, de Geraldo Vandré, que ela mesma havia escolhido]

Professor: Tente fazer da sua cabeça, vamos ver se dá certo!

Graça: [toca ao estilo guarânia, mesmo não sabendo nomear]

Participantes: [cantam junto e depois comentam as possibilidades rítmicas junto com o professor] (Oficina de Música, 15/junho/2022).

Pelos comentários entre colchetes, entendemos que o professor não adotou uma atitude de “laissez-faire”, deixando a aluna fazer o que quisesse. Ele acreditou no potencial da aluna e, provavelmente, teria intervindo musicalmente, tocando a música, caso a aluna não conseguisse. A observação final, de que os participantes cantaram e comentaram as possibilidades rítmicas, indica que o domínio dos conhecimentos teóricos sobre os ritmos foi mobilizado.

A educação para uma humanização possui uma intencionalidade para atuação no mundo, para a questão da atitude e da vontade dos envolvidos em um “caráter ativo, indagador e pesquisador da consciência como consciência reflexiva” (Freire, 1981). Enfatizamos a importância da composição musical como uma atividade central neste tipo de abordagem humanizadora. No momento da criação, principalmente quando coletiva, vê-se a alegria da realização e o amor, o apreço àquilo que foi criado ou aprendido, como relatamos anteriormente ao exemplificar um diálogo musical com percussão corporal. Essas vivências ficam na memória e se constituem, muitas vezes, como fatos marcantes na vida dos participantes.

Na percepção da atitude do educando, podemos verificar se ele se percebe “capaz” ou não e como chegará à consciência do saber que sabe algo. Então, a partir da ação-reflexão-ação dos próprios alunos, educadores, ao explorar o material musical, podem incentivar a criar efeitos, formas, linhas melódicas diversas. É um fazer musical criativo e mais autêntico, pois não se limita a reproduzir o que já foi composto. Esse fazer criativo não significa necessariamente fazer algo totalmente novo e, mais importante, não significa que fazer qualquer som seja criativo. No exemplo a seguir, temos o professor levando o instrumento musical triângulo para que os participantes da oficina explorem sua sonoridade. Temos aí um potencial para um fazer musical criativo.



Professor: Vejam, eu trouxe triângulos!

Adriana: Sempre quis aprender a tocar triângulo!

Participantes: [Muitos se interessam pelo instrumento e manuseiam enquanto outros continuam com outros instrumentos musicais. O professor observa a interação entre os participantes, que exploram e trocam ideias sobre a execução do instrumento].

Adriana: Como se toca?

Professor: [exemplifica e explica rapidamente, de forma prática, o movimento de tocar].

Participantes : [após ouvirem o exemplo e a explicação, praticam e depois acompanham com muito entusiasmo a canção que o outro grupo ensaiava, "Asa Branca" de Luis Gonzaga e Humberto Teixeira] (Oficina de Música, 08/junho/2022).

Após a exploração livre inicial, há uma demonstração por parte do professor de como tocar o instrumento, a partir de uma solicitação da aluna. Essa atitude do professor não significa que ele tolheu a criatividade ou liberdade dos alunos. Respondendo à curiosidade de seus alunos, o professor adentrou nos domínios dos conhecimentos teóricos, técnicos e das habilidades musicais. Posteriormente, os participantes praticaram o ritmo demonstrado pelo professor e o utilizaram para acompanhar a canção de um outro grupo. O conhecimento prático foi imediatamente utilizado.

Reflexões Finais

Neste capítulo, retomamos conceitos Freirianos utilizados em nossa prática docente com música buscando exemplificar o que entendemos por ser um educador Freiriano no Brasil nos anos 2020: ser dialógico, questionador, curioso, reflexivo e crítico para tentar subverter o conformismo e o automatismo; (re)conhecer os contextos artístico-culturais de nossos alunos situando-os local, global, histórica e socialmente fortalecendo ideais democráticos e de justiça; e demonstrar amor, humildade, esperança, solidariedade, colaboração e confiança em contraposição a um mundo competitivo e individualista. Essas atitudes podem ser sintetizadas na educação libertadora e problematizadora defendida por Freire.

Exemplificamos possibilidades de práticas musicais e, especificamente, de uma educação potencialmente libertadora por meio de um modelo teórico utilizado na análise de práticas musicais, com foco em dois projetos: uma oficina de música e uma produção de um espetáculo de teatro musical escolar. Relacionamos cada projeto a linhas de pesquisa que discutem, respectivamente: pedagogia crítica e humanização, e cidadania artística e



formação cultural.

O modelo teórico vem sendo utilizado na análise de práticas de ensino de música de licenciandos e aqui foi empregado nas discussões dos exemplos apresentados pelos dois projetos. Esse modelo pode ser utilizado para auxiliar a compreensão de domínios de ensino de música que estão sendo mobilizados nas práticas musicais, dando ao educador um panorama de possibilidades de ações pedagógico-musicais para “afinar” suas ações às demandas de seus alunos e, eventualmente, atingir uma educação musical libertadora.

Na oficina de música, a práxis como ação-reflexão constituiu-se como estratégia formativa, inclusive para o próprio professor proponente da oficina. Percepções de fragilidades e potencialidades de cada um foram acolhidas, dialogadas e, por meio de estímulos musicais e criações colaborativas, foram mote para repensar uma prática musical libertadora para o desenvolvimento da humanização.

Na produção do espetáculo de teatro musical, a história serviu para instigar os participantes a refletirem sobre o tema “racismo”. A música foi um caminho de engajamento para proposições de transformações de atitudes ao ser utilizada para propor situações temáticas que conduziam os estudantes a um inconformismo e até mesmo a se assumirem em posições antagônicas. Com isso, puderam refletir sobre questões sociais que têm desumanizado nosso povo. Nessa prática, os participantes se percebem em uma dimensão de responsabilidade com o meio em que se relacionam e se descobrem, então, cidadãos do mundo. Por isso, ser cidadão é também ser dialógico com as necessidades do seu tempo, de sua sociedade, de seu povo, abarcando um princípio fundante da educação libertadora Freiriana.

Por fim, após breves reflexões sobre nossas práticas docentes com música, ressaltamos nossa (cons)ciência sobre o caráter político e ideológico da educação. Assim, em nosso grupo de pesquisa MUSES - Música, Educação e Engajamento Social, buscamos sempre questionar a favor de quem, de quê e contra quem e contra o quê nossas propostas de engajamento social estão se delineando. Mesmo tendo a compreensão de nosso inacabamento, incompletude e, por isso, de estarmos em processo de busca (Freire, 2011, p. 40), esperamos que o desenvolvimento de uma consciência transitiva crítica nos municie para a busca de sermos mais humanos, estabelecendo conexões significativas com os outros, com o mundo e no mundo.



Referências

Abrahams, F. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, v. 13, n. 12, p. 65-72, 2005.

Abrahams, F., Rafaniello, A., Westawski, D., Vodicka, J., Wilson, J. & Abrahams, D. Going Green: The Application of Informal Music Learning Strategies in High School Choral and Instrumental Ensembles. **Manuscrito**, p. 1-36, 2011.

Da Silva, E. L. **Prática Musical e Humanização: Uma Pesquisa-Ação em uma Oficina de Música na Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

Felipe, L. A. **Teatro musical e conscientização no palco da escola: inspirações, interações e criações na educação musical**. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

Freire, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

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

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Freire, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

Giroux, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Green, L. **Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.

Narita, F. M. **Music, Informal Learning, and the Distance Education of Teachers in Brazil: A Self-Study Action Research Project in Search of Conscientization**. 2014. 335 p. Tese (Doutorado em Educação Musical) - Institute of Education, University College London, Londres, 2014.

Stecanela, N. Entrevista com Tristan McCowan. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, p. 294-305, 2017. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0018>

Westvall, M; Akuno, E. Artistic citizenship in a global perspective. In: Westvall, M; Akuno, E. (org.). **Music as Agency: Diversities of perspectives on artistic citizenship**. New York: Routledge, 2024. p. 1-7.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO II

UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA COM PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Elisabeth dos Santos Tavares⁸

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto
(Milton Nascimento)

Abordando a educação integral em uma perspectiva histórica no Brasil, no presente trabalho, se retoma o caminho iniciado pelos pioneiros da educação nova que viam a educação como direito e não como privilégio, revisitando o desenvolvimento de projetos na educação pública.

Identifica-se que há uma relação inexorável entre educação e projeto de nação e o Brasil que foi construído a mercê de muitas violências, o que há de se superar, tem uma reconstrução que está intimamente ligada à educação integral, uma reconstrução que tem no pensar pedagógico, a base da hominização, na certeza que a educação é fundamental para hominização, socialização e humanização do homem e para a conseqüente convivência com seus semelhantes, o que passa também pela valorização dos professores que têm estado invisibilizados.

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a causa principal dos problemas na educação está na “na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação”.

Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, o documento oponha-se assim às práticas pedagógicas, tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

⁸ Doutorado em Educação (Currículo) pela PUC-SP. Cátedra Latino Americana Paulo Freire. E-mail: elisabeth_t@uol.com.br ORCID: 0000-0002-6277-56



No auge do debate sobre a universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, na década de 1930, Anísio Teixeira foi destacado como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A realização no processo histórico

Anísio Teixeira defendia uma educação construtivista, que pensava os alunos como agentes transformadores da sociedade. Para Anísio (1900-1971), criador das escolas classe e das escolas parque, modelo de educação gratuita, pública e integral replicado em vários estados do Brasil, ainda referência hoje, a plena participação do indivíduo na sociedade contemporânea pressupõe a configuração de um outro tipo de liberdade, que só poderá ser adquirida por uma genuína concepção democrática tanto de escola quanto de sociedade.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição (Cavaliere, 2010, p. 1).

Esse processo histórico em defesa da escola pública e da educação integral envolveu ainda, ao longo da história Darcy Ribeiro (1922-1997) um dos principais antropólogos, sociólogos e pensadores da educação no País, que nos deixou enormes contribuições para a causa indígena, para a escola pública e para a educação integral. Darcy Ribeiro, costumava dizer que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”, referindo-se às estruturas sociais segregacionistas presentes no Brasil, cujas raízes



procurou identificar e combater.

Darcy Ribeiro foi, sobretudo, um defensor incansável da escola pública, que ele considerava “a maior invenção do mundo”, por sua visão de educação profundamente influenciada pelo movimento Escola Nova, que procurava renovar a educação opondo-se aos métodos tradicionais de ensino e tornando a escola instrumento de combate às desigualdades sociais. Compartilhava, muitos princípios e da amizade de Anísio Teixeira, chegando a dizer: “Se me perguntassem pelo encontro mais importante de minha vida, eu diria que foi o nosso.”

Ribeiro foi diretor de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (MEC), entre 1957 e 1961, participando das discussões sobre a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961. Com o educador Anísio Teixeira, idealizaram a criação da Universidade de Brasília da qual foi o primeiro reitor.

Nos anos de 1980, Darcy Ribeiro, enquanto Secretário da Educação do Rio de Janeiro implementou os Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), considerados uma das principais políticas de educação integral do país, compostos, por aproximadamente 500 prédios escolares que respondiam a uma estrutura denominada “Escola Integral em horário integral”, recebendo até mil estudantes por unidade, atendiam crianças e adolescentes em horário ampliado e buscavam oferecer, além das atividades pedagógicas tradicionais, outras possibilidades educativas, recreativas e culturais e assistência básica à saúde e alimentação completa aos estudantes. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados por Darcy Ribeiro, são considerados até hoje um dos projetos educacionais mais importantes do país, inserindo a demanda pela oferta da educação integral na agenda política educacional nacional.

A famosa frase de Darcy Ribeiro, “Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca”, sintetiza bem seu pensamento e o modo como encarava a realidade brasileira, de nunca desistir.

Em 1990, Darcy Ribeiro elegeu-se senador, continuando sua atuação em defesa da cultura e da educação e juntamente com Marco Maciel, Maurício Correa foram os criadores do projeto de lei que deu origem à Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, sancionada em 1996.

Somente quando governos populares foram eleitos no Brasil, no início dos anos



2000, após muitos anos de luta e de resistência, a educação a brasileira foi enriquecida por projetos e programas que buscaram novamente garantir o direito à educação a todos que historicamente estavam excluídos do espaço público.

Entre as várias ações, um destaque para uma política indutora de Educação Integral, o programa Mais Educação, instituído em 2008, trouxe, para o espaço público, a discussão acerca da educação integral no Brasil.

[...] ganhou força, uma ação do governo federal denominada Programa Mais Educação, que se consolidou como uma estratégia de indução de uma agenda pedagógica, curricular e intersetorial/articulada, para uma educação integral, prioritariamente no ensino fundamental, mas com desdobramentos importantes para o ensino médio através do Programa Ensino Médio Inovador. Tal ação teve significativo impacto para a retomada e/ou qualificação de programas municipais e estaduais de educação integral, indução de novas ações que chegaram a 60 mil escolas públicas e, também, para a construção da meta 6 do Plano Nacional de Educação, com suas estratégias. Com este Programa, escolas no país inteiro focaram olhares e esforços nas possibilidades abertas para ampliação/reconfiguração dos tempos, espaços e oportunidades educacionais, na perspectiva da promoção do desenvolvimento pleno dos/as estudantes, previsto constitucionalmente (Moll; Barcelos, 2021, p. 788).

O Programa Mais Educação (PME) vigorou entre 2007 e 2016 e foi um dos maiores do Brasil em alcance e recursos. Concretizado como um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação, foi a principal ação indutora para a agenda de educação integral no país.

Com a Educação Integral a escola, ao reestruturar seu currículo ampliou as dimensões educativas com novos saberes voltados para os campos da arte, da cultura e do esporte se abrindo para o seu entorno, trazendo mudanças na relação dos sujeitos com o bairro, com a cidade, entendida agora como território educativo.

Em oposição a propostas bancárias de educação e na concepção de educação libertadora de Paulo Freire e na educação democrática de Anísio Teixeira, as experiências de Educação Integral foram desenvolvidas em inúmeros municípios brasileiros e se traduziram na possibilidade real de um vínculo entre a escola e a vida.

Um relato relevante da Educação integral na cidade de Santos destaca:



Tratando o conhecimento de forma multidimensional, estabeleceu-se para os/as alunos/as em educação integral um novo arranjo curricular na organização do tempo e do trabalho docente. De forma sistemática e organizada, esse novo arranjo tinha por objetivo oferecer aos/às alunos/as saberes contemporâneos por meio de atividades esportivas, artísticas e culturais, com finalidade de ampliar o tempo, os espaços e suas oportunidades de aprendizagem. Além disso, projetava-se a possibilidade dos/as alunos/as serem sujeitos de seu desenvolvimento e de sua autonomia. Melhorando ainda a autoestima – à medida que se favorecia o senso de pertencimento a um grupo, para poder relacionar-se e compartilhar experiências –, e o sentimento de pertença à cidade, possibilitando a satisfação gerada pela formação cidadã, crítica e criativa. E, nesta dimensão ética e política, buscava-se o ensinar-aprender a ser (Marques, 2021, p. 836).

Ao nos referirmos a Paulo Freire como educador, pedagogo e filósofo brasileiro, um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica sabemos que:

Falar de Paulo Freire é falar da sua obstinação, escrever sobre seu sonho da utopia democrática. É falar da convicção de que devemos fazer o possível hoje para a construção dessa utópica sociedade democrática. Como educador político, Paulo Freire tem a percepção clara de que cabe a nós educadores uma parte desta tarefa de transformação de nossa sociedade (Tavares, 2016, p. 113).

Essa utopia que se caracteriza como um modo de estar sendo-no-mundo, que exige conhecimento da realidade, porque conhecer é possibilidade de lançar-se adiante na busca e porque não estamos completamente “acabados”, somos seres “inconclusos”.

Essa proposição implica um caminho que exige um outro percurso escolar com mudança no currículo, ruptura com o modo disciplinar, vertical e não dialógico, exige um currículo em ação, com a certeza de que ao falar de esperança nos seres humanos exige uma prática emergente com o pensamento freireano.

Mais ainda, os desafios para a escola, em termos curriculares, de formação e de condições materiais, aliados aos desafios para a educação ao longo da vida e em todos os espaços e políticas públicas, também são da maior relevância e o que ela tem em seu entorno, tem no reconhecimento do seu território a identidade que se exige. Assim, na Educação Integral em Freire, ao religar-se à pedagogia libertadora que promove um processo dialógico-dialético, é também dizer não à colonialidade, sem jamais nos sentirmos



dependentes, oprimidos.

Dessa forma, na Educação Integral considera-se que a escola faz a sua parte e está conectada com a sociedade, logo pensar a educação integral apresenta-se como outro modo de compreender a vida em coletividade, garantindo aprendizado e desenvolvimento humano em seu próprio território.

Na educação integral aspectos estruturantes para a ação pedagógica implicam em experiências educativas que envolvem oportunidades formativas, reorganização dos espaços da escola, ampliação do período de permanência das crianças e jovens, dialogando com projetos que envolvem campos de conhecimento diversos.

A distinção no tempo integral envolve uma complementaridade em espaços na escola e fora da escola, na cidade que educa, na expansão ao ar livre, combinação de instituições, salas-ambiente, exploração do território, para além da sala de aula. No entanto, para a consolidação dessa política é preciso enfrentar características estruturais da escola de educação básica de hoje, ainda.

Em 2016, ao invés de um vínculo entre prática social e aprendizagem escolar, garantindo o exercício de uma educação pública e participativa, sintonizada com a justiça social, a educação dominadora, tão denunciada por Paulo Freire, voltou a ganhar espaço na sociedade brasileira por um governo autoritário, que tentou apagar, excluir e deslegitimar coletivos populares, inclusive com proposta de retirar o título de Patrono da Educação Brasileira de Freire.

Sob esse novo governo o Programa Maia Educação foi substituído pelo Novo Mais Educação com uma concepção de educação divergente. O Programa Novo Mais Educação foi criado pela Portaria MEC nº 1.144, em 2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017. Era uma estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola, segundo o discurso oficial.

Enquanto o Programa Mais Educação tinha como objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos”, o



Novo Mais Educação, por sua vez, concentrou-se na aprendizagem das duas disciplinas. Apontada como outra diferença fundamental entre eles, é que no programa original havia preocupação com “a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos, enquanto o Novo Mais Educação não faz nenhuma menção a estas questões tão emergentes na nossa sociedade. Em 2019, o programa Novo mais Educação foi encerrado.

É preciso lembrar que Freire sempre apontou que a indignação e a amorosidade são sentimentos mobilizadores, capazes de nos manter na resistência aos retrocessos, denunciar as opressões e anunciar outros mundos possíveis.

E assim, no Brasil, em outubro de 2022, a democracia foi vitoriosa, com a eleição de um novo governo democrático, a esperança venceu o medo, celebramos mesmo sabendo que essa vitória é apenas um passo para a garantia de um Brasil democrático.

O momento é de se aprender mais com “Pedagogia do Oprimido “, retomando Paulo Freire dentre suas inúmeras obras, e práticas de Educação Integral, o que poderá se tornar um caminho!

Tida como obra principal do educador, Pedagogia do Oprimido trata de uma relação dialética entre os oprimidos e os opressores e que nesse embate se estabelece a desumanização dos oprimidos, que se alienam de seu meio e de si mesmos. tendo a educação como o meio de libertação tanto dos opressores quanto dos oprimidos. Assim, uma pedagogia voltada para a classe oprimida, de modo que essa classe consiga a sua emancipação em torno do pensamento crítico, entendendo a sua real condição social e possa lutar por melhores condições sociais, é a proposta.

Mais, em Pedagogia do Oprimido, Freire enfatiza fortemente que a educação libertadora é um processo político que visa despertar os indivíduos de sua opressão e gerar ações de transformação social, destacando o papel da educação como um ato político, que liberta os indivíduos por meio da “consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade “.

Logo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta pela superação das contradições sociais. Nesse contexto, a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o



mundo para transformá-lo sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido e o conhecimento crítico do mundo faz perceber a opressão e a manipulação de pensamentos.

Assim como na Educação Integral, Freire propõe educação como relação pedagógica cultural, estabelecendo uma prática dialógica como essencial para a conscientização e transformação da realidade.

A Educação compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, e comunidades locais. Essa concepção envolve em si mesma a possibilidade da efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando o que Freire tanto preconiza, a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas e conservadoras.

E nesse cenário se pergunta qual o papel da escola na formação integral do aluno, sabendo que no ambiente escolar é que o aluno começa a se socializar com outras pessoas e desenvolve habilidades fundamentais para toda a vida. Assim, a escola pode não ser a única responsável por formar um cidadão, mas deve oferecer o devido suporte para que ele se torne ético e exerça a cidadania.

Não será essa escola, de quatro e até três horas diárias, parada mais de três meses ao ano [...], escola perdida, toda ela, ou quase toda ela, no nervosismo imposto pelo cumprimento dos programas, feitos às vezes até revelando certa intimidade com problemas locais e regionais, mas, cedo “verbalizados”, transformados assim em noções que se ditam e impõem aos educandos, que irá integrar esse educando academizado com as realidades [...]. Escola que, diminuída no seu tempo, está intimamente ligada à falsa concepção que temos de sua instrumentalidade [...] (Freire, 2002, p. 88).

A Educação integral tem o conceito mais pleno de Educação, que engloba, assim, não somente aspectos cognitivos, mas também aspectos biopsicossociais e socioemocionais.

Uma escola de educação integral inclui em seu currículo atividades integradas que abrangem todas as esferas do desenvolvimento humano, que fortaleçam o sentido da



emancipação humana, resgatem as sensibilidades humanas, valorizem os sujeitos e suas culturas, suas identidades, que estabeleçam uma outra lógica social, pautada na solidariedade, no diálogo, digna e que faça o enfrentamento da naturalização do fracasso escolar das crianças pobres.

Essa compreensão pode exigir outras lógicas de agrupamento, outras formas de articulação entre saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação, novas materialidades que coloquem educação corporal, educação ambiental, arte-educação dentre os conteúdos preciosos do currículo. Tais horizontes ampliados colocam-se na relação direta com o enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que continua a atravessar os sistemas de ensino, distribuindo de forma desigual, e em condições desiguais, saberes e oportunidades. Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (Moll, 2012, p. 5).

Em julho de 2023 foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC o Programa Escola em Tempo Integral, pela Lei n. 14.640/2023, que, segundo o discurso oficial,

[...] visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC), o programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro (MEC, 2022, p. 1).

Prevendo uma assistência técnica e financeira para a criação das matrículas em tempo integral igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais o MEC afirma que a priorização será das escolas que atendam estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica e que considerará propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Estruturado em cinco eixos: Ampliar, Formar, Fomentar, Entrelaçar e Acompanhar o programa pretende articular uma série de ações estratégicas, disponibilizadas a todos os entes federados, segundo o MEC.



Em Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas PNE - Plano Nacional de Educação – PNE de 2022 o Ministério da Educação demonstra que o percentual de matrículas em tempo integral na rede pública brasileira caiu de 17,6% em 2014 para 15,1% em 2021. Ainda segundo o relatório, o indicador referente ao percentual de escolas de ETI do País, era de 22,4% em 2021. Para se atingir a meta do PNE de 50% das escolas públicas da educação básica com pelo menos 25% dos alunos do público-alvo da ETI, em jornada de tempo integral, seja atendida até 2024, será necessário um crescimento de 27,6%, o que justifica de forma relevante o programa.

Na implementação do Programa Escola em Tempo Integral a realização de um ciclo de seminários regionais, foi mais uma iniciativa e realização do MEC com o objetivo de divulgar os princípios orientadores para a Educação Integral em Tempo Integral por etapa e modalidade da educação básica e como uma das estratégias para fomentar a criação de novas matrículas em tempo integral na Educação Básica e viabilizar o alcance com qualidade e equidade da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024. a partir

Os seminários ocorreram em agosto de 2023, de 03 e 04, iniciando em Cuiabá, na região centro oeste do país e ainda de 23 a 24 de agosto, na região norte, sediado em Belém. No mês de setembro de 2023, o seminário ocorreu em Recife, na região nordeste em 27 e 28/09, com continuidade em outubro em 24 e 25/10, na região sul, em Porto Alegre e em 04 e 05/10, na região sudeste, em Diadema. Os seminários foram divulgados antecipadamente e contaram com transmissão online ao vivo e com a participação dos profissionais do MEC responsáveis pelo programa, bem como profissionais da educação da região o que possibilitou um contato direto entre todos.

Importante ressaltar, ainda, que o MEC afirma que manterá e coordenará, em colaboração com os entes federados subnacionais, um sistema de monitoramento e avaliação anuais da eficácia quantitativa e qualitativa do Programa Escola em Tempo Integral onde os órgãos e entidades da administração pública, individual ou conjuntamente, devem realizar avaliação das políticas públicas, inclusive com divulgação do objeto a ser avaliado e dos resultados alcançados.

Esse acompanhamento vem sendo realizado: de agosto a dezembro de 2023, quinze boletins foram divulgados e em 2024, mais quatro boletins já estão publicados no site do MEC revelando a ampliação das matrículas pactuadas entre os entes federativos municipais e estaduais.



Considerações Finais

Já se sabe que as políticas educacionais envolvem também as políticas curriculares, o que tem provocado um campo de disputas, já que envolve um amplo conjunto de interesses de viés ideológico ou econômico, além dos educacionais.

Não é tarefa fácil a construção de um projeto educacional, é uma tarefa complexa, que exige esforços de todos os agentes educacionais envolvidos na implementação dessas políticas educacionais e para o Programa Escola de Tempo Integral esse desafio pode ser ainda maior, uma vez que não se trata apenas de estender o tempo em que os alunos permanecem na escola, mas também de oferecer oportunidades diferenciadas de formação.

É preciso que na garantia do caráter público e democrático da educação, é fundamental que a construção do projeto educacional de cada escola esteja comprometida com os anseios da comunidade escolar, seu entorno, sem deixar de valorizar as especificidades locais, os territórios, dando voz e participação aos atores educacionais diretamente ligados ao dia a dia da escola.

Ao se objetivar atingir a meta seis do Plano Nacional de Educação – PNE, a oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, para que se possa atender, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica, na prática, ainda são poucas as instituições de ensino que oferecem a educação em tempo integral.

Essa dificuldade pode ser, talvez, expressada pela complexidade em se criar propostas curriculares formativas e diferenciadas, avançar nos investimentos públicos para adequação da infraestrutura nas escolas, muitas das quais extremamente precárias, formação docente e outros tantos que se poderia elencar, a ampliação das escolas em tempo integral ainda não se efetivou totalmente.

O tempo integral nas escolas é relevante, mas é apenas uma das características fundamentais para se avançar na educação integral, o que se pode arguir é que currículo é praticado nas escolas de tempo integral, como esses currículos contribuem para uma formação integral das crianças e jovens, para além da sala de aula o que já tem sido feito nas escolas.

Diante dessas questões, aspectos como a infraestrutura, o projeto político-



pedagógico, o currículo e as práticas educativas desenvolvidas na escola de tempo integral, com vistas à formação integral dos estudantes devem ser considerados e que essa construção precisa ser resultado de um movimento coletivo, pensado para atender aos desejos e às necessidades da sua comunidade escolar,

São tempos novos, mas os mestres que nos inspiram e que marcam a nossa história, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Milton Santos, Jaqueline Moll e tantos outros, em favor da universalização da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e de uma educação integral como direito a todas as crianças e jovens, nos fazem prosseguir, com esperança. Compreender que o comprometimento de todos os agentes educacionais é parte desse movimento significa entender que as decisões políticas, na prática, devem ser compartilhadas de maneira democrática e atenta aos territórios locais.

Se os tempos são novos agora, há muito a se enfrentar, os tempos que o antecederam foram sombrios, mas os tempos novos de agora são de esperança.

Referências

Cavaliere, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, 2010.
<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

Freire, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra S/A. Rio de Janeiro, 1983.

Centro de Referência em Educação Integral. **Mais educação**, publicado em 11/11/2018.
<https://educacaointegral.org.br/glossario/mais-educacao/>

Marques, M. J. Educação integral em Santos (2005-2012): caminhos para a formação dos/as educadores/as. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 831-844, 2021.
<https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1348>

Moll, J.; Barcelos, R. G. Educação integral como horizonte pedagógico e político. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 787-791, 2021.
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1457/1074>

Moll, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 91-110, 2012.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300007>

Tavares, E. S. (org.) **95 anos de Paulo Freire**. São Paulo: Clube de Editores, 2016.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO III

VIENTOS DEL PÁRAMO ME LLEVAN A ESCRIBIR A PIE: AUNQUE RESBALE... A VECES VIENE BIEN NO CITAR A FREIRE

Jairo Portillo Parody⁹

A caminar se ha dicho

Confusa será mi escritura y claro mi dolor. Breve en lo dable por no tener tiempo de hacerla más breve. Apuntar las palabras con aguja de sastre. Un ensayo para no ceder espacio a la nostalgia y al mismo tiempo poder relatarla. Dudo de lo que he encontrado. Que la escritura descubra lo que oculta mi pecho. Opté por las fotografías que eran más sueltas que las palabras y por su carácter de verisimilitud. Y por la escritura fragmentaria para saber de límites y síntesis. Parábolas breves que están allí para no ser olvido.

Sin nadie que la labre la tierra... los páramos se están quedando solos. Los camine dejándome llevar por viejos caminos de arrieros. Los últimos veinte años de neo dictadura la hemos vivido en bochinche. Una devastación planificada y cruel para regir sobre los escombros... ha arrancado la paz. La esperanza duerme en un abismo. Era tan fácil hacer feliz a la tierra de gracia y la revolución lo hizo a la inversa. Una helada desnuda llevo en mis espaldas. Los recuerdos no me estorban... alientan a perseverar. No tengo paciencia, pero la cultivo. Hay nostalgia, pero no melancolía en las artes investigativas que atizo. A veces es necesario acariciar a las memorias y dejar de citar lecturas que nos han formado.

Ir y venir buscando

Vientos del páramo me llevan a escribir a pie... un vagar solo y en compañía de un cuaderno de notas post etnográficas y del acto fotográfico como metáfora de la memoria. Abrazo los vientos del páramo para que cuenten lo que acontece. Con instinto de buscar y fortuna de encontrar... hago lo que puedo... pido lo que no puedo con la esperanza que se me dará tan cual un San Agustín. Las huellas de luz (fotografías) mantienen equilibrio, forma y fondo de ese instante decisivo de lo que acontece... como documento, testimonio y tal vez obra de arte. Escribir con fotografías no es normal... no piden palabras... pero me

⁹ Investigador titular de la Universidad de Los Andes, Trujillo, Venezuela. E-mail: charagato@gmail.com. ORCID: 0000-0002-9068-5669



permiten mirar con otros ojos. Quiero olvidar los caminos que me llevan a los mismos lugares y encuentros. Dejar toda búsqueda. Dejar la arrogancia del que investiga. Preparo y planifico sabiendo que el azar tiene la última palabra. Nadie puede venir a lo que acontece si no lo atrae una fuerza mayor que lo ha enviado.

Al Pie del Monte Andino acopio las historias

Tomé los caminos de zigzag de la montaña. De pueblo en pueblo llego a Betijoque. Para saber qué es cada pueblo, es preciso caminarlo despacio y estudiar los objetos de su amor. Para los andinos el altar, la mesa y la familia son espacios sagrados. Y en ella los hijos de los hijos. Omira Lugo vive en Betijoque, pie de monte andino. Ella es una artista consagrada de las artes en Venezuela... también es abuela huérfana como millones de abuelas que han visto emigrar a sus hijos y a los hijos de sus hijos.

Miren dos veces para ver lo justo. Toda fotografía quiere contar una historia en particular y esconde otra. Ambivalente es la primera foto que tanteo, por un lado, certifica que estuve allí para ser contada la tragedia... y por otro desnudar a los que quieren engañar y negar que millones de venezolanos han emigrado... y más de cinco millones se encuentran en pobreza extrema. Los sentados que nos desgobiernan y los sabidos que mordieron la mano del país que les dio de comer... piensan que lo que no nos entra por los ojos también puede existir.

Las palabras buscan llevar lo vivido y solo lo garabatean. Quiero recuperar el no saber para ver con nuevos ojos y no repetirme. Las langostas están entre nosotros. No es necesario esperarlas. Han arrasado la tierra de gracia. Lo que fue tierra prometida para los refugiados de Europa y los del sur del sur huyen sintiendo que ya no son de ninguna parte. Al regresar a sus tierras se sienten forasteros.

Omira Lugo se marchó muy lejos quedándose. Afuera llueve y Omira rememora: *A mi hijo Alfredo le mataron una carajita [hija]... Hace poco. Nos pegó demasiado. De pronto la mente no quiere recordar. No quiero recordar lo que me dijeron... Tienen un negocio de señoritas... sino trabajan... las matan para asustar a las otras.* Omira sabe interpretar visiones y sueños que plasma en sus pinturas... pero jamás señales se le dieron de lo acontecido.



Foto 1: Omira Lugo en su casa de Betijoque



Créditos: Fotografía del autor

Los que se han ido no saben cuánto hace que caminen por casas alquiladas... olvidando las *casas muertas* que dejaron atrás. Se van perdiendo los recuerdos y los antiguos arraigos. La mar ya no es puente de cultura. La tierra ya no tiene caminos de sueño. Mar y tierra son rutas de escape. El páramo me habla: *Mi hermano trabajaba el campo. Aamos la tierra antes de desayunar. Sacábamos la siembra en carretas. Mi hermano cansado se fue por la selva [del Darién] con esposa, tres hijas... de trece... siete ... y tres... se fueron para Nueva Yor. El norte sigue siendo la quimera. El país de emigrantes que fue Venezuela hoy emigra. Hoy por hoy el mayor desplazamiento forzado del mundo. La tierra queda dolorida cuando le arrancan de raíz y a fuerzas de penuria... su gente. En los patios de las casas juegan niños a que nunca se han ido. De las especies migratorias la única que no está en peligro de extinción es la del hombre. Todos somos migrantes.*

Vivo, camino, tropiezo y escribo a pie de montaña. Las fotografías no dicen palabras... las insinúan. Revelan que el que no tiene memoria, se la hace de papel... ojalá sea de papel fotográfico y colocadas en la *nube*. Lo que más aprecio en la foto siguiente es



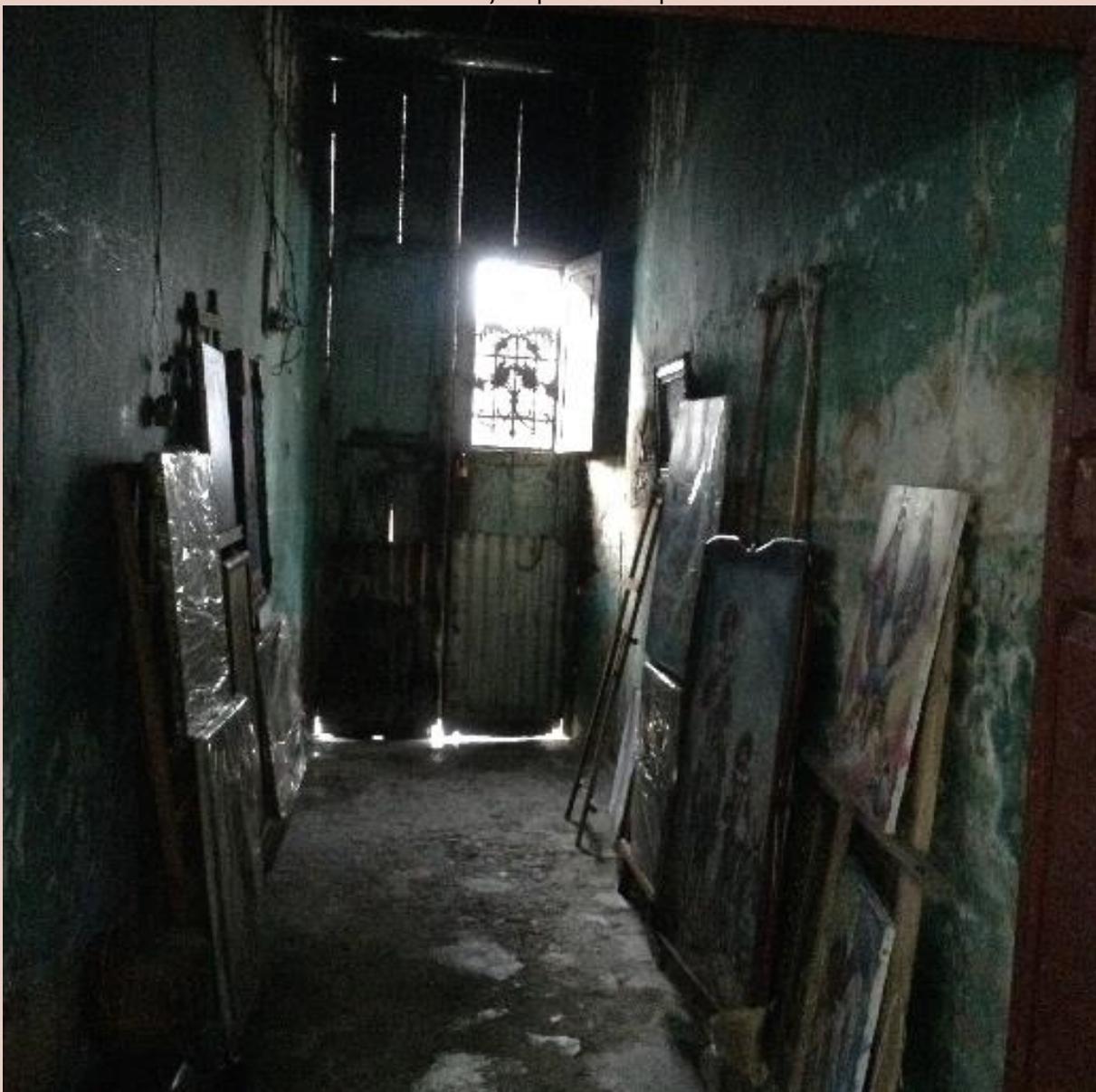
que la escogió mi nieta exiliada con sus padres al sur de norte del sur. Y las luces y sombras que no puedo ver. La montaña tiene memoria como la mar... el hombre la olvida así la escriba. Hemos retrocedido casi un siglo. En el emigrante no está el problema... éste está en las condiciones de pobreza que lo obligan a emigrar. Un poder político corrupto y una oligarquía militar están demoliendo al país. Millones caminan ciudades de voces ajenas. Somos un páramo al quedarnos sin escuelas y universidades... museos y librerías... teatros... ateneos. Venezuela está exhausta... ya no esperamos a los bárbaros. Callados, sumisos, ausentes, sentados, ignorantes, asustados, genuflexos... así nos quieren. Insulta escuchar que los pueblos se acostumbran a todo.

El entierro de Dios todavía no ha pasado, así que *no me rindo ni me voy*. Cuando era joven iba donde quería y aún no estoy viejo para decir que lo estoy para la gracia de las dos morisquetas... rendirme e irme. No sé de quién es esta casa (foto 2) que está en ruinas y de sombras atormentadas... pero sé que la boca oscura de las puertas y las desventuras siempre dejan una ventana abierta en las desdichas, para dar luces. No es necesario abrir la puerta para saber qué acontece allá afuera. Me esforzare en salir por la puerta estrecha y confrontar la angustia de un país que se derrumba. Guardare silencio y no daré lecciones a mis ojos para que vean lo que quiero que vean.

De lo que he visto dan testimonio las fotografías y la escritura nómada. Luz que no se agota en lo fenomenológico ni en el intento de narrar lo vivido. *Musiquita, miel y ventana no pegan de mañana*. Escribo imaginando como se oiría si fuera música. Cuando no sé... pienso en la realidad no visible. A toda esta casa: ¡Óyeme! Siento al Quijote en la esquina izquierda de la foto (2), susurrando lo que sé de corazón: *Venturoso aquel a quien el cielo dio un pedazo de pan, sin que le quede obligación de agradecerse a otro que al mismo cielo* y no al mecanismo perverso de distribución de alimentos para arrodillar al pueblo. Veo esqueletos queriendo escapar del cuerpo. Ojos sin brillo. Por temor a las palabras se amordazan Dejo que las palabras de Paulo Freire jueguen por el corredor sin hacer un inventario de sus ideas. Ni repetir quiero su texto en este contexto. Cuando dialogo o escribo siento temor de las palabras por no llevar lo que dicen.



Foto 2: Dichosos los ojos que ven lo que ustedes ven...



Créditos: Fotografía del autor

Sin dejar de decir lo que deben han pedido y no se les ha dado, han buscado y la salida que han encontrado los padres es dejarlos con los abuelos, he irse del país. Los que nos quedamos insistimos en tocar porque tarde o temprano se nos abrirá la esperanza de libertad... por ella sangro, lucho y pervivo. La otra salida es tomar el camino del pueblo hebreo e inventar la esperanza. *El que sepa de historia que no le echen cuentos*. De país de emigrantes a un país que emigra. Un mar de fondo corrupto ha provocado la ola migratoria más grande que la humanidad conozca. En Venezuela... como en el resto de América... los



indios... los europeos... los negros... todos son inmigrantes... pero no se había visto que desde aquí emigrarán despavoridos como hoy se ve. Es necesario que el oprimido comprenda la razón de su hambre de pan, letras y dialogo que lo obliga a irse. Temen al pobre que sabe pensar. Imperativo cambiar la manera de ver y pensar a Venezuela. Somos occidentales... colonia de una isla caribeña... dependientes... el norte del sur... el sur del norte creyendo no serlo. Somos un mestizaje de culturas como destino histórico.

Foto 3: La paradójica sencillez fotográfica devela que a los que allí habitaban... los han obligado a emigrar... el monaguillo no lo sabe. Él no sabe que es una casa muerta, entre un millar de Casas muertas sin puertas y sin techos (Otero, 1982).



Créditos: Fotografía del autor

Diferencias y pluralidad de miradas busco y mis prejuicios me dicen cómo mirar y elegir lo narrable. Pienso lo que escribo sin escribir todo lo que pienso. Camino entre senderos de montaña buscando luces nuevas en lo más cotidiano y vencer el miedo de escribir. Atrapar lo mínimo indispensable. Ya sea que me desvíe a la derecha o a la izquierda, hay una voz que me dice: Este es el camino.

A pie de monte andino... religiosamente... Omaira enciende su fogón de leña en



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

casa de caña brava y barro. Lo enciende según lo que cocina y al terminar no deja que se apague del todo. Sopla las cenizas y el fuego aflora. Piensa con fe que la luz siempre vencerá la sombra y la familia regresará. Cuando no se tiene para más se tiene la esperanza. Siempre al borde del abismo contempla el pasar del tiempo. Tiene motivos para reírse y más motivos para llorar... pero no lo hace. Ensimismada ve en el fuego el tiempo pasar en reversa al quedarnos sin sistema de salud, seguridad social, sin derecho a la educación y libertad de enseñanza... un pueblo cansado de tantas penurias y de dignidad humana pisoteada. Sus visiones tienen sentido y las interpretaciones son ciertas.

Foto 4: La sombra en el fogón, es cara del alma y no la sombra de la cara



Créditos: Fotografía del autor



Entender su rostro es como entender todos los cuerpos que se quedan. Nos iremos sin irnos al irse los hijos. Unos y otros se van llenos de miedos dejando los recuerdos y una patria que se nos pierde. Que se vayan de espaldas para creer que un día regresarán al páramo que los parió. *Ya no van a regresar* apostilla mi otro yo. Los caminos de fuga no sufren remordimientos por sus barrancos gélidos. Insaciables coyotes engullen el sueño prometido a los que emigran por tierra. Tomé distancia del páramo... tomé distancia de la mar... y ambos saben que no todos los que se van son *palomas*... ni todos los que se quedan... tampoco. Olvidando la norma moral de no oprimir al extranjero porque todos lo hemos sido... incluso forastero en la propia tierra.

Propuse y Dios dispuso que la marea, el viento y una nieta me llevarán a Chile. Allí la nieta me dice qué *no tengo vergüenza propia ni ajena* cuándo converso con gente que se cruzan en el camino. Así que camino en sueño con una abuela Mapuche que me susurra que en las ramas más altas del Pehuén / Araucanía están la magia de rituales y medicinas ancestrales. Mi nieta no sabe que a veces converso con los ojos que ven la magia de imágenes en movimiento en la oscuridad de una sala de cine. Y en especial cuando son apenas tres *pelagatos*... y uno más que soy yo en el estreno del filme: *Los colonos* del director Felipe Gálvez (2024) ... filme que pincha a echar un párrafo de las posibilidades del cine como arte de investigación etnográfica ficcional. A veces es necesario recordar. Hay que recordar que se pagaba *una libra esterlina por testículo de hombre... una libra por cada seno de mujer, media libra por cada oreja de niño o niña*. Nada puede ser reparado pero necesario es recordar el genocidio de los Selk'nam... los nativos del archipiélago de Tierra de Fuego (al sur del sur de la América del sur).

Tenían cultura... creían que después de la muerte podían transformarse en estrellas. Tenían arte... tuvieron la inspiración de dibujarse a sí mismos. Todo lo acabó el usurpador de sus tierras... con sus enfermedades... sus avaricias... sus vicios... no el tiempo. De no ser por la magia del filme casi *verita* al *reescribir* con realismo ficcional la colonización de la Patagonia en las fronteras del fin del mundo... nada sabría de estos emisarios del tiempo por no formar parte de la historia oficial de Chile. El estigma de la extinción persiste en el presente con nuestros grupos indígenas.

Un amigo mensajero de las fronteras... de los viajeros que la cruzan... ya no se deja ver. No andaba con cuentos de aquí para allá, pero como hermeneuta solía decir que la noción de patria estaba relacionada con el olor a tierra recién mojada por la lluvia... con el



aroma de café recién colado... con las frutas de temporadas... a los tonos del lenguaje. Como vividor del presente sé de los poderes del café para la conversa... para hablar por hablar. *Dicen que Mantilla viene, / dicen que Mantilla va, / yo digo que eso es mentira / porque yo vengo de allá.* De allá de Santiago de Chile vengo de conversar con Ulises Mantilla. Al segundo café recién colado el cuento breve de lo soñado se hace presente. *Estoy en las montañas de Santiago de Trujillo [Venezuela]... me veo corriendo... detrás viene mi abuela con un palo de Berbería para pegarme porque me había traído sin permiso algo que no veo en el sueño... de unas de las casas que han envejecido por la ausencia de sus dueños... me escondo cerca de una laguna... es todo lo que recuerdo del sueño. Mi abuela reza para librarme del mal y las tentaciones: Sí tienen ojos que no me los vean... sí tienen pies que no me lo sigan... y si tiene manos que no me lo atrapen.* El que emigra puede dejarlo todo... menos el recuerdo. Al emigrar ya somos dos fragmentos. *Ulises tiene dos memorias, la que deja y la que se hace en la tierra que no se le ha prometido.* La memoria fragmentada se reconcilia en un todo y siempre estará en extravío. Ulises es metáfora de viaje... se fue buscando futuro. Los neo abuelos se irán cansados cuando los reclamen los afectos. La memoria abandonada envejece y poco a poco se nubla. Todo ha sido confirmado en la verdad que está en el que emigra y en el que se queda. Los abuelos se irán cansados cuando los reclamen los afectos.

*Una de piratas... ya no miramos al atlántico... ya no miramos al norte del sur ... miramos a la isla más grande del Mar Caribe para azuzar el miedo en tierra de gracia. Una isla ha conquistado a Venezuela. Las viejas nuevas metáforas no dan razón para explicar el filo de la espada de un (new?) colonialismo desde una remota isla. Este caminar “brincaíto” de escribir me lleva a decir que a los de espíritus de mente curiosa... con más imaginación que conocimientos... se les llama *crecidos* en los Andes Venezolanos. Uno de ellos me dice que la escuela y la universidad fracasaron en la formación para la democracia y la libertad... que Venezuela no termina de enterrar a sus caudillos y dictadores... que por lo contrario los calca en nuevas versiones. Problema que continua en pie... Venezuela como país oprimido alberga al opresor en sí. Dualidad latente. Una pedagogía de liberación no es un decir... es un hacer que es un decir del oprimido... del vejado y arrodillado... *que ni un pedazo de pan tiene para levantarse.**

Hagamos pie en terreno firme... pariente pobre es pariente... sangre es sangre... somos un remedo de occidente. A lo mejor, soy otro que escribe que mis haberes no son míos.



¡Cuántas veces he dejado de escribir lo que pienso! Soy un mal agradecido. He mordido la mano que me da el pan de la pedagogía Freiriana. Durante muchos años recorté, pegué y racionalicé la pedagogía de Paulo Freire. Sigo siendo amigo de Freire, pero soy más amigo de mi verdad.

Me he sentado a caminar

Es tiempo de concluir. Busqué verdades y dudo de lo encontrado. Busqué palabras que me llevarán a otras, para duramente tropezar con mis pies con las mismas palabras. Observo lo que veo... e imagino lo que no veo. No es lo visto sino cómo lo he visto. Visto con ojos que tengo, y estos han visto lo que no quiero ver: un páramo sembrado de soledades. Todo encuentro de la palabra es un encuentro con uno mismo. Y ninguno llegamos solos al exilio... la memoria de lo que dejamos atrás nos acompaña.

Entré sin permiso donde no llamaban. Tomé prestado y no agradecí reconociendo lo recibido. Amarré al pecho citas que no son mías. Escribo lo que veo... porque lo que hago... a veces... no lo entiendo. Miseria y pobreza he visto en los caminos estrechos del páramo. Orgullos arrodillados por un pan que no alcanza para toda el hambre. Siembras que no dan ni para pagar yunteros. Ya no hay trigales. Anoche llovió... agradece la tierra. Reaparecen los arrieros para bajar lo poco que se siembra... papa, ajo, zanahoria... luego *rotación de cultivos*: zanahoria, ajo, papa... hasta agotar los suelos. Languidecen los arados. Niñas y niños yunteros. Mientras se espera por los que se han ido y por el día de la muerte.

La nieta tiene razón... *mi vergüenza se la llevó un perro en la boca cuando tomo las palabras del camino y las hago mías*. Aprenderé a no preguntar y a oír... pero no puedo solo el estar allí. Necesito caminar con humildad para no perder el gozo que me quitan los protocolos de academia. Mi pie resbalo. Deudor soy de lo que escribo... en esencia con Ira Shor y Paulo Freire, por su libro menos conocido: *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Fueron compañeros de viaje en ausencia... aunque intente negarlo.

Escribir con luces y sombras. Sin ansiedad estética las fotografías han sido testigo de la luz de la esperanza en la desesperanza. Y si la incertidumbre es una forma de conocimiento... el camino luce sombrío. Hay un deseo por irse y un temor en quedarse. En acto de introspección soy forastero en mi propia tierra. Si por medio de la Palabra se hizo todo... quisiera pedir al *caminar* para fundar un nuevo país en esta tierra de los míos, abierto



a todos los hombres y mujeres buena voluntad y de todos los confines de la tierra...

Antes de recorrer el camino no sabía sobre el sendero... menos las travesías de esta investigación... sentido revelado en las sombras de las fotografías que se inclinan cuando aparece la luz... símbolo de esperanza para vencer la sombra del éxodo. El atajar instantes de lo que acontece hiere y el andar camino en zig-zag de montaña.

Tres han sido mis testigos al caminar: las fotografías intentando en vano detener el instante y sin pedir palabras, la trama del relato que no consigue explicar el extravío del país y la brevedad en las palabras que no lograron llevar lo justo. Al *triangular* los tres están en destierro. Me propongo encaminar próximos trabajos por otros derroteros donde la nostalgia ni la *saudade* tengan la última palabra. Dejaré de pensar en lo mismo... buscando una nueva mirada. Y cuando pase la marea roja... tallar la memoria en piedra y no desecharla como acto y texto político. Lo que he dicho y cómo lo he escrito, lo escribo como el camino me lo ha dicho.

Y, en resumen, no sigo el camino del andariego: busco lo que él buscó. Hay caminos que nadie quiere recorrer... solo los atardeceres.

- Me voy, padre, por eso vengo a darle aviso.
- ¿Y pa ónde te vas, si se puede saber?
- Me voy pal Norte.
(Rulfo, 1955, p. 191).

Referencias

Gálvez, F. **Los Colonos**. Casa Productora: Quijote Films. 2023.

Otero, M. **Casas Muertas**. Barcelona: Bruguera. 1982.

Rulfo, J. Pedro Páramo. Colombia: La Oveja Negra. 1995.

Shor, I.; Freire, P. **A Pedagogy for Liberation: dialogues on Transforming Education**. London: Bloomsbury Academic, 1987.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO IV

O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE E A ALFABETIZAÇÃO ALICERÇADA EM CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE, COMO TRABALHO PEDAGÓGICO, A PARTIR DA DÉCADA DE 1960, NO BRASIL

Marlize Dressler¹⁰
Ana Sara Castaman¹¹
Liliana Soares Ferreira¹²

Introdução

Paulo Regius Neves Freire (1921-1997), conhecido nacional e internacionalmente como Paulo Freire, alicerçou sua defesa em prol do acesso extensivo e, pedagogicamente com qualidade voltada a uma escola para as diferentes gerações, sobretudo, para os jovens e adultos das áreas periféricas urbanas e rurais do Brasil, historicamente desassistidas pelo Estado. O autor pernambucano cursou Direito e estudou Filosofia da Linguagem, trabalhou como educador, filósofo, pesquisador e escritor brasileiro, contribuindo especialmente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de princípios do nomeado ‘Método Paulo Freire’ e das práticas contextualizadas em uma concepção popular de educação. Com iniciativas de cunho popular, outros segmentos da sociedade erigiram os pilares para a difusão e o desenvolvimento da proposta de alfabetização e/ou “Método Paulo Freire” (Freire, 1996). Para a divulgação deste método, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), foi precursora na criação da “cadeia de escolas radiofônicas” (Memorial da Democracia, 1961) e da cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar” (Memorial Da Democracia, 1961).

Esse material constituía a coleção didática “Viver é Lutar”, cujos textos apresentavam temas vinculados às condições de (re)produção da existência de homens e mulheres do meio rural das regiões Norte e Nordeste e parte de localidades do norte de

¹⁰ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora aposentada das redes pública e privada de Educação Básica do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do Kairós (UFSM). E-mail: marlizedressler2602@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5377-4606

¹¹ Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br. ORCID: 0000-0002-5285-0694

¹² Doutorado e Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: anailferreira@yahoo.com.br ORCID: 000-0002-9717-1476



Minas Gerais (Alves; Tonnetti, 2021). Diante da expansão do trabalho do MEB e da repercussão da proposta de alfabetização de jovens e adultos, no período de censura e de represálias do regime civil-militar (1964-1985) (Schwarcz; Starling, 2018), o governador Carlos Lacerda impediu a publicação e circulação da cartilha e/ou livro de leitura. Tais decisões foram divulgadas no “Jornal Panfleto. O jornal do homem da rua” (Szatkoski, 2019, p. 13)¹³ e somaram-se às demais ações de caráter autoritário e repressor vigente à época. Portanto, trata-se de um acontecimento pontualmente demarcado, pois evidenciou as implicações políticas da concepção de alfabetização de jovens e adultos de Freire e da abrangência crítica e emancipadora teórico-metodológica elaborada pelo MEB, com o desenvolvimento desse recurso didático/pedagógico.

Na sequência dessa argumentação inicial, passa-se à apresentação das seções que compõem este artigo, a saber: a) descreve o percurso metodológico; b) contextualiza a elaboração da proposta de alfabetização de jovens e adultos e os desdobramentos de sua implementação; c) trata da historicidade da cartilha e/ou livro de alfabetização “Viver é Lutar” e das peculiaridades desse recurso didático/pedagógico na etapa de consolidação dos conhecimentos basilares da Língua Portuguesa. Por fim, as considerações, que abarcam as sistematizações produzidas e anunciam os principais resultados do estudo.

Percurso Metodológico: Elementos de Análise dos Movimentos de Sentidos dos Discursos dos Sujeitos

O presente estudo pauta-se em procedimentos exploratórios, descritivos e explicativos, desenvolvidos a partir de perspectiva qualitativa e dialética, de acordo com os movimentos e as contradições da totalidade capitalista. Alicerça-se no fundamento teórico-metodológico Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), cuja centralidade de investigação consiste nos discursos dos sujeitos e:

[...] se trata de uma proposta de base dialética, que visa estudar, considerando a totalidade social, em um processo investigativo que se movimenta do particular para o geral e deste para o específico, analisando, a todo o momento, os sentidos evidenciados em relação aos fenômenos (Braido *et al.*, 2023, p. 9).

¹³ Discorreu sobre a criação, divulgação e o teor dos conteúdos do jornal “Panfleto”, bem como o modo como os mentores e apoiadores articularam o movimento político em prol de mudanças de cunho político, econômico e social ao país na década de 1960 (Szatkoski, 2019).



Em suma, a AMS, “Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 149). E, no caso deste estudo, o processo transcorreu a partir desse referencial, sendo expostos os sentidos dos discursos dos sujeitos, no material didático/pedagógico do MEB e na cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, à luz teórico-metodológica de Paulo Freire.

Primeiramente, cumpre explicitar os procedimentos necessários à análise e produção dos dados, sendo ambos desenvolvidos de modo articulado pela análise documental e pesquisa bibliográfica. Essa intercorrelação gerou outra análise, isto é, a sistematização, elaborada pelo registro das sínteses, em outras palavras, constituiu-se no constructo argumentativo que expressou outro(s) sentido(s) acerca da leitura feita (Ferreira; Braido; De Toni, 2020). Desse modo, a transição empírica dos sentidos dos discursos dos sujeitos à análise crítica e argumentativa, para então, a elaboração das sistematizações, demandou, mediante a análise documental, a leitura perscrutadora da matéria publicada no jornal Folha de São Paulo, de 04 de maio de 1997, em que Paulo Freire manifestou suas concepções sobre a educação no contexto brasileiro.

Além desse documento histórico (Ciavatta, 2015), online, de domínio público, foram estudados os discursos dos sujeitos expressos em textos publicados no site “Memorial da Democracia”, os quais abordaram a oficialização do MEB e o processo de implementação teórico-metodológica freireana via escolas radiofônicas. Nesse sítio eletrônico, estudou-se o link “Linha do Tempo”, “1945-1963: Democracia de massas”, especificamente nas publicações das matérias, de 13 de maio de 1960, “MCP revoluciona Educação Popular”¹⁴ e, “CNBB lança o Movimento de Educação de Base”, de 21 de março de 1961¹⁵. E, em material impresso, o estudo de Szatkoski (2019) referente à proibição da cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, registrada no jornal “Panfleto” (1964), na edição número 2, de 24 de fevereiro. Na matéria “Metralhadoras contra a cartilha”, Leonel Brizola¹⁶ descreveu

¹⁴ Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revoluciona-educacao-popular#card-122>. Acesso em: 17 fev. 2024.

¹⁵ Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/cnbb-lanca-movimento-de-educacao-de-base#card-130>. Acesso em: 17 fev. 2024.

¹⁶ Aliado do governo de João Goulart participou dos focos de resistência do golpe de 1964 e exilou-se no Uruguai após o desfecho desse acontecimento. “De acordo com Denise Rollemberg, no Uruguai, Brizola foi o principal catalisador das forças. O golpe só reforçava a opção feita antes de 1964 pela luta armada, haja



a ação policial dos Departamentos de Ordem Política e Social (DOPS)¹⁷, a mando do governador Carlos Lacerda.

A escolha desse repertório para análise documental visou a atender aos critérios previamente definidos, tais como: I) a relevância das concepções de educação de jovens e adultos de Paulo Freire, bem como da sua proposta de alfabetização e/ou “Método Paulo Freire”; II) as principais questões histórico-sociais e políticas vigentes no período e as projeções de mudanças a partir da educação, na modalidade de alfabetização de jovens e adultos; III) os desdobramentos da proposta teórico-metodológica freireana, sobretudo a partir do MEB, em regiões interioranas do Brasil, desassistidas pelo Estado e o significado sócio-político e cultural de tal iniciativa; IV) implicações dessa proposta no contexto do Estado autoritário e repressor instaurado via golpe em 1964 (Schwarcz; Starling, 2018).

Tais critérios orientaram a organização dos discursos dos sujeitos em quadro-síntese e, na sequência, a análise de sentidos desses enunciados, ou seja, os diferentes pontos de vista, as convergências e/ou divergências. Nesse processo investigativo, os discursos evidenciaram as contradições geradas pelas relações sociais capitalistas, sendo abissais as desigualdades em seus distintos aspectos dentre as consequências no contexto brasileiro.

Essas características, historicamente constituídas pelo projeto colonizador luso-espanhol, iniciado no século XV (Schwarcz; Starling, 2018) e aprofundadas pela condição de dependência ao capitalismo central (Marini, 2017)¹⁸, balizaram a análise dos sentidos dos discursos. Tal entendimento tem como eixo orientador a concepção de discurso como produto dos seres sociais, por meio do qual expressam suas convicções, seus pontos de vista, enfim, suas compreensões sobre os fenômenos da realidade.

A efervescência política da época e aproximação de segmentos da sociedade com o projeto de país em curso, desde meados da década de 1950, viabilizaram a expansão e consolidação da proposta de alfabetização de jovens e adultos freireana. Prospectado como instrumento de transformação dos sujeitos e, logo, da realidade, os professores-

vista a tentativa de formar o ‘Grupo dos 11’” (Almeida, 2007, p. 22).

¹⁷ Estrutura de repressão dos estados brasileiros “[...] subordinados às Secretarias de Segurança Pública, e os policiais civis lotados nas Delegacias de Furtos e Roubos, famosos pelo uso da violência e pela prática de corrupção” (Schwarcz; Starling, 2018, p. 459).

¹⁸ De modo geral, pode-se definir essa posição a partir do seguinte argumento: “A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial” (Marini, 2017, p. 47).



locutores do MEB elaboraram o material didático/pedagógico “Viver é Lutar” e, isso repercutiu significativamente, tendo em vista que, em governos precedentes, não havia uma proposta condizente e específica para a alfabetização de jovens e adultos. Para o MEB,

A publicação enfatizava questões como a exploração, a fome e as injustiças sociais e falava da religiosidade sob uma perspectiva progressista. Os trabalhadores rurais, uma vez conscientes dessa condição de exploração, deveriam tornar-se capazes de intervir no contexto político, social e cultural, de acordo com as demandas específicas de sua região (Memorial Da Democracia, 1961).

Sob esse prisma, vislumbrou-se a perspectiva emancipatória do trabalho pedagógico¹⁹ (Ferreira, 2017; 2018) dos professores-locutores, apesar da existência de limites estruturais que incidiram nas condições de realização e desenvolvimento das aulas, bem como para os jovens e adultos em processo de consolidação da alfabetização. Tais questões, de natureza financeira de responsabilidade do aparato estatal e circunscritas à (re)produção da existência desses sujeitos, implicaram em reflexões acerca da falta de prioridade da educação como projeto do país.

De certo modo, os temas problematizados na cartilha e/ou livro “Viver é Lutar” demandaram aos sujeitos reflexão sobre as próprias condições de (re)produção da existência e o entendimento das principais causas e consequências das desigualdades. As divergências relativas a esse programa de alfabetização de jovens e adultos se intensificaram com a institucionalização do regime civil-militar, em 1964, e fortaleceram parte de segmentos da sociedade, em destaque, a ala conservadora do clero católico e do governo do Estado da Guanabara.

A interceptação na gráfica Companhia Editora Americana (Szatkoski, 2019) significou a contraposição ao trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) dos professores-locutores do MEB, justamente pelas perspectivas críticas e emancipatórias do material didático/pedagógico “Viver é Lutar”, o qual foi considerado subversivo pelo governador

¹⁹ Trabalho pedagógico é entendido como o trabalho dos professores “[...] ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem” (Ferreira, 2018, p. 605).



Carlos Lacerda (Szatkoski, 2019). Pela ação comandada do aparato estatal, via Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), pode-se identificar o redirecionamento político e a institucionalização do Estado repressor. Mesmo diante dessa abrupta mudança, explicitamente, o autor da matéria “Metralhadoras contra a cartilha”, manifestou repúdio ao ato e alertou aos adversários: “Para Panfleto, o episódio provocador só pode servir de estímulo” (Szatkoski, 2019, p. 36).

Essa reação ao discurso do editor do texto em questão anunciou a importância da imprensa não oficial, a exemplo do jornal “Panfleto”. Em linhas gerais, o “[...] Panfleto era de responsabilidade do grupo nacional-revolucionário do PTB, seguidores da liderança de Leonel Brizola, mas se apresentava, também, como porta-voz da Frente de Mobilização Popular” (Ferreira, 2010, p. 622). E, ainda, cumpre frisar que, “Embora de vida breve, apenas sete números, entre meados de fevereiro e fins de março de 1964, Panfleto atuou em período de radicalização política nos dias finais do governo Goulart, participando ativamente daqueles episódios” (Ferreira, 2010, p. 622). Portanto, o impedimento de continuidade da realização do processo de consolidação da alfabetização de jovens e adultos por meio do material didático/pedagógico criado pelo MEB, via autoritarismo e censura, significou a imposição de outro projeto educacional para o país, em conformidade aos objetivos e às finalidades do regime civil-militar (1964-1985), semelhantes de outros países latino-americanos.

Assim, desse processo da análise dos sentidos dos discursos foram elaborados os significados, pois, “Os sentidos são provisórios, ainda não estabilizados; os significados são sentidos, trabalhados por meio da linguagem, estabilizados, porque sistematizados [...]” (Ferreira; Braido; De Toni, 2020, p. 148-149). E essa tessitura gerou os argumentos, os quais foram refutados e/ou aceitos mediante a pesquisa bibliográfica, cujas autorias investigam dialeticamente o fenômeno educativo, sendo que contextualizam, interpretam e produzem suas análises sob o viés das contradições da realidade. Nessa direção, prossegue-se com a exposição das sistematizações.

O Processo de elaboração e materialidade teórico-metodológica da alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire e seus desdobramentos

A vinculação de Freire ao campo da Educação demarcou o início de discussão e ações direcionadas à ruptura de relações excludentes, principalmente no âmbito da



alfabetização de jovens e adultos. Em suas argumentações em prol desses sujeitos e da educação popular, enfatizava a necessidade de relação dialógica, prospectada na emancipação, liberdade e humanização dos envolvidos. Tais perspectivas emergiram logo que assumiu a direção do setor de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI), de 1947 a 1954 (Gadotti, 1996). Nesse contexto, “[...] teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização” (Gadotti, 1996, p. 33). E, com isso, constatou a existência de demandas de alfabetização em termos de um projeto amplo para o país.

Paralelamente à produção teórica, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos, Freire rompeu com a concepção e o arquétipo de alfabetização para esses sujeitos, visando à formulação, à implantação e ao desenvolvimento de metodologia específica. Trata-se do conhecido “Método Paulo Freire”, cuja gênese atribui-se às suas vivências de cunho popular e entendimento da necessidade de mudanças na sociedade brasileira, tendo em vista a existência de imensas desigualdades em seus diferentes aspectos, sobretudo, educacionais²⁰.

As articulações de Freire e apoiadores envolvidos na causa educacional de jovens e adultos transcorreram mediante diálogo e debate de temas circunscritos à (re)produção da existência dos mesmos. Esses movimentos de reflexão e problematização dos fenômenos da realidade visavam à “democratização da cultura”, sendo o “Círculo de Cultura” o meio para a realização e materialidade dessa premissa. Sob o ponto de vista de Freire (1967), os resultados foram significativos, haja vista o envolvimento dos partícipes nas discussões.

É impressionante vermos como se travam os debates e com que curiosidade os analfabetos vão respondendo às questões contidas na representação da situação. Cada representação da situação apresenta um número determinado de elementos a serem descodificados pelos grupos de alfabetizandos, com o auxílio do coordenador de debates (Freire, 1967, p. 109).

²⁰ Pode-se destacar como evidência do engajamento de Freire à essa causa a iniciativa citada pelo autor: “Experiências mais recentes, de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular do Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos [Sic.] relações com proletários e subproletários, como educador” (Freire, 1967, p. 102).



A organização prévia desses encontros emergia das entrevistas com os sujeitos e, além das questões instigadas, havia a possibilidade de sugestão de temas que despertavam interesse e curiosidade (Freire, 1967). Desse modo, decorria o planejamento e o desenvolvimento de uma metodologia orientada e intencionalmente voltada à alfabetização desses sujeitos em condição de analfabetos, por isso, constituía-se em trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018).

O processo de alfabetização de jovens e adultos no “Círculo de Cultura” (Freire, 1967) e o sistema de “cadeia de escolas radiofônicas”, criado e desenvolvido pelo MEB (Memorial Da Democracia, 1961), transcorriam mediante o trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) em diferentes instâncias, inicialmente com Freire e coordenadores de debates e, por esse organismo da CNBB, pelos professores-locutores.

De modo geral, as iniciativas de Freire e os meios criados com vistas às mudanças na educação de jovens e adultos repercutiram significativamente e colocaram em relevo as campanhas de alfabetização lançadas em âmbito federal por parte de ministérios. Basicamente, a alfabetização de jovens e adultos se limitava à questão eleitoral em consonância ao projeto desenvolvimentista nacional associado à política populista (Saviani, 2013). No período em questão (1940 até 1963), esse critério continuou em vigor e, conseqüentemente, manteve o caráter reducionista das finalidades educacionais estabelecidas pelo Estado no período da “Primeira República” (1889-1930), apesar de movimentos contrários de segmentos da sociedade brasileira²¹ (Saviani, 2013). Em suma,

Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programas de alfabetização) (Saviani, 2013, p. 316).

Os “animadores”²² iniciavam, então, o trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) de

²¹ Refere-se às iniciativas de partidos operários e socialistas e centros socialistas, os quais, “[...] assumiram a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. Reivindicando o ensino público, criticavam a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e fomentar o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares” (Saviani, 2013, p. 182).

²² Pessoas alfabetizadas pelo “Método Paulo Freire”, sendo o processo de escolha e a formação, ou “treinamento” realizados pelo MEC (Barbosa et al., 1996). Para os autores, “Para esse treinamento, dado por técnicos vindos de Recife e pertencentes à equipe de Paulo Freire, o pré-requisito de escolaridade exigido era o de 2º Ciclo” (Barbosa et al., 1996, p. 174).



alfabetização pelo “Método Paulo Freire”, em locais distintos, tais como, pequenas igrejas, galpões ou escolas e, de modo geral, com limites estruturais, desde a utilização de mobiliário adquirido pelos próprios sujeitos partícipes das aulas e à luz de lâmpadas (Barbosa *et al.*, 1996). Apesar dessas condições, cumpre salientar o envolvimento de segmentos da sociedade brasileira em prol dessa causa, bem como do incentivo de entes públicos e da aproximação do Movimento de Cultura Popular (MCP) ao MEB. Desse modo, “Com o MEB, abraçaria a ideia de alfabetização em massa nas regiões subdesenvolvidas do país. Seus objetivos previam também a educação sanitária, a iniciação agrícola e a formação profissional nas regiões rurais” (Memorial Da Democracia, 1961).

O reconhecimento oficial do MEB ocorreu no governo de Jânio Quadros (1961), pelo Decreto nº 50.370/1961, e contou com o financiamento do MEC, como também de outros órgãos do aparato estatal, sendo de responsabilidade da CNBB a instalação de “cadeias de escolas radiofônicas” (Memorial Da Democracia, 1961). Diante da situação de analfabetismo de parte significativa da população rural e de áreas periféricas urbanas, o trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) dos professores-locutores do MEB se centrava no acesso ao conhecimento sistematizado da Língua Portuguesa para os jovens e adultos em fase de pós-alfabetização, fundamentado na concepção de educação popular freireana. Então, em 1962, o MEB adota o método Paulo Freire, buscando aproximar o ensino à “[...] realidade das comunidades rurais e da luta dos trabalhadores rurais pela sobrevivência” (Memorial Da Democracia, 1961).

Sob o ponto de vista de Brandão (2021), o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire no contexto das comunidades rurais repercutiu qualitativamente, já que o processo de alfabetização abrangia outros aspectos que incidiram na relação dos sujeitos com as questões da vida em sociedade.

Os programas radiofônicos do MEB alfabetizaram milhares de mulheres e de homens do mundo rural. E o lograram fazendo interagirem: a alfabetização, a educação conscientizadora (palavra central em Paulo Freire e entre nós), a arte, a saúde, a vida comunitária e a formação para ações culturais de teor político (Brandão, 2021, p. 13).

Essa proximidade entre alfabetização e conscientização significou a tentativa de ruptura do projeto educacional do país, de caráter acríptico e mecanicista, sobre o qual Freire se posicionou veementemente contrário. A rigor, considerou imprescindível o



processo de leitura e escrita se desenvolver a partir do seguinte prisma:

Mais que escrever e ler que a ‘asa é da ave’, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de ‘escrever’ a sua vida, o de ‘ler’ a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (Freire, 1981, p. 13).

Como dito anteriormente, a cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar” colocou em relevo as adversidades históricas do país e pautou a conscientização como elemento central à transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, da realidade. Nesse viés, reitera-se a proeminência desse recurso didático/pedagógico, pois,

Se considerássemos apenas a especificidade de seu público-alvo, ‘Viver é lutar’ já mereceria reconhecimento: é uma das pioneiras no gênero de livro didático para jovens e adultos; e, mais especificamente, para a alfabetização de adultos camponeses (Alves; Tonnetti, 2021, p. 4).

A vanguarda do MEB ressaltou o compromisso assumido para a alfabetização de jovens e adultos e, consubstanciada, a conscientização desses sujeitos com o propósito de mudanças na realidade. Nesse sentido, cumpre realçar e reforçar a abrangência das abordagens e prospecções do material didático/pedagógico em destaque.

A publicação enfatizava questões como a exploração, a fome e as injustiças sociais e falava da religiosidade sob uma perspectiva progressista. Os trabalhadores rurais, uma vez conscientes dessa condição de exploração, deveriam tornar-se capazes de intervir no contexto político, social e cultural, de acordo com as demandas específicas de sua região (Memorial Da Democracia, 1961).

As divergências entre projetos societários de base autoritária e, contrariamente, os de caráter emancipador resultaram em recolhimento e proibição de impressão e circulação da cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, editados na gráfica “Companhia Editora Americana” (Szatkoski, 2019). Basicamente, o ato somou-se à “[...] campanha contra os ‘bispos progressistas’, com grande repercussão em todo o MEB” (Fávero, 2004, p. 13). E, ainda, os desdobramentos dessa medida criaram empecilhos a esse órgão da CNBB, tais como: o impedimento de uso do livro por parte dos estudantes trabalhadores e



professores/locutores, a ruptura da perspectiva política ensejada no processo de alfabetização e, com isso, denúncias e repressão policial do Estado, intensificação do domínio ideológico da hierarquia sobre o MEB (Fávero, 2004).

Em contrapartida, parte da sociedade organizada criou estratégias no combate à ditadura e censura, tal qual a postura assumida pelos autores e demais envolvidos na elaboração e publicidade do jornal “Panfleto”. A apreensão e o impedimento da publicação da cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar” significaram, também, a tentativa de obstruir todo e qualquer *modus operandi* de mobilização de parte da sociedade civil oponente ao regime vigente. Além do prejuízo financeiro para a gráfica (Szatkoski, 2019), da coerção ao trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) dos professores-locutores do MEB e, por fim, do impedimento da liberdade de ação desse órgão junto às comunidades desassistidas pelo Estado, o projeto de alfabetização de jovens e adultos foi redirecionado e prospectado em consonância aos ideais do governo militar.

Dadas as peculiaridades do material didático/pedagógico do MEB, singularmente centrado na consolidação dos conhecimentos da Língua Portuguesa e na perspectiva de conscientização dos jovens e adultos, na sequência, discorre-se sobre o mesmo.

A Cartilha de alfabetização: lições para lutar

A cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar” continha enfoques textuais relacionados às questões da vida dos adultos/trabalhadores em processo de consolidação da alfabetização. Para além disso, as lições denotavam o teor revolucionário, tendo em vista a perspectiva crítico-emancipatória dos assuntos/temas abordados, desse modo, se constituíram em “lições para lutar”.

No verso da capa deste material didático/pedagógico, os autores explicitaram as justificativas de elaboração dos recursos dessa natureza para a alfabetização desses sujeitos. Tratava-se da necessidade, assim anunciada: “Uma das maiores limitações encontradas nas ações educativas do MEB tem sido a falta de livros de leitura, que atendam às necessidades de uma eficiente educação de adultos e adolescentes analfabetos das áreas atingidas pelo Movimento” (Memorial Da Democracia, 1961, p. 64). Essa lacuna foi sanada pelos membros integrantes do MEB, a partir da criação de livros específicos para esse público alvo. Na exposição do argumento acerca do assunto afirmaram:



Procurando sanar esta dificuldade, uma equipe constituída por professoras locutoras e coordenadores nacionais do MEB, preparou um primeiro livro para alfabetização - **SABER PARA VIVER** -, a partir de experiências acumuladas em dois anos de trabalhos em diversos sistemas radioeducativos [Sic.] (Memorial Da Democracia, 1961, p. 64, grifo dos autores).

Essa iniciativa reiterou o compromisso do MEB com a opção teórico-metodológica de Paulo Freire na superação do arquétipo de alfabetização de jovens e adultos, em que as cartilhas “[...] apresentavam palavras e frases que ele ou ela, autor ou autora, sem nenhuma pesquisa sobre o universo vocabular dos seus educandos, considerava como as melhores para o aprendizado da leitura e da escrita” (Freire, 1986, p. 49). Desprovidas dessa relação do sujeito com a realidade e de problematização das questões da vida em sociedade, esses materiais restringiam a capacidade criadora dos envolvidos no processo de alfabetização. Tais limites implicaram na simplificação da leitura e escrita, essencialmente centradas na decodificação da língua portuguesa e com abordagens superficiais e desconexas da realidade.

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem ‘trabalho’, lições que falam de ASA — ‘Pedro viu a Asa’ — ‘A Asa é da Ave’. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva”. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores (Freire, 1967, p. 111).

O processo de alfabetização de jovens e adultos se constituía em Educação Popular, pois, precedente à aprendizagem da leitura e escrita, demandava aos professores envolvidos com esses sujeitos inseri-los “[...] no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do ‘penso que é’, em torno do mundo e de si e no mundo com ele” (Freire, 2001, p. 16-17). E, essa perspectiva se materializou no contexto do trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) do MEB com a cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, a qual foi imprescindível para sanar as defasagens educacionais vigentes à época, tendo em vista que, para os autores deste material didático/pedagógico,



Nossas classes de segundo ciclo precisavam, também, urgentemente, de textos de leitura e de um manual de gramática. Adaptamos o primeiro livro, para atender a uma situação de emergência. Este segundo livro - **VIVER É LUTAR** -, visa a atender aos alunos que foram alfabetizados com outras cartilhas (Memorial Da Democracia, 1961, p. 64, grifo dos autores).

As questões socioeconômicas e políticas do país tiveram preponderância na redefinição do trabalho pedagógico (Ferreira, 2017; 2018) dos professores locutores do MEB e, nesse sentido, foi crucial a introdução de livros contendo abordagens críticas, a exemplo, a cartilha “Viver é Lutar” (Memorial da Democracia, 1961, Szatkoski, 2019). “Toda essa postura é concretizada no modelo pedagógico que é desenvolvido em 1963, em particular no material didático, com a produção do livro de leitura **Viver é Lutar**” (Fávero, 2004, p. 11, grifo do autor). Para tanto, o MEB também visava “[...] aumentar a escolaridade, a formação e o pensamento crítico nas populações camponesas do país” (Szatkoski, 2019, p. 43). Conforme Szatkoski (2019), didaticamente, a Cartilha tinha por finalidade fomentar debates e reflexões acerca do ser humano, do mundo, das relações humanas e com a natureza e da superação de problemas cotidianos.

Esse processo se orientava na relação entre a alfabetização, o debate e a problematização de questões locais e amplas, sendo o material didático/pedagógico “Viver é Lutar” fundamental na elaboração de argumentos conscientes e na ação propositiva dos sujeitos objetivando mudanças da realidade. Sob o ponto de vista dos autores, “Gostaríamos que este trabalho fosse considerado sempre em sua intenção fundamental: um instrumento auxiliar na educação de adultos e adolescentes, educação que, por dever ser deve ser uma educação integral, exige a conscientização” (Memorial Da Democracia, 1963, p. 4). Tal premissa constava nas abordagens das lições, em relação às quais Szatkoski (2019) retomou em seu estudo.

A autora (2019) destaca que as 30 lições circundavam as seguintes discussões e títulos: a) viver é lutar; o povo de algum lugar forma uma comunidade?; b) o trabalho de todos ajuda o trabalho de Deus; é justo o povo viver com fome?; c) por que não tem escola para todos?; d) o povo pode mudar de vida; e) Deus é justiça e amor; no Brasil há milhões de camponeses; f) o camponês é homem da terra; g) “êles têm o direito de viver como gente”; o povo precisa do trabalho das mulheres; h) todos precisam viver como homens; i) por que a gente sofre tanta injustiça?; j) quem pode mudar a vida do povo?; l) Pedro vai fazer um treinamento; m) é preciso mudança completa no Brasil; n) o povo precisa ficar



esclarecido; o) o povo esclarecido precisa mudar de vida; p) o povo deve eleger seus representantes; q) consciência não se vende. Liberdade não se compra; r) a união faz a força do sindicato; s) são bonitas as festas e danças do povo; t) a arte popular revela a alma do povo; u) tudo o que o homem inventa e faz é cultura; v) é preciso cooperação; x) como libertar o Brasil desta situação; z) o povo tem o dever de lutar por justiça; w) “vamos p’ra frente!”; y) a luta de Pedro é nossa luta; a última sem título, abarca que se deve continuar até mudar.

No Quadro 1, apresenta-se e exemplifica-se com a 1ª Lição, a qual dá nome à Cartilha e lança o princípio de luta diária de Pedro. Escolheu-se esta Lição por representar também a luta de brasileiros e brasileiras.

Quadro 1: Viver é lutar

1ª LIÇÃO:
VIVER É LUTAR.

Eu vivo e luto.
Pedro vive e luta.
O povo vive e luta
Eu, Pedro e o povo vivemos.
Eu, Pedro e o povo lutamos.
Lutamos para viver.
Viver é lutar.

Noções gramaticais:
Nosso alfabeto tem 23 letras:
A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U V X Z
Destas letras, 5 são chamadas VOGAIS, porque soam sozinhas:
A E I O U
As outras são chamadas CONSOANTES. Não soam sozinhas; precisam das vogais para ter som (soam com).

Exercícios:
1º Risque as vogais desta frase:
EU, PEDRO E O POVO LUTAMOS.
2º Complete as letras que faltam na frase seguinte:
O P OVO __ IVE E LU __ A.
3º Risque as consoantes encontradas na 6ª frase da lição.

Fonte: Szatkoski (2019).

Pelo exposto, pode-se constatar a incidência de temas vinculados ao cotidiano dos sujeitos e a relevância da conscientização no processo de transformação dos sujeitos e da realidade. Para além da aprendizagem dos signos linguísticos e não linguísticos (Ferreira, 2020), imprescindíveis à comunicação e ao entendimento das questões determinantes da



(re)produção da existência em uma sociedade, historicamente, desigual e excludente, entende-se que a cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar” ressignificou o sentido da alfabetização de jovens e adultos. Por isso, trata-se de material didático/pedagógico. Desse modo entendido, seu conteúdo constituiu-se em lições para lutar.

Considerações Finais

O protagonismo do MEB, na elaboração do material de apoio didático/pedagógico cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, alicerçado no pressuposto teórico-metodológico de Paulo Freire, bem como, a viabilização por meio das escolas radiofônicas, evidenciaram a relevância da organização da sociedade civil em prol da alfabetização de jovens e adultos, em período de defasagens educacionais no país, sobretudo pela ausência de projetos amplos de escolarização desde a infância. Além do mais, mesmo com breve apoio governamental, o qual se considera importante, havia uma série de limitações estruturais para o desenvolvimento das aulas, principalmente para esses sujeitos, em virtude da necessidade de adaptação dos locais, pois dependiam das iniciativas e ações de membros do MEB e dos próprios estudantes/trabalhadores.

Nessa direção, articulam-se as profícuas contribuições de Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos, tendo em vista a elaboração de referencial teórico-metodológico específico destinado a essa modalidade de educação formal, em consonância com as demandas desses sujeitos, naquele período. As diversas ações propostas e implementadas por Freire, no contexto da alfabetização de jovens e adultos, bem como a criação, por parte de segmentos da sociedade civil, de estratégias com vistas à expansão de suas concepções emancipatórias e de educação popular, em destaque, pelo MEB, também colocaram em relevo os movimentos em prol dessa causa. Todavia, o estudo realizado evidenciou as implicações políticas dessas opções de cunho popular, haja vista os temas/assuntos abordados nos textos da cartilha e/ou livro de leitura “Viver é Lutar”, os quais, essencialmente, impregnaram o sentido da alfabetização de jovens e adultos a partir das condições de (re)produção da existência desses sujeitos. Sob as determinações das relações sociais capitalistas vigentes no período, esse material didático/pedagógico ressignificou o processo de leitura e escrita, alicerçado na perspectiva de “viver é lutar”.

O trabalho arrolado pelo MEB, a partir do fundamento teórico-metodológico de Paulo Freire, centrado na Educação Popular e na perspectiva de conscientização dos sujeitos pela



via educacional, gerou contrariedade, sobremaneira, para o governador da Guanabara. O embate ideológico desencadeado pelo Poder Executivo sublinhou o cunho autoritário da relação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil. Neste ponto, o estudo destacou os sentidos da censura e repressão do regime-civil-militar, cuja ação do aparato estatal desembocou na proibição da cartilha e/ou livro “Viver é Lutar”. Considerada uma ameaça à imposição de uma ideologia alinhada com o governo militar, já que o teor dos assuntos e das abordagens continham crítica, discordância com as ideias dominantes, o Governo agiu para impedir o prosseguimento do processo de alfabetização com base neste recurso pedagógico. Tal medida, registrada no jornal “Panfleto”, esclareceu sobre os limites determinados no aparato estatal e o quão repercutiram no MEB e na própria vida de Paulo Freire, primordialmente, no que tange ao exílio.

Espera-se, com esta análise, reiterar a necessária e imprescindível presença do pensamento de Paulo Freire nos inúmeros espaços, precipuamente, nas escolas públicas na modalidade e nível de ensino voltado aos jovens e adultos. As lições deste professor/intelectual merecem atenção, principalmente daqueles que pensam e trabalham pela educação como uma possibilidade de transformação do ser humano e, por conseguinte, da realidade.

Referências

Almeida, A. S. Almirante Aragão: do Golpe de 1964 ao exílio no Uruguai. **Perseu: história, memória e política**, v. 1, n. 1, p. 11-37, 2007.

Alves, K. L.; Tonnetti, F. A. Viver é Lutar: perspectivas políticas na coleção didática para a alfabetização de adultos do Movimento de Educação de Base. **Educação em Revista**, v. 37, e25250, p. 1-20, 2021. <https://doi.org/10.1590/0102-4698225250>

Barbosa, C. et al. A experiência de Brasília. In: Gadotti, M. (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 173- 175.

Braido, L. S. et al. Análise dos Movimentos de Sentidos na pesquisa em Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280087, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280087>

Brandão, C. R. Benedito e Jovelina: lembranças de quando a internet era o rádio de pilha, e a educação popular vinha através de escolas radiofônicas. **Revista MEB de Educação Popular**, v. 1, n. 1, setembro, 2021, p. 10-21. <https://www.meb.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Revista-MEB-ebook-Edicao-1-2021.pdf>



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

Ciavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

Fávero, O. **MEB – Movimento De Educação De Base primeiros tempos: 1961-1966**. [2004]. http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf

Ferreira, J. Panfleto: as esquerdas e o “jornal do homem da rua”. **Varia História**, v. 26, n. 44, p. 619-638, 2010. <https://www.scielo.br/j/vh/a/B8HWnffXYszRS8TRVDHXhWk/?format=pdf&lang=pt>

Ferreira, L. S. **Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos**. Curitiba: CRV, 2017.

Ferreira, L. S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. <https://doi.org/10.1590/2175-623664319>

Ferreira, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**. v. 25, e 250006, p. 1-18, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782019250006>

Ferreira, L. S.; Braido, L. S.; de Toni, D. L. P. Pedagogia nas produções acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: análise dos movimentos de sentidos. **Revista Cocar**, v. 08, p. 146-164, 2020. <https://doi.org/10.31792/rc.voi8>

Folha de São Paulo. **O cotidiano**. Freire explica como o saber abre caminhos. São Paulo, maio 1997. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff040529.htm>

Freire, A. M. A. A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire. In: Gadotti, M. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-64.

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

Freire, P. “Não sou contra as cartilhas de alfabetização” Entrevista concedida para Osvaldo Coimbra. **Nova Escola**, v. 1, n. 3, p. 48-50, 1986. <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1496>

Freire, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

Gadotti, M. (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

Marini, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução**. Florianópolis: Insular, 2017.

Memorial da democracia. 1945-1963: Democracia de massas. 13 de maio de 1960. **MCP revolucionária Educação Popular**. [1960]. <https://memorialdademocracia.com.br/card/mcp-revolucionaria-educacao-popular#card-122>



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

Memorial da democracia. 1945-1963: Democracia de massas. **CNBB lança Movimento de Educação de Base**. 21 de março de 1961. [1961].
<https://memorialdademocracia.com.br/card/cnbb-lanca-movimento-de-educacao-de-base>.

Memorial da democracia. Documentos e extras. **Viver é lutar**. [1963].
<https://memorialdademocracia.com.br/card/cnbb-lanca-movimento-de-educacao-de-base/docset/1742>

Saviani, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

Schwarcz, L. M.; Starling, H. M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Szatkoski, E. **A Cartilha proibida de Paulo Freire: uma denúncia no Jornal Panfleto**. Frederico Westphalen: Litografia Pluma, 2019.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO V

PAULO FREIRE E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E O TRABALHO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS

Lilian Angélica da Silva Souza²³
Letícia Silva de Abreu²⁴

Introdução

O Serviço Social é uma profissão pautada na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Ao ser formado por meio de um curso de nível superior na área, o profissional passa a intervir sobre as condições de vida de usuários dos serviços, públicos e privados, no enfrentamento das desigualdades sociais e no seu acesso às políticas sociais, econômicas, ambientais e culturais.

No cerne da história de surgimento e de profissionalização do Serviço Social no Brasil, registram-se períodos, ora de fortalecimento, ora de tentativa de ruptura com o conservadorismo e o caráter destrutivo do projeto de sociabilidade capitalista. O momento histórico que antecede a fase que culminou com a opção pela teoria social crítica como corrente teórico-metodológica hegemônica da profissão, contou com a influência de Paulo Freire, em sua luta política em defesa da educação.

Desta forma, o presente texto propõe a análise das contribuições de Paulo Freire e do seu método, para a formação e o trabalho profissional de assistentes sociais. Tem como metodologia a revisão bibliográfica, e adota como abordagem o materialismo histórico-dialético, de Marx, por compreender que este favorece a aproximação com a essência do fenômeno, no movimento complexo e contraditório das relações em sociedade em uma dada formação histórica.

Assim sendo, o capítulo está dividido em três partes. A primeira, apresenta considerações acerca da gênese, do projeto profissional, dos valores e do trabalho do

²³ Assistente Social e Psicóloga (PUC-Rio), Mestre em Serviço Social e Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da UFRJ, Brasil. E-mail: profa.lilian.assouza@gmail.com. ORCID: 0000-0002-2743-9107.

²⁴ Assistente Social (UFRJ), Mestranda em Serviço Social (UFRJ). Pesquisadora da Rede de Estudos, Pesquisa, Extensão e Ensino sobre Serviço Social e Educação (REPENSSE), da UFRJ, Brasil. E-mail: leticiabreufRJ@gmail.com. ORCID: 0009-0004-2441-300X.



Serviço Social; a segunda, faz uma breve exposição sobre Paulo Freire e o método freiriano; e a terceira, analisa as principais contribuições do educador e da Educação Popular para a formação e para o trabalho de assistentes sociais.

Compreendendo que este texto não pretende esgotar o assunto, concluímos apontando a necessidade de apreensão e ampliação do debate sobre os fundamentos freirianos nas universidades e no cotidiano laboral de profissionais de Serviço Social.

Serviço Social: princípios fundamentais, diretrizes e dimensões profissionais

O Serviço Social tem sua gênese no Brasil, a partir dos anos 30 do século XX. Em uma das mais importantes obras na área, Iamamoto e Carvalho (1982, p. 77), afirmam a profissão “[...] reconhecida na divisão social do trabalho, tendo por pano de fundo o desenvolvimento capitalista industrial e a expansão urbana”, contexto no qual, emerge a chamada “questão social”, que se torna a base de justificação de assistentes sociais como profissionais especializados. Mas o que seria a “questão social”? Segundo os mesmos autores, “[...] é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado”.

O surgimento da profissão e o significado social da emergência de assistentes sociais no cenário social e político brasileiro, não podem, portanto, serem pensados de maneira dissociada dos conflitos de classes sociais antagônicas que decorrem das relações desiguais entre proletariado e burguesia, entre capital e trabalho, entre empregado e empresariado. As históricas formas de exploração dos trabalhadores visando a produção e reprodução do capital, que culminaram em mazelas sociais na vida deste grupo, passou a exigir a intervenção do Estado, por meio de políticas sociais, para as quais os assistentes sociais foram convocados a atuar (Iamamoto; Carvalho, 1982).

A profissão é regulamentada pela Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, que revogou a legislação anterior de nº 3.252, de 27 de agosto de 1957. As entidades com maior relevo no Brasil que representam a categoria profissional e estudantil são: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS), Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO).

A versão em vigor do Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, é da



Resolução CFESS nº 273, de 13 de março de 1993, onde estão previstos os 11 princípios que fundamentam o projeto ético-político profissional. Destes, podemos citar: o reconhecimento da liberdade como valor ético central; a defesa dos direitos humanos e recusa do autoritarismo; a ampliação e consolidação da cidadania; o aprofundamento da democracia e socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; um projeto profissional vinculado à construção de uma nova ordem societária, sem dominação e exploração; e a articulação com os movimentos que partilhem dos princípios com a luta geral dos trabalhadores (CFESS, 1993).

É, ainda, na década de 1990, que a ABEPSS publica as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. O documento assegura três núcleos de fundamentação curricular, a saber: fundamentos teórico-metodológicos da vida social, fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e fundamentos do trabalho profissional, e sintetiza que:

O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais (ABEPSS, 1996, p. 6).

Percebe-se, portanto, que o principal aparato jurídico-normativo da profissão é consolidado a partir dos anos de 1980, como reflexo dos esforços para romper com o caráter conservador herdado da sua gênese, e também decorrente da conjuntura histórica, política e social de redemocratização no Brasil. Tais esforços podem ser evidenciados naquilo que ficou conhecido como Movimento de Reconceituação (Netto, 1991), que, desde 1965, buscava a erosão do “Serviço Social tradicional” (Netto, 2005). Uma das conquistas desse processo foi:

[...] *a interlocução crítica com as ciências sociais*: o “Serviço Social tradicional” construía-se como um receptáculo passivo, um vazadouro acrítico dos produtos das ciências sociais acadêmicas (notadamente norte-americanas); a Reconceituação, incorporando a crítica do tradicionalismo, lançou as bases para uma *nova interlocução* do Serviço Social com as ciências sociais, abrindo-se a novos influxos (inclusive de tradição marxista) e sintonizando-se com tendências diversificadas do pensamento social então contemporâneo (Netto, 2005, p. 5, grifos do autor).



Nesta esteira, é, sobretudo, a partir da década de 1980, que o Serviço Social também passa a se destacar como uma área do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, onde “adensa a sua intervenção na realidade através da construção de uma cultura intelectual, de cariz teórico-metodológico crítico” (Mota, 2013, p. 18). Desde então é que o marxismo se consolida como perspectiva teórica hegemônica na profissão, apesar do seu projeto profissional assegurar o pluralismo, em respeito às diferentes expressões teóricas.

Deste período em diante, observa-se o aumento de produções acadêmicas e científicas no âmbito do Serviço Social, a ampliação do ingresso de assistentes sociais nos Programas de Pós-graduação no Brasil e no exterior, assim como o alargamento dos espaços sócio-ocupacionais, tanto de natureza pública quanto privada. Tudo isso se expressará na correspondência teórico-metodológica e ético-política com as demandas que emergem no contexto de redemocratização no país. É nessa conjuntura que o escopo de atuação de assistentes sociais se dilata para atender as requisições de grupos secularmente marginalizados no Brasil, dentre eles, de pessoas negras, pobres, periféricas e da comunidade LGBTQIAPN+.

Embora assistentes sociais sejam reconhecidos como profissionais de saúde de nível superior, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 218, de 06 de março de 1997, e da Resolução do CFESS nº 383, de 29 de março de 1999, a formação generalista do curso, que permite a interlocução com um conjunto de saberes de forma interdisciplinar (dentre os quais, do Direito, da Psicologia, da Economia, da História, etc.), possibilita que possam intervir sobre diferentes setores das políticas sociais, como na Educação, na Assistência Social, na Previdência, dentre outros.

Em quaisquer destes campos de atuação, a dimensão pedagógica se constitui como estruturante no fazer profissional do assistente social, tendo em vista que, por um lado, na intervenção direta com os usuários, ela oferece elementos para que eles possam alcançar a compreensão sobre a dinâmica da realidade em que estão inseridos na sociabilidade capitalista. Por outro, favorece os processos de reflexão crítica sobre os fenômenos e a criação de estratégias mediadas pela teoria.

Paulo Freire e o método freiriano

Educador e filósofo pernambucano, Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 1921, ficou órfão de pai ainda criança e ingressou na universidade aos 22 anos. Em parte de suas



memórias, expressas no texto “Minha primeira professora”, publicado na Revista *Nova Escola* em dezembro de 1994, ele narra sobre Eunice Vasconcelos, que tinha uma pedagogia acolhedora, estimulando sua criatividade e vontade de conhecer o mundo. Ela teria sido uma das primeiras influências de Freire na educação, levando-o, a mais tarde, se aproximar de projetos de alfabetização de jovens e adultos, por volta dos anos de 1950, no Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) (Gadotti, 1996).

Um marco na vida no educador foi a experiência na cidade dos Angicos, localizada no sertão do Rio Grande do Norte, em 1963, que apresentava condições de vida e de trabalho insalubres, além de segurança precária. Junto a 21 monitores, Freire promoveu a alfabetização de 300 adultos em 40 horas, com o método que ele sistematizou, com o objetivo de superar a “cultura do silêncio” que aquelas pessoas viviam, possibilitar-lhes o direito ao voto e construir a percepção de trabalhadores críticos, capazes de se organizar politicamente para reivindicar condições melhores de vida e de trabalho (Gadotti, 1996).

Coordenou o Programa Nacional de Alfabetização em Brasília, que foi extinto no contexto da ditadura militar no Brasil. Neste cenário, aqueles que participaram da experiência de alfabetização em Angicos, foram perseguidos pelo Estado, o que também levou Freire ao exílio. A atuação do educador e seus feitos no território brasileiro, contribuíram para uma mobilização popular contra as relações de poder gestadas desde o período colonial, onde a ditadura foi uma resposta da classe dominante para a preservação de seus interesses e do status quo. Para Gomes (2011, p. 60) “Freire e seu método foram considerados subversivos pelos militares, já que [...] não apenas dava resultado em pouquíssimo tempo, mas [...] possibilitava que os analfabetos pobres tomassem consciência de sua condição social).

O período de exílio de Paulo Freire gerou muitos aprendizados, que foram úteis em trabalhos voltados para Educação Popular ao redor do mundo, como na sistematização do plano educacional de muitos países, a partir de sua passagem pela África, Ásia, Oceania e América. Um de seus livros, que conta sobre algumas das vivências durante o exílio, é o “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992), obra na qual define como “cansaço existencial” habitar em outro país, que não fosse o seu de origem.



Conheci exilados que só a partir do quarto e do quinto ano de exílio começaram a comprar um ou outro móvel para suas casas. Era como se suas casas semi vazias falassem com eloquência de sua lealdade à terra distante. Mais ainda, era como se suas salas semi vazias não apenas quisessem dizer que seu anseio de voltar, mas já fossem o começo da volta mesma. A casa semi vazia diminuía o sentimento de culpa de ter deixado o chão primeiro (Freire, 1992, p. 17).

Freire dedicava um olhar atento ao cotidiano das classes populares e um inconformismo com as práticas pedagógicas fundamentadas naquilo que chamou de “educação bancária”, que consiste na transmissão de conhecimento de um sujeito que o detém, para outro que, supostamente é vazio de saber. Nesta lógica, a cultura de cada indivíduo e/ou o intercâmbio de saberes entre eles não são considerados, apenas a reprodução de conteúdos pré-estabelecidos, com centralidade nas letras e repetição de fonemas. Este modelo tem o propósito da conservação da paz social, que “não é outra senão a paz privada dos dominadores” (Freire, 1987, p. 42).

A política de educação brasileira está alinhada com este propósito descolado do conhecimento popular, já que o saber legitimado nas instituições educacionais é vinculado, majoritariamente, aos livros produzidos com bases eurocêntricas e, por vezes, eugênicas e higienistas. No entanto, Freire acena para outros valores que devem ser considerados. No livro “Que fazer: teoria e prática em educação popular” (1993), escrito com Adriano Nogueira, ele reflete sobre o intelectual latino-americano e a sua aproximação com a oralidade e com o saber corporal, como uma tradição.

O intelectual do chamado terceiro mundo, se utiliza da oralidade junto com as expressões corporais. Seu corpo e sua fala, se comunicam de diferentes modos que repercutem na organização dos pensamentos precedentes às suas ações. É um ser de corpo presente que transporta memória por trás das marcas de um passado que se comunica com o presente, um corpo vivo de energia que se apresenta cercado por um conhecimento capaz de fortalecer os sujeitos, na luta pelos seus direitos.

Ao desconsiderar estes e outros elementos, a universidade prioriza fabricar intelectuais que “não sabem aprender” com as classes populares, favorecendo que possam reconhecer o público para quem prestará seus serviços, como trabalhadores ignorantes, desprovidos de saberes. Ademais, é central numa sociedade capitalista, a ideia de massificação dos indivíduos para se adaptarem a lógica de consumismo, de modo



irrefletido. Por isso, Freire (1975) sugere que as lideranças revolucionárias se impliquem em tornar dialética a denúncia sobre a realidade e o anúncio de outro projeto societário, viabilizado pela práxis emancipadora realizada coletivamente.

[...] a utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem (Freire, 1975, p.107).

Em síntese, podemos afirmar que as formulações freireanas são enraizadas, essencialmente, na intencionalidade, e transcendem as instituições de educação, por meio da Educação Popular. Esta, por sua vez, parte da sistematização da práxis libertadora na promoção da educação coletiva, inspirada em dinâmicas existentes no cotidiano de vida das classes populares, visando um futuro “inédito viável”, capaz de extinguir as relações de opressão do modo de produção capitalista. Isto compreende a ruptura do “racionalismo” subjetivista de reconhecimento do mundo pela classe dominante, que não faz uma análise crítica da realidade, mas prioriza a consciência que assimila “ser” a “ter”, e a humanização como um direito exclusivo da classe privilegiada (Freire, 1987).

O compromisso com a emancipação humana se dá na práxis pedagógica na educação, estabelecendo um movimento de ação e reflexão, concomitantemente, entre o educando e o educador. Por esta razão, as concepções de Freire extrapolam o ambiente educacional e alcançam organizações públicas e privadas, movimentos sociais, dentre outros. Atingem aqueles e aquelas ávidos pela construção popular e crítica de outra sociabilidade, livre de opressões de toda ordem.

Nestes termos, “Surge aí algo que merece ser contado e cantado. Surge um processo de trabalhar o conhecimento partindo da pobreza e da carência sem se limitar à pobreza e à carência.” (Freire; Nogueira, 1993, p.53). Nesta direção, a organização das classes populares parte da negação às relações de opressão, que culminam na reprodução das desigualdades sociais, onde se aventem propostas visando produzir vida, e não a noção capitaneada pelo capital, que, somada ao sadismo opressor, caracteriza o amor à morte. Em outras palavras, “Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de



busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida” (Freire, 1987, p.30).

Assim, a organização popular em cooperação para uma nova organização societária dialoga com a perspectiva da decolonialidade de Rufino (2021), que a caracteriza como uma questão de cura coletiva das opressões do sistema de dominação. Neste escopo, a educação é ato de compromisso com uma política de vida, que amplifica a diversidade das formas de existência, fundamentadas na memória e na ancestralidade, a fim de construir uma ordem que transfere o que está posto pela sociedade massificada para um projeto específico decolonial.

Contribuição de Freire para a formação e o trabalho de assistentes sociais

A sistematização do modelo educativo de Freire se inspirou no método do materialismo histórico dialético, de Marx, para compreender as relações de opressão na sociedade capitalista, como reflexos da luta de classes entre proletariado e burguesia. Freire (1987) adota uma categoria central do marxismo, que é a práxis, e reconhece a fragilidade democrática na formação social brasileira.

O educador nunca naturalizou as desigualdades sociais. Ao contrário, as interpretou como resultado da exploração de trabalhadores em favor da acumulação do capital. Daí a importância da organização popular e emancipação da consciência crítica coletiva, por meio da práxis pedagógica, de maneira que possa contribuir para a transformação da “classe em si” para “classe para si” (Marx, 1976).

Paulo Freire trabalhou no Departamento de Educação e Cultura do SESI, de Pernambuco, em 1946. Nesse período, se dedicava à alfabetização de jovens e adultos, considerando o cenário gritante do analfabetismo no Brasil. Todavia, na ocasião, seu propósito estava alinhado às ideias progressistas e desenvolvimentistas do Estado (Scheffer, 2013).

Outro ponto comum entre as origens históricas do Serviço Social e de Freire, se refere às influências da Igreja Católica. Scheffer (2013, p. 297) registra que as “[...] primeiras aproximações do Serviço Social com as ideias de Freire se deram em dois aspectos: a vinculação do autor ao movimento católico e por meio das propostas e ações de desenvolvimento de comunidades ligadas à educação de base de adultos”. Declaradamente um cristão, o educador constrói sua visão de mundo e de educação, tendo



com inspiração as concepções teológicas, sobretudo, aquelas relacionadas à assistência aos pobres. Por este motivo, recebeu fortes críticas dos setores mais progressistas, em razão de não ser considerado um radical marxista.

Entretanto, em “Ação cultural para a liberdade” (1981), Freire critica o caráter assistencialista do Serviço Social tradicional, pois o caracteriza como uma prática que não visa a superação das expressões da “questão social”. Ao contrário, se alinha à “cultura do silêncio”, ao imobilizar os trabalhadores e deixá-los no lugar de objetos incorporados à produção, tomando-os como um instrumento e não como sujeitos com potencial transformador perante a história.

Neste sentido, podemos afirmar que é num dos momentos mais importantes para o Serviço Social, do ponto de vista teórico e metodológico, que identificamos o alinhamento da profissão com Freire: durante o Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina (Machado, 2012; Scheffer, 2013; Machado; Silva; Tolentino, 2019). Nessa quadra histórica, a categoria profissional intentava romper com o conservadorismo presente nas abordagens da profissão, cuja intervenção, pautava-se num viés positivista, de ajustamento e disciplinamento do indivíduo ao meio. Visava também romper com uma suposta neutralidade e adquirir legitimidade no campo das ciências sociais.

É nesse período que um conjunto de atores sociais se comprometem com a construção de um novo projeto profissional. A ação e os instrumentos laborais passam a ser objetos de revisão, o sujeito histórico deixa de ser considerado como objeto, e a teoria social crítica coloca como público direto do Serviço Social, a classe trabalhadora.

Em 1964, no II Encontro das Escolas do Nordeste de Serviço Social, Freire foi o convidado principal da mesa de abertura, o que representou entre a profissão e o seu método, uma “aliança simbólica” (Scheffer, 2013, p. 297). Já na década de 1970, o chamado Método de Belo Horizonte (BH), caracterizado um marco nessa “intenção de ruptura”, vai expressar princípios freirianos fundamentais.

O “método BH” surge em Belo Horizonte (MG), entre 1972 e 1975, como alternativa ao tradicionalismo profissional no processo de “intenção de ruptura”. Seus formuladores consideravam que o objeto de sua atuação era “a ação social da classe oprimida”, seus objetivos meios era “a conscientização, a capacitação e a organização” e seus objetivos fins era a “transformação da sociedade e do homem” (Machado; Silva; Tolentino, 2019, p.74).



Assim, a Educação Popular é inserida nos debates da categoria como um eixo de articulação para os novos contornos do projeto profissional em construção. Na década de 1980, com o fim da ditadura militar, a ABEPSS promoveu o Seminário Nacional sobre Movimentos Sociais, Educação Popular e Serviço Social, na cidade de Salvador (BA), em 1986. Nele, o eixo “movimentos sociais e a educação popular”, foi visto como essencial, ao passo que a prática profissional na América Latina apontava contradições, requerendo um alinhamento ao projeto popular alternativo. Apesar da importância do tema, identifica-se um escasso investimento acadêmico no Serviço Social, entre 1980-2010, totalizando 60 produções publicadas no período (Machado; Silva; Tolentino, 2019). Os motivos para isso seriam,

Primeiro, um de ordem interna, a já abordada crítica de Netto (1991) ao ecletismo teórico da área. Segundo, um fator de ordem externa, a queda do Muro de Berlim em 1989, visto que a partir disso muitos abandonaram a educação popular, pois como ela estimulava as mobilizações e lutas sociais para um novo modelo de sociedade, com a derrocada do Muro passaram a considerar o fim do “socialismo real” (Machado; Silva; Tolentino, 2019, p.81).

A década de 1990 inaugura a materialização do Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (CFESS, 1993), em sua versão mais madura. Os princípios que alicerçam o projeto ético e político da profissão, se alinham com aqueles da Educação Popular, já que evocam e protagonizam a participação da classe trabalhadora no alcance de suas reivindicações.

Todavia, tomando o percurso histórico brasileiro, cujas lutas são perpassadas por avanços e retrocessos, os anos 1990, marcam a consolidação do neoliberalismo no Brasil e a ascensão de uma série de reformas estruturais, principalmente, nos planos político, ideológico e econômico, que submete os direitos já garantidos, à lógica do capital. Nesse cenário, os debates acadêmicos no Serviço Social sobre a Educação Popular ficam mais tímidos, sendo retomados a partir dos anos 2000.

Como resgata Machado, Silva e Tolentino (2019), em 2009, o CFESS realizou o Seminário intitulado “O trabalho do/a Assistente no SUAS”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no qual também foi discutida a relação entre Assistência Social,



mobilização e Educação Popular. Em 2013, foi lançado o material “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação”, que, dentre outros, destaca a relevância de considerar as particularidades da Educação Popular como ferramenta política e de sistematização das atividades no cotidiano profissional no âmbito da educação.

Fato é que, a vinculação entre o Serviço Social, as instituições educacionais e a Educação Popular é antiga, remontando as origens da própria profissão. Portanto, outros instrumentos jurídicos e normativos foram e continuam sendo elaborados, visando fortalecer esta relação, dadas as concretas contribuições para a área.

Sob a perspectiva ético-política, a Educação Popular assume o compromisso radical com a democracia, com a liberdade e com a justiça social. Em se tratando da dimensão técnico-operativa, temos nela os aspectos dialógicos e dialéticos, que são centrais na relação com os usuários. A capacidade dialógica deve fazer parte do processo de construção de uma outra racionalidade dos sujeitos. De igual modo, a *ação/reflexão prático-pedagógica* (Gomes, 2011, p. 61), integra a instrumentalidade no Serviço Social, onde o agir profissional seja constantemente questionado, por meio da articulação entre teoria e prática.

Desta forma, partimos do pressuposto de que a Educação Popular favorece a formação profissional, por meio de uma metodologia participativa na relação entre docentes e discentes; a construção da consciência crítica de profissionais formados e em formação, enquanto trabalhadores assalariados; assim como o caráter político-organizativo da categoria profissional e, por meio desta, dos sujeitos sociais, haja vista que a Educação Popular é “um nadar contra a correnteza, é exatamente a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade” (Freire, 2001, p. 101).

O que temos visto é que as abordagens freirianas têm sido encontradas, com maior frequência, nos espaços ocupacionais de assistentes sociais que trabalham em favelas ou em projetos comunitários, na organização e mobilização popular, nas Organizações Não-Governamentais (ONG) ou em movimentos sociais. Porém, defendemos que suas formulações podem integrar o conjunto diverso de instituições e de instrumentos profissionais de assistentes sociais. Para isso, subscrevemos Iamamoto (2002, p. 33), que afirma que “repensar o trabalho de mobilização e educação popular [...] não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma releitura crítica”.



Considerações Finais

O presente texto realizou uma análise sobre as contribuições de Paulo Freire e do método elaborado pelo educador, para profissionais de Serviço Social, formados e em formação. Para isso, tendo como ponto de partida a metodologia de revisão bibliográfica, tecemos considerações iniciais sobre a profissão e os princípios que a estrutura; na sequência, fazemos alguns apontamentos sobre Freire e o seu método; e por fim, apontamos a articulação entre as formulações freirianas, os valores e o trabalho do assistente social, que irá fundamentar a defesa da Educação Popular como estratégia política e pedagógica na área.

Tal defesa está baseada nas evidências históricas, teóricas e metodológicas que alinham o projeto profissional do Serviço Social com o método freiriano, como vimos neste capítulo. A opção radical pela democracia, pela superação das formas de opressão, pela mediação dialógica nas relações, pela participação política, popular e comunitária, pela valorização da cultura e da identidade dos sujeitos sociais e pela emancipação e autonomia dos indivíduos, são alguns dos princípios basilares, tanto da profissão, quanto de Paulo Freire.

Logo, considerando que esta vinculação é histórica, concluímos que cabe ao conjunto da categoria profissional, às entidades que a representam, bem como as universidades, pautarem uma agenda, em que a Educação Popular seja vista como instrumento que contribua para a formação e para o trabalho de assistentes sociais, ultrapassando os muros das instituições. Para nós, isto poderia acenar para aquilo que ousamos chamar aqui de “Pedagogia da Justiça Social”, em que os saberes e os direitos de todos e todas sejam respeitados.

Nesta direção, a construção de um projeto de educação crítica e universal no Brasil deve ser objeto de luta do Serviço Social, seja por meio da mediação política, da intervenção socioeducativa em diferentes espaços sócio-ocupacionais ou do aumento da produção acadêmico-científica sobre o tema. Além disso, há de se ultrapassar os limites no plano teórico para a fundação de outro projeto societário, provocando a mobilização das classes populares, o fortalecimento do trabalho de base e a articulação dos sujeitos coletivos, visando no horizonte, a derrocada do sistema hegemônico de opressão (Walhers; Martins, 2021).



Referências

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, novembro de 1996. https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 218, de 06 de março de 1997**. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

CFESS. **Resolução nº 273, de 13 de março de 1993**. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais e dá outras providências. https://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_273-93.pdf

CFESS. **Resolução nº 383, de 29 de março de 1999**. Caracteriza o assistente social como profissional de saúde. https://www.cfess.org.br/arquivos/resolucao_383_99.pdf

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, nº 3, 2013. https://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

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

FREIRE, P. **Política e Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMES, M. F. C. M. Paulo Freire e o Serviço Social no Brasil: elementos do pensamento freiriano para superação do conservadorismo na profissão. **Em Pauta**, v. 9, n. 27, p. 55-69, 2011. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/2498/1931>

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1982.

IAMAMOTO, M. V. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. In: CFESS. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. Brasília: CFESS, 2012.



MACHADO, A. M.; SILVA, A.; TOLENTINO, G. M. Paulo Freire e a educação popular na história do Serviço Social brasileiro (1980-2010). **Serviço Social e Sociedade**, n. 134, p. 70-87, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.166>

MACHADO, A. M. Serviço Social e educação popular: diálogos possíveis a partir de uma perspectiva crítica. **Serviço Social e Sociedade**, n. 109, p. 151-178, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000100009>

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Editora Grijaldo, 1976.

MOTA, A. E. Serviço Social brasileiro: profissão e área do conhecimento. **Revista Katálysis**, v. 16, p. 17-27, 2013. <https://www.scielo.br/j/rk/a/9kN3x6tySLZWBNGKsHk4rbS/?format=pdf>

NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil no pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.

NETTO, J. P. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Serv. Soc. e Soc.**, nº 84, ano XXVI, 2005.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SCHEFFER, G. Pedacos do Tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos & Contextos**, v. 12, n. 1, p. 292-311, 2013. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/14152/10741>

WALHERS, M. L.; MARTINS, E. B. Educação crítica, possibilidade na era do capital e o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social. In: MARTINS, E. B.; FÉRRIZ, A. F.; ALMEIDA, N. L. T. de. (org.). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistências**. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 307-328



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO VI

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL AMOR DEL SER FREIRIANO

Milagros Elena Rodríguez²⁵

Primacías. Asumir que la colonialidad marca opresiones en el sur global, con la necesidad Ser Freiriano en la praxis del docente en tiempos de idominia

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida en el anhelo de búsqueda del derecho de ser. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse (Freire, 2017, p. 123).

La empatía como vínculo genera consecuencias en el sujeto que empatiza porque este amplía sus horizontes al descubrir que existen otros yo en el mundo, quienes tienen sus propias condiciones, experiencias y referentes de vida. Por ello mismo existe una modificación de la imagen propia del mundo a través de una imagen ajena del mundo, lo que deriva en autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros, porque para empatizar se necesita establecer comunicación con el otro o la otra, es por eso que la empatía es también un compromiso con otra persona para conformar un nosotros. El diálogo fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes 'admiran' un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen" (Freire, 2019, p. 20-21).

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos (Freire, 1985, p. 43).

Queridos, amémonos unos a otros, ya que el amor es de Dios, y todo el que ama ha nacido de Dios y conoce a Dios. Quien no ama no ha conocido a Dios, porque Dios es amor (1 Juan 4,7-8).

²⁵ Docente titular de la Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela. E-mail: melenamate@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-0311-1705



Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su “aquí” y “ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subes- time o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela (Freire, 2017, p. 79-80).

Aun en pleno siglo de las tecnologías, en pasos agigantados de cientificidad, la humanidad adolece de amor, de solidaridad, respeto por su condición humana; y años después de la partida del cuerpo del pedagogo andariego de la utopía, el *Ser Freiriano* sigue interpelando al ser humano; donde quiera que un grito de dolor haga rema en el silencio de los inocentes. Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz epistemológica de la praxis debe llevarnos a esencias como el amor y la solidaridad, interpelamos directamente y sin miedo: ¿Está devaluado el amor en las políticas de conformación del ser humano? Totalmente ¿por qué hablamos del amor?; sin amor no es posible provocar la fe y esperanza en los seres humanos; menos la solidaridad. Pero, ¿qué es el amor Freiriano? “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p. 56)

Así, desde el amor más puro, Dios entregando a su hijo para la salvación de todos; dignificamos la significancia del amor, “el amor es paciente, es servicial; el amor no tiene envidia, no hace alarde, no es arrogante, no obra con dureza, no busca su propio interés, no se irrita, no lleva cuentas del mal, no se alegra de la injusticia, sino que goza con la verdad. Todo lo disculpa, todo lo cree, todo lo espera, todo lo soporta” (1 Colosenses 13, 4-7). Como en los mandamientos ama a tu semejante como a ti mismo; nos seguimos preguntando: ¿Por qué se ha devaluado el amor especialmente en la educación, donde se confluyen los dolores de las comunidades en cada corazón desasosegado en la espera de solidaridad y buen trato? ¿De qué corazón y calidez humana está conformado el docente? ¿Puede un docente irrespetado por las falsas políticas educativas, en su formación reduccionistas expresar amor por sus estudiantes?, ¿La colonialidad de las mentes puede volvernos duro e indiferente ante el dolor, hasta considerarlo ajeno? Son preguntas que



pretendemos atender desde el *Ser Freiriano* en la pesquisa,

La investigación se presenta en cinco (5) epígrafe, cuatro (4) de Paulo Freire y una de las Sagradas Escrituras; a las que atendemos fuera de las religiones opresivas de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; sino que vamos a la comprensión compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022a). En ello, en esa complejización debemos formar en la educación atendiendo que el ser humano aprende con todo su ser, en todo lugar y tiempo en un espacio intersubjetivo que denomino aula mente social-espíritu; que hablaremos más adelante.

En el primer epígrafe Paulo Freire nos habla de una realidad cruda en la educación que habla mucho del ser del docente, y que esa vigente dicha problemática; nos dice el pedagogo que mientras la violencia de los opresores en la colonialidad hace de los oprimidos seres humanos a quienes se les prohíbe ser, y habla del irrespeto a su humanidad; de la falta de consideración y respeto; pero también hasta en las condiciones más elementales para vivir; ayer y hoy es así. Y los oprimidos ante tal violencia de los opresores muchas veces manifiestan el anhelo del derecho de ser.

Más, sin embargo, los opresores, entre ellos los docentes siguen violentando según Paulo Freire, y ante la evidencia en nuestros países, continúan prohibiendo que los otros sean, pero llevan sus consecuencias pues ellos resultan oprimidos por el sistema ya, y por ellos mismos en consecuencia no pueden a su vez ser, ni respetarse como seres humanos. En esa continua lucha oprimidos opresores, los primeros luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir, si al subvertir su dolor y el derecho de aplastarlos, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión; y así oprimido liberan a los opresores que también están oprimidos. “Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse” (Freire, 2017, p. 123). Y el discente oprimido puede ayudar al docente a liberarse, y este docente al contactar que esta oprimido por el Estado y sus falsas políticas puede ejercer su liberación; en donde resulta que todos se liberan en franco apoyo y respeto.

Una de las opciones obligatorias, humanas en ese proceso de liberación, lo da Paulo Freire en el segundo epígrafe que presenta la pesquisa, cuando nos dice que “la empatía como vínculo genera consecuencias en el sujeto que empatiza porque este amplía sus horizontes al descubrir que existen otros yo en el mundo, quienes tienen sus propias



condiciones, experiencias y referentes de vida” (Freire, 2019, p. 20); y es para nosotros una primera necesidad en la formación humana del docente, formación fuera de la cantidad de conocimientos a impartir tener la manera de conociendo ¿qué es el ser humano? Tome empatía primeramente por su humanidad, ante de imponer lo que cree que sabe y que seguramente no sabe, en tanto el saber se deviene de archipiélagos de certeza en un mar de incertidumbre.

De allí, devenimos que, para empatizar, se debe ejercer ejercicios de dialogo francos, liberadores, profundos respetuosos, atendiendo primeramente al otro en sus necesidades y dolor. Nos continúa diciendo Paulo Freire en el segundo epígrafe, que la imagen propia del docente se transforma ejerciendo empatía y amor por sus educandos. Pero también el docente va conociendo profundamente al planeta, a la tierra, en tanto conoce el sentir humano profundo y sin disfraces; es lo que denomina el pedagogo: *autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros, porque para empatizar se necesita establecer comunicación con el otro o la otra, es por eso que la empatía es también una responsabilidad con otra persona para conformar un nosotros* (Freire, 2019). Y es como se llega a una segunda necesidad imperiosa en la formación del docente: *el diálogo que fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana*; esa formación es continua y permanente en la medida que se hace rema como necesidad en el docente y discente.

Ese *diálogo que fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana*, nos habla Paulo Freire en el *tercer epígrafe*, nuestro pedagogo lo denomina un encuentro amoroso de los seres humanos que, mediatizados por el mundo, lo declaran y anhelan, esto es, “lo trasforman, y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos” (Freire, 1985, p. 43). Y habla entonces en andariego de la utopía, que la praxis del docente-discente debe ser ante todo para la humanización de todos.

Paulo Freire en *el cuarto epígrafe de la pesquisa* entonces nos habla de la necesaria formación docente en que el educador o la educadora sepan que su responsabilidad ética para el educando es allí, en el centro de la crisis. Más allá de las vicisitudes del docente no puede escaparse de esa responsabilidad si ha advertido la excelsa tarea que le corresponde y por la que los discentes esperan. Para que ese sueño de humanización se realice el docente tiene que partir del lugar del educando y no del suyo propio. Entonces la tarea o campo de acción del docente siempre es la del discente y no la suya.

Es de alta responsabilidad en el docente, sigue expresando Paulo Freire que como



condición inicial “tiene que tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela” (Freire, 2017, p. 80). En ello no sólo están los conocimientos previos de los discentes, sin sus condiciones de vida, su allí necesario de atender, de esperar, de abrazar.

Siendo Paulo Freire un ser cristiano, sin duda está de acuerdo su legado con las Sagradas Escrituras y *el quinto epígrafe* que nos dice que nos “queridos, amémonos unos a otros, ya que el amor es de Dios, y todo el que ama ha nacido de Dios y conoce a Dios. Quien no ama no ha conocido a Dios, porque Dios es amor (1 Juan 4,7-8). Y en esa valía de amor vemos que la formación docente es una tarea gigante de amor y de entrega que no todo ser humano puede ejercer sino se desprende de sus propios intereses de sus páginas amarillas repetitivas y de tantos mecanicismos donde prácticamente grita una cosa es la escuela y otra su hogar, dejar sus problemas en su hogar acá vienen a aprender; y que errados pensamientos que le colapsan su inhumana actividad.

Bajo estos preceptos abiertos, decoloniales, complejos, humanos sobre todo el objetivo de la pesquisa es analizar la formación docente desde el amor del *Ser Freiriano*. Ellos lo realizamos bajo la liberación ontoepistemológica del docente y la educación de las transmetodologías que veremos a continuación; declarando que la pesquisa se encuentra en las líneas de investigación: Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos, Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías, y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje.

Transmetodología. Decolonialidad planetaria-complejidad el transparadigma y la deconstrucción rizomática el transmétodo

La pesquisa es decolonial planetaria-compleja, considerando que la decolonialidad planetaria es la planteada por Paulo Freire como liberadora que parte de las víctimas de la modernidad-postmodernidad-colonialidad, y que Enrique Dussel ha denominado el proyecto de la transmodernidad, donde cómo vamos a explicitar significancias con el prefijo *trans*, que significa más allá, pero conceptualizado con Enrique Dussel vamos a desmitificarlo en primer lugar para evitar taras que pululan en el mundo de las interpretaciones.



Ese más allá (trans) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático, etc. Diversos nombres puestos a lo no humano, a lo irrecuperable, a lo sin historia, a lo que se extinguirá ante el avance arrollador de la “civilización” occidental que se globaliza (Dussel, 1994, p. 222).

De tal manera, que transmetodología “lleva intrincada la subjetividad del sujeto investigador, esta vez la autora cristiana agradece a Dios mi proveedor de la sabiduría que siempre me da para su gloria eterna en esta tierra; al igual que Paulo Freire en una profunda fe” (Rodríguez, 2021a, p.50), si fe en el educando, fe en el ser humano y la valía de creación de Dios hecho a su imagen y semejanza. Así en agradecimiento y dedicación emito: “Y Dios me envió delante de vosotros para a preservaros un remanente en la tierra, y para daros vida por medio de una gran liberación” (Génesis 45: 7). Con dicha significancia de las transmetodología significa irnos, al estilo Dulseniano, al punto de arranque desde la exterioridad de las metodologías coloniales que forman parte de la modernidad, desde lo que las metodologías denegaron, excluyeron, redujeron, dejaron al sujeto investigador fuera, la cotidianidad, los saberes legos, los aportes de las civilizaciones encubiertas y pretendieron objetivar el conocimiento. Separaron los cualitativos de los cuantitativo y lo sociocrítico, metodologías que redujeron la naturaleza de la vida de la creación; ello lo rescatamos en transmetodologías no definitivas nunca acabadas, que no buscan ni pretenden verdades culminadas ni impuestas; y se manifiestan con transmétodos.

El transparadigma de las transmetodologías es la complejidad y se llama así pues va más allá de los paradigmas a evitar ideas fijas indisolubles para rescatar los principios de la complejidad auténticamente Morinianos e ir a complejizar, entramando subvirtiendo, rupturando, en este caso con rizomas. En la que unidad y diversidad conforman ““toda reinscripción de un ser o de un fenómeno en su contexto o en su eco-determinación aporta imprecisión. Todo reconocimiento del alea aporta imprecisión. Todo lo que deja de aislar y de separar artificialmente aporta imprecisión” (Morín, 1980, p. 441).

La palabra clave de Paulo Freire cuando decía que su discurso no debía ser repetido memorísticamente sino reinventado es una convocatoria a reinventar la escuela hoy, y denominamos a ella en el sentido del espacio físico en cualquier nivel, para llevarlo a la



Educación en la Ciudad (Freire, 1995) la ciudad educadora de la que Paulo Freire hace de la educación un proceso de liberación de las víctimas del analfabetismo y la soslayación; es una misión viva hoy en que las transmetodologías cobran sentido liberador fuera de las metodologías coloniales.

Es de mencionar que, para cumplir con el objetivo propuesto, igual que lo hemos venido haciendo en las encuentra en las líneas de investigación: Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos, Paulo Freire: el andariego de la utopía en las transmetodologías, y Decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligaje; lo haremos con estructuras rizomáticas. Los rizomas son dispositivos complejos que sin desunir disponemos en el complexus de toda la pesquisa: los rizomas conformando es un entramado indisoluble, inseparable, rupturable, es un sistema complejo (Deleuze; Guattari, 1980); y no siempre es decolonial, nace en el postestructuralismo, en la postcolonialidad (Deleuze; Guattari, 1980), rizoma palabra heredado de la Biología con dichos autores en la obra titulada: *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* (Deleuze; Guattari, 1980), uno de los textos más representativos y respetados. Construimos estructuras rizomáticas porque son profundamente complejas y rupturante; en cualquier entramado sopesamos la inclusión, decolonizando las categorías excluida de la colonialidad.

Entre la transmetodológica transparadigmática investigamos con transmétodos. En este caso el transmétodo de la investigación es la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2019a) que trenza la deconstrucción de la crisis colonial en general de los objetos complejos de estudio y reconstruye con esperanzadora decolonialidad planetaria-complejidad con el legado Freirianos, en donde la eticidad juega un papel esperanzador, “es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de vivir, es en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos (Freire, 1996b, p. 18).

Nacen los transmétodos nacen al estilo de la significancia de *trans* Dulseniano, en la exterioridad de los métodos de la modernidad – postmodernidad, rescatando lo execrado como el sujeto investigador, complejizando lo reducido y no buscando verdades acabadas; con ello, se va siempre al des-ligaje y re-ligaje de las mentes, *re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno* (Rodríguez, 2019b); sin duda con Paulo Freire estaremos en un constante des-ligar y re-ligar. De la misma manera que estaremos



con el transmétodo deconstruyendo y reconstruyendo. Seguimos con la evidencia de la crisis colonial reduccionista y opresiva, que marcan la urgencia del Ser Freiriano en la formación docente.

Deconstrucción de la crisis colonial reduccionista y opresiva de la formación del docente.

La urgencia del Ser Freiriano en la formación docente

Hemos escrito mucho de las carencias de la formación docente colonial, reduccionista, que se cree acabada y lleva a la opresión; esta vez queremos marcar su escasez del *Ser Freiriano*. Para ello vamos a evidenciar tal afirmación con el legado del pedagogo; por ello nos interpelamos, desde la obra titulada: *Política y Educación*: “¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga (Freire, 1996a, p. 46), habla de la carencia de formación para aventurarse al enseñar innovando y transformando su propia praxis, de acuerdo a las necesidades de cada educando, fuera de las amarillentas y fijas articulaciones que tiene prefijadas para enseñar, sigue explicitando el pedagogo, “si ella misma se encuentra amarrada a la “guía” con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como “salvadores”? (Freire, 1996a, p. 46); donde en vez de provocar el conocer quiere imponer su envejecido proceso.

Sigue expresando la crisis escueta escaza y atiborrada del docente, en la que se le reclama el pensar bien, certero, “esta forma autoritaria de apostar a los paquetes y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y educadoras revela cómo el pensamiento autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la dura, el sueño y, por el contrario, anhela el inmovilismo” (Freire, 1996a, p. 46). Compara el andariego de la utopía a la formación docente con un paquete de conocimientos incambiables depositados para ser llevados de la misma manera al discente, que llamarlo así es demasiado, pues no le es permitido discernir; ni inmiscuirse en su educación.

Es más, *el docente se vuelve inmóvil, estático, inamovible*, por su pensamiento autoritario, escaso, sin des-ligarse de su formación colonial; por eso la educación no nos enseña de liberación; no enseña de conformismo, de reverenciar al maestro en tanto repetir para complacerle a costa de su propia ignorancia. No se puede explicar mejor que en las palabras del pedagogo de las favelas, “es una incoherencia flagrante aquella práctica educativa que se pretende progresista, pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y



verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda” (Freire, 1996a, p. 46); con progresista que pretende ser liberadora cuando le impone algo ajeno a sus vidas para que avancen mientras les atiborra del conocer sin sentido, sin pertinencia. Y con ello adolece el docente “de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben simplemente someterse a los paquetes de formación preparados para ellos y ellas” (Freire, 1996a, p. 46)

Pero que contrariamente el docente debe estar formado para convertir su práctica educativa en “espacio de encuentro de las generaciones es un lugar para resistir y construir” (Lorenz, 2019, p. 97). Nunca desde ese punto de vista siendo el docente formado para oprimir, no podría sino se subleva a su propia ignorancia jamás podrá enseñar de liberación al incauto oprimido, que toma por ignorante en tanto no repite exactamente como se le impone. Pero el aula también es “esa hoguera en la oscuridad, es un lugar donde también los muertos se congregan para escuchar lo que tenemos para decir” (Lorenz, 2019, p. 103).

Habla el autor de una escuela liberadora, como la que Paulo Freire llevo a las favelas, sin importar el espacio físico, formo para la esperanza la liberación; es por eso que para muchos Paulo Freire fue considerado un peligro; si peligro para el opresor, para las falsas políticas educativas que adormecen al docente y lo enfilan de acuerdo con sus intereses, ayer como hoy es así. Paulo Freire está impregnado de una escuela y educación denunciadora y accionadora, en Freire (2017) es imprescindible denunciar las injusticias que hoy en día existen asimismo es primordial que la práctica educativa se despliegue con utopía y esperanza los actores del proceso educativo.

Por eso Paulo Freire denuncia la necesidad de la formación liberadora del docente para que esté formado para la educación como un método de acción transformadora; “como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias” (Freire, 1974, p. 25). Ese proceso de concienciación es liberador no sólo en la reforma del pensamiento; sino el accionar transformador y desmitificador del no puedo como impedimento y disminución del ser humano; o tal vez llenos de culpabilidad por sentirse inferiores y que otros merecen mejor vida y felicidad. Así, *concientización-concienciación implica y trastoca el estado mente-espíritu de liberación que se permea en la educación liberadora subversiva a la tradicionalidad y insurge en la*



liberación del ser humano (Rodríguez, 2021a).

La formación docente con sus variantes incorporadas como las tecnologías de la información y la comunicación, sigue entablada en formar autómatas no solidarios donde el amor escasea, la muestra es el doblamiento que existe a favor de transitar la colonialidad de las mentes, caracterizadas de sumisión que impone la obediencia a los que dirigen los proyectos de la colonialidad global. El mismo contemporáneo con Paulo Freire nacido en el mismo año, aún con vida, el complejo Edgar Morín denuncia que se debe saber reconocer el error y la ilusión de nuestro pensamiento mutilante que es influenciado por nuestra historia, nuestros paradigmas, nuestras creencias, nuestros afectos y deseos que están llenos de simplificación de la realidad, para llevar a acabo razonamientos lógicos que nos conduzcan a un conocimiento producto de una verdadera lucidez mental (Morín, 1999).

Así la formación docente debe estar cargada de una lucidez mental a prueba de la diversidad de la creación, las culturas, la historicidad y los problemas de la humanidad. En ello muestra Edgar Morín, la urgente formación docente que sea capaz de hacer trascender en comunión con el Ser Freiriano, de una antropolítica que nos permita caminar hacia la comprensión, la solidaridad, el respeto, la democracia, el fomento y respeto a la vida en todas sus manifestaciones; la esperanza para el futuro de la humanidad se enmarca en esa ética radica donde es posible vislumbrar un futuro con vida de calidad y perpetuidad para todos (Morín, 1999). *Formación docente antropolítica-antropolítica de existencialidad en el planeta*.

Pero la formación docente y su propia subversión es un ejercicio de convencimiento, de altura concientización-concienciación auténticamente del *Ser Freiriano*, pues “sumergirnos en el origen de nuestra vocación y revisar periódicamente nuestros sueños e ilusiones educativos es un ejercicio de interioridad” (Menéndez, 2020, p.38); desde luego de una eticidad de alto nivel de amor por sus semejantes, por su educando donde somos siendo con ellos, “que vincula nuestras razones objetivas y más profesionales con nuestro corazón idealista, y que nos ayuda a romper los límites aparentes de muchas realidades que deseamos cambiar” (Menéndez, 2020, p. 38).

Es deber del docente cuestionar lo que se le impone enseñar, y develar en ella las estructuras de poder, la colonialidad solapada; por ejemplo, cuando se impone enseñar contenidos ideologizantes de los gobiernos de turnos, sus simbologías, se les impone repetir recetas de comportamientos e ideologías socialistas, marxista, leninistas, chavistas



entre otras para nada liberadoras que han demostrado su opresión y sus legalistas mecanismos de opresión en gobiernos de turno. Politiquerías fascistas que se dicen son liberadoras y representan la sequía de las instituciones educativas, de la vida en general y el secuestro de las instituciones en nombre de la liberación que tan distante están de la praxis Freiriana, de su liberación.

Los hechos acaecidos en las falsas decolonialidades, las disfrazadas liberaciones en todo sentido, en el planeta ya han dado cuenta, por eso expresa con la atención Walter Mignolo que la decolonialidad “ya no es izquierda, sino otra cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (Mignolo, 2008, p. 255). El docente debe tomar conciencia de ello y estar ojo avizor a las imposiciones. Es que su deber es “cuestionar las desigualdades, pero, sobre todo, los regímenes de información y de organización social que las justifican” (Lorenz, 2019, p. 13); y que pretenden instaurar en su formación.

Por ello, el docente insensible al dolor de sus educandos, de sus comunidades produce en la “insensibilidad impide que nos exponamos ante nuestros alumnos en nuestras dudas y certezas y, a la vez, nos impermeabiliza frente a las de ellos” (Lorenz, 2019, p. 76). El docente no debe blindarse ante el educando en tanto imponer barreras como: que nada va a cambiar pues lo sabe todo, que es el que sabe; imponer el desamor pues el amor no es científico y a nadie interesa; imponer la falta de solidaridad. Todo ello lo hace inhumano, y lejos estaría de una práctica liberadora. De todo ello debe deslastrarse el docente y mostrarse como ser humano con dudas y su problemática, desde luego con autoridad en el conocer sin llegar al autoritarismo que es falta de formación y por ello soslaya.

Vamos ahora a reconstruir la crisis de la ausencia del Ser Freiriano en la formación docente, por ello rupturaremos los rizomas hasta ahora construidos para sublevarnos a nuestra propia ignorancia e insensibilidad.

Restauración liberadora. Trastornamos la colonialidad de la formación docente aportando sustantivos decoloniales al *Ser Freiriano* el docente

El *Ser Freiriano* de la formación docente, aportando sustantivos con el amor como ejercicio humano llevará en el presente rizoma a rupturar los rizomas anteriores e ir



entramadamente explicitando las siguientes conformaciones del docente que hemos venido alertando:

- Autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros.
- La empatía es también una responsabilidad con otra persona para conformar un nosotros.
- Promover diálogo que fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana.
- La Educación en la Ciudad como espacio no subjetivo de enseñanza
- El docente movible, dinámico, reconstructivo, crítico, complejo.
- Concientización-concienciación implica y trastoca el estado mente-espíritu de liberación que se permea en la educación liberadora subversiva a la tradicionalidad y insurge en la liberación del ser humano.
- Formación docente antropológica-antropolítica de existencialidad en el planeta.
- Docente alerta a los mecanismos opresivos como lámpara y deconstrucción de las imposiciones curriculares.

En cuanto al *docente formado en el autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros*; se trata de un ejercicio permanente de interiorización, comenzando por su yo, su urgencia de cambio, su autocrítica que lo lleve a identificarse con sus educandos y tener conocimientos de su ser a la luz de los acontecimientos en sus vidas que los marcan y por ello, debe llevar a cabo una pedagogía compleja que es pedagogía de la esperanza (Freire, 2017). Para ello, el docente no puede esperar condiciones ideales de las políticas educativas, o de las motivaciones de los educandos. Por el contrario, es por las falsas políticas educativas, las constantes desmotivaciones de sus educandos que él debe estar formado en el ¿Qué es el ser humano? Sus complejidades y particularidades para accionar y pensar profundo en los constantes retos que se le presentan. Debe tener claro que espera del discente, cuál es su intencionalidad y si tiene alto elevado de amor y estima por el ser humano; cualquier posición contraria debe ser desmitificada del ser docente y de su hacer. Sabemos que no es fácil, pero estando en la desesperanza no es posible ejercer una pedagogía de la esperanza; y ello en comunión con el educando puede lograr esperanzar.

Lo que quiere decir que el educador siempre es un aprendiz de educador, que jamás está acabado, “es fundamental que en la práctica de la formación docente, el aprendiz de



educador asuma que el indispensable pensar adecuadamente, no es un regalo de los dioses ni se encuentra en las guías de profesores que iluminados intelectuales escriben desde el centro del poder” (Freire, 1996b, p. 13); ejerce así su proceso de reflexión profunda que debe hacer diario sobre su praxis; sigue explicando Paulo Freire “sino, por el contrario, el pensar cierto, que supera al pensamiento ingenuo, tiene que ser producido por el propio aprendiz, en comunión con el proceso formador, teniendo la curiosidad como característica de este fenómeno vital del conocer” (Freire, 1996b, p. 13).

En cuanto a *la empatía del docente, que es también una responsabilidad con otra persona para conformar un nosotros*. Debe ser llevada también desde el amor por el ser humano, y no su minimización, el pobrecito, la lastima, sólo crea desesperanza en el docente que no lo empodera para nada, sino que le impide la fe en el educando. La empatía en el docente es una tarea diaria de aprendizaje, al mismo tiempo que le enseña y promueve la empatía entre los educandos, su respeto en la diversidad de todos; así “las condiciones para que sea posible aprender críticamente, implican o exigen la presencia de educadores y educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (Freire, 1996b, p. 9).

La empatía es un ejercicio de amor en la praxis del docente; debemos preguntarnos: ¿Por qué muchas veces somos empáticos con los educandos fuera de la enseñanza y dentro somos rígidos e impositores? Si el docente ve la conformidad de concebir empatía siempre con el discente aun en la máxima exigencia que el haga, en el conocer más profundo y necesario, se constituirá un ambiente sin duda de amor, permitiendo estimular y activar en los educandos, motivándolos a conocerse a sí mismo, a sus compañeros a aprender como medio de liberación de educarse para superar los obstáculos de su vida en general, de sus comunidades. Es menester que como docente profesor deba comprender que la empatía me lleva a ejercer con “claridad en mi práctica y por eso necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede volver más seguro en mi próximo desempeño, como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento” (Freire, 1996b, p. 11).

En referente a que *el docente debe formarse día a día para promover diálogo que fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana*, comprender con los educandos que “no soy si tú no eres y, sobre todo no soy, si te prohíbo ser” (Freire, 2017, p. 95). Y cuando se impone el dialogo muere y el autoritarismo cabalga en la educación.



Dignos estudiantes siempre de ser considerados en el mismo nivel de convivencia de amor, de dialogo y de profundización dialéctica al estilo Socrático, permitiendo extraer de si su propio conocer y comprensión. Por eso es que, en la formación permanente de los educadores, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica, sobre lo fructífero o no de los diálogos, ¿Qué debe cambiar, que no debe hacerse?, su campo de batalla y aprendizaje en su praxis, en la fe que si podrán lograrlo sus educandos. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la propia práctica del docente-discente (Freire, 1996b).

El docente debe trascender su campo de accionar enseñando de la escuela al aula mente social-espíritu donde el educando aprende en todo lugar y tiempo, desde su cotidianidad, cultura y sentipensar, se trata de *la Educación en la Ciudad como espacio no subjetivo de enseñanza*. Si, la comunidad educadora, el centro menos contaminado de colonialidad, en donde el docente debe ser ejemplo de imitación, no para repetir; sino ejemplo de buena persona, de empática, amoroso, de querer superar en el educando su propia historia de soslayación. Avivar sus potencialidades y aprovechar esa jugosa esencia que trae a la diversidad, para entonces cambiar o profundizar sus maneras de enseñar. En todo momento poéticamente el docente siente “como anhelo intemporal que puede mostrar distintos rostros en distintas épocas pero que no puede dejar de renacer” (Larrosa, 2020, p. 380)

Los educandos necesitan identificarse con el docente, desde sus juegos, su sonrisa, la esperanza, por ello *el docente movible, dinámico, reconstructivo, critico, complejo; es merecedor de afectos y aprecios entre sus educandos*. La praxis como libertad política del servicio a la humanidad de la opresión de sus educandos, de su desesperanza convertida en un tu si puedes, tu eres inteligente, puedes ser un gran profesional ante todo solidario y atento a la humanidad de tus congéneres. Por eso Freire proclama que muchos docentes en su comodidad con sus mecanismos y amarillentas páginas a depositar en los educandos, refiriéndose a la libertad la temen “en la medida que luchar por ella significa una amenaza [...] para los hermanos compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones. Sufren una dualidad, quieren ser, mas temen ser” (Freire, 2019, p. 27).

En cuanto a que *la formación docente renovada en la concientización-concienciación implica y trastoca el estado mente-espíritu de liberación que se permea en la educación liberadora subversiva a la tradicionalidad y surge en la liberación del ser humano*. Se trata



de que el docente comprenda que su práctica es una ventura diaria, es un viaje sin fin, es un vuelo de alto nivel cogitativo, pero no por ello prohibitivo del ser del educando, no por ello aplacador de su curiosidad, y adormecedor de su mente inquieta e innovadora. Por el contrario, es un vivificar todo ello, para causar una explosión de palabras, de intervenciones, de ideas manifestadas en a la comprensión diversa de cada quien, y allí surge una pedagogía liberadora, insurgente; inmiscuidora en los problemas más notables, con las ideas más insólitas. Y así en el conocer de sus educandos va penetrando en sus corazones hasta hacerse deseable, el momento del reencuentro de la próxima clase.

La formación docente antropolítica-antropoética de existencia en el planeta. Es una urgencia que debe pensarse en la excelsa función docente, que debería ser la mejor pagada, la más formada, la más dotada de todas las tareas del Estado, los que así lo han comprendido tienen grandes éxitos en la educación. Edgar Morín “propone la confluencia de la antropolítica y la antropoética para afrontar la complejidad de nuestro mundo, siendo la misión antropolítica-política de nuestro tiempo realizar una unidad planetaria en la diversidad” (Romero, 2012, p. 42).

En la formación docente la categoría antropolítica entra en escena con la antropoética para dilucidar en la enseñanza, el aprendizaje, el accionar del ser humano para el ejercicio liberador, ético y político del ser humano (Rodríguez, 2023). Esa diada antropolítica-antropoética para por ser verdaderamente política, alfabetizadora, no de sonidos y lecturas sino de la comprensión de una verdadera responsabilidad ante el mundo y nuestros congéneres. La antropoética, “ética del género humano que deviene una ética y conciencia planetaria, aporta las bases teórico-metodológicas para un abordaje de la educación como formación humana que prepara al hombre para el trabajo creador y la vida con sentido” (Colorado, 2015, p. 5).

La antropolítica-antropoética en la educación recivilizadora es esencial, regresando a la educación lo execrado por el proyecto modernista: la ética y la política como esencia en el ser humano, profundizaremos en el rizoma que deviene la educación política Moríniana. Donde, se re-liga a procesos concientizados en la educación como perspectiva crítica de su propia realidad. Es hora de definir el des-ligaje y re-ligaje que hemos venido asomando en el constructo. Des-ligar como proceso urgente en la transmodernidad (Rodríguez, 2019b). ¿De qué debemos des-ligarnos los docentes? Des-ligarnos de la falsa idea que los conocimientos científicos son los que únicamente provienen de las ciencias



legalizados en el norte. Des-ligarnos de la inhumana condición humana del ser que soslaya; des-ligarnos del reduccionismo, de las parcelas disciplinarias que tanto daño en su incomunicación han parcelado la formación del ciudadano en la educación (Rodríguez, 2023).

Finalmente, con *el Ser Freiriano del docente en su formación estar alerta a los mecanismos opresivos como lámpara y deconstrucción de las imposiciones curriculares*. Esa función es ineludible para no seguir en al colonialidad de las mentes, el hacer, ser y sentir y no seguir imponiendo prácticas opresivas en su práctica educativa. Los ejemplos son muchos que vivenciamos en el sur global. Como tantos estudios evidenciando la necesidad de: *Paulo Freire: praxis urgente en la educación venezolana hoy: una reminiscencia de amor* (Rodríguez, 2021b), o como lo decimos en la obra: *Resistencia Freiriana: dialogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo* (Rodríguez y Fortunato, 2021).

Vamos a concluir en constantes rupturas en las líneas de investigación mencionadas.

Conclusiones nacientes. Seguimos en las líneas de investigación reclamando

Con el propósito de precisar el objetivo de la pesquisa transmetódica, rizomática, compleja y decolonial planetaria hemos realizado varias las siguientes conformaciones del docente que hemos venido alertando desde su deseado *Ser Freiriano, con amor en su ejemplo de praxis*: Autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros. La empatía es también una responsabilidad con otra persona para conformar un nosotros. Promover diálogo que fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana. La *Educación en la Ciudad* como espacio no subjetivo de enseñanza. El docente movable, dinámico, reconstructivo, critico, complejo. Concientización-concienciación implica y trastoca el estado mente-espíritu de liberación que se permea en la educación liberadora subversiva a la tradicionalidad y insurge en la liberación del ser humano. Formación docente antropolítica-antropoética de existencialidad en el planeta y el docente alerta a los mecanismos opresivos como lámpara y deconstrucción de las imposiciones curriculares.

Son apenas algunos movimientos insurgentes y subversivos deseables hoy en la permanente formación del docente. Para ello hemos recurridos a variadas obras Freirianas y otros autores de renombrada trayectoria que desde sus trincheras son *Seres Freirianos*. Alertamos que mucho se dice en las falsas políticas educativas y en las publicaciones Freirianas, pero de la praxis se adolece. Posiblemente hay que adentrarnos



decolonialmente en lo que significó Paulo Freire, ser humano, pedagogo, filósofo, político, educador y andariego de muchos kilómetros de distancia en la liberación del ser humano.

Sabemos que el oficio de ser docente es una especialísima forma de ser y está en el planeta, que no puede ser devaneos de momentos, curiosidades u oficios por ratos. Es un apostolado, es la vida puesta en el otro como nuestro para llevarlo a la liberación mediante su educación; pero también la fe y esperanza en el ser humano, el amor y la solidaridad que tanto escasea ayer y hoy. Vernos en el oficio de educador es de pensar éticamente profundo en ello, pues nos tocará hacerlo en la excelencia en medio del oprobio, de sentirnos atacados en nuestra propia vida e irrespetados en nuestra condición humana: aun así, el discente, y debe ser discente en el discernir del amor por su vida, espera que lo hagamos de la mejor manera. La humanidad lo requiere, y es la educación el faro de luz en un mundo oscuro lleno de soberbia y de para nada nobres intenciones.

En ese exigido *Ser Freiriano* del docente debemos considerar expeditamente que el pedagogo de las favelas no lucho en un nido de políticas aventajadas favorables, lucho en la dictadura, en el hambre, en el oprobio; no sólo en Brasil sino en el planeta. Dejo huellas aun cuando su propia vida estuvo en peligro, eso se llama coherencia; y ahora en medio de la colonialidad global arreciada en nuestros países con novedosos instrumentos opresivos nos toda a nosotros mostrar de que estamos hechos, cual es nuestro *Ser Freiriano* que no se amilana ante las luchas que debemos tomar. En mi país las vivencio, me duelen, me primen, Dios me lleva en sus brazos; y las letras que acá culmino también es una denuncia ante las falsas políticas educativas indignas, en que el ser humano es peor que un objetivo objetivado a respirar y repetir a favor de las politiquerías del momento, o callar. ¿Qué haría Paulo Freire al respecto?

Homenaje: Al gran pedagogo de las favelas, el andariego de la utopía, que hizo praxis la liberación. Paulo Freire: ¡Modelo de humanidad ha vivido coherente en el pensar certero y enternecedora exclusivísima cualidad de vivir la praxis, gracias por tanto!

Exvoto: La autora de la pesquisa sabiendo que la liberación total: la salvación la ha cedido Dios amado con su Hijo Jesucristo en la cruz, que es la verdad y la vida reivindicó la creación; “Mas tú, Jehová, eres escudo alrededor de mí; Mi gloria, y el que levanta mi cabeza. Con mi voz clamé a Jehová, Y él me respondió desde su monte santo. Selah” (Salmos 3: 3-4). Gracias Jesucristo por tu amor inconmovible en mi vida.



Referencias

- COLORADO, J. **La Antropoética en el Pensamiento Complejo de Edgar Morín y su concreción en la educación universitaria**. Tesis doctoral en pensamiento complejo. México: Mutidiversidad Mundo Real Edgar Morín. Una visión integradora, 2015.
- DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie**. Paris: Minuit, 1980.
- DUSSEL, E. **1492 el encubrimiento del Otro: hacia el origen de mito de la Modernidad**. La Paz: Ediciones Plural Editores, 1994.
- FREIRE, P. **Plan de trabajo**. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1968.
- FREIRE, P. Conscientization. **Cross Currents**, v.24, n.1, p.23-28, 1974
- FREIRE, P. **¿Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **La educación en la Ciudad**. México: Siglo XXI Editores, 1995.
- FREIRE, P. **Política y Educación**. México, Siglo XXI, 1996a.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la Autonomía- saberes necesarios a la práctica educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996b.
- FREIRE, P. **Pedagogía de la esperanza**. Ciudad de México, México: Siglo XXI, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2019.
- LARROSA, J. **El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio**. Barcelona: Laertes, 2020.
- LORENZ, F. **Elogio de la docencia: cómo mantener viva la llama**. Buenos Aires: Paidós, 2019.
- MENÉNDEZ, P. **Escuelas que valgan la pena**. Buenos Aires. Paidós, 2020.
- MORÍN, E. **El método, II: La vida de la vida**. Madrid: Cátedra, 1980.
- MORÍN, E. **Los siete saberes para la educación del futuro**. París: UNESCO. 1999.
- MIGNOLO, W. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rasa**, n. 8, p. 243-282, 2008. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>
- RODRIGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, v.4, n.2, p.1-13, 2019a. <https://doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35>



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

RODRIGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, n.11, p.13-34, 2019b. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3709212>

RODRIGUEZ, M. E. **Paulo Freire en el Sur: la utopía en la praxis en el centenario de su nacimiento**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021a.

RODRIGUEZ, M. E. Paulo Freire: praxis urgente en la educación venezolana hoy: una reminiscencia de amor. En: **Paulo Freire. El andariego de la utopía**, Coordinadores: Milagros Elena Rodríguez, Heriberto Monárrez, p.1-19. Durango: Instituto Universitario Anglo Español, 2021b.

RODRIGUEZ, M. E. Transepistemas de la concepción compleja del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. **PerCursos**, v. 23, n. 53, pág. 157-179, 2022a. <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>

RODRIGUEZ, M. E. **Edgar Morín. Luciérnaga planetaria enclave compleja**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023.

RODRÍGUEZ, M. E. y FORTUNATO, I. **Resistencia Freiriana: dialogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022.

ROMERO, P. **Ética compleja: en torno al pensamiento complejo de Edgar Morín** Master Thesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Madrid: Facultad de Filosofía, 2012.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO VII

A IMPORTÂNCIA DA RIGOROSIDADE FORMATIVA E DA METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA

Volnei Fortuna²⁶
Hildegard Susana Jung²⁷

A problematização sobre a perspectiva educativa na formação de sujeitos analíticos e reflexivos é primordial no processo de constituição humana. Nessa dinâmica de formação humana percebe-se o quanto a qualidade do ensino e aprendizagem são determinantes para abertura de novos horizontes de compreensão política, econômica, social e cultural das sociedades. O processo de qualificação do ensino e da aprendizagem exigem tanto do professor como do estudante metodologias inovadoras que possibilitem a abertura de horizontes epistemológicos criativos e inovadores.

Para tanto, tem-se como questões norteadoras deste texto: Qual o papel da rigorosidade formativa para a formação humana? Qual o sentido da metodologia ativa de ensino como perspectiva de inovação e formação autêntica dos sujeitos? É possível tratar de rigorosidade formativa a partir da metodologia ativa? O objetivo consiste em analisar o papel do espaço educativo e seu potencial no desenvolvimento de processos promotores de reflexão, criatividade e inovação. A revisão de literatura deste estudo tem o intuito de abrir horizontes investigativos sobre as perspectivas educativas da atualidade, criando possibilidades de um olhar teórico-metodológico que cria/recria novas posturas na interpretação dos autores e dos textos investigados.

Diante disso, num primeiro momento problematizar-se-á sobre como a rigorosidade é essencial para a formação de seres humanos críticos, reflexivos e abertos ao diálogo emancipador. Acredita-se que é necessário pensar a educação como fonte de indagação das eminências das sociedades e a escola como espaço de formação de

²⁶ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-Doutor em Educação pela Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: fortunavolnei@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3047-2300.

²⁷ Doutora em Educação pela Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Coordenadora do PPG Educação da Universidade La Salle - Canoas. Pesquisadora no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br. ORCID: 0000-0001-5871-3060



consciência ética e humanizadora. Para tanto, a condução da reflexão a ser apresentada está pautada na educação problematizadora. Posteriormente, sistematizar-se-á a importância da metodologia ativa de ensino no processo de formação dos sujeitos, sendo esta uma perspectiva de inovação compreendida como exigência no espaço educativo da atualidade. As formas de mediação para a construção do conhecimento são determinantes para que a educação possa tornar-se genuinamente uma experiência viva e com significância.

A rigorosidade formativa como elemento central da formação humana

Neste tópico dialogar-se-á sobre a rigorosidade formativa como elemento central da formação humana. O ato de atravessar fronteiras a partir da provocação da práxis pedagógica na constituição formativa de sujeitos críticos exige do sujeito humildade como virtude pedagógica, que se integra à ética, à política e à epistemologia, comprometidas com a educação problematizadora. Este processo epistemológico acontece por meio de uma relação horizontal de educação entre professor e estudante, em que os sujeitos envolvidos são portadores de conhecimento. Este é um dos grandes desafios propostos pela educação problematizadora. A educação problematizadora ocupa-se com essência do ser da consciência, faz o sujeito identificar que a consciência é “*consciência de consciência*” (Freire, 1987, p. 67). A consciência é conceito pedagógico que conduz o sujeito pensante à emancipação intelectual. Seguindo esta lógica, a educação problematizadora não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir conhecimento. Esta concepção de educação apresenta vertentes antagônicas: “a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí” (Freire, 1987, p. 68). Podem ser definidas pela ótica da alienação, do ser humano-objeto ou buscar a superação pelo viés formativo do ser humano-sujeito. O ser humano-sujeito só é possível se a sociedade for constituída de sujeitos autorreflexivos, inseridos na história não como espectadores, mas autores. Esta é uma vocação ontológica de ser do sujeito.

A educação bancária nega o diálogo como processo de educação e se constitui antidialógica, enquanto que a educação problematizadora busca a superação da realidade opressora. O que lhe dá sustentabilidade e processualidade é o diálogo, elemento fundamental no processo de liberdade e educação. O diálogo, como forma de relação horizontal entre o sujeito, nasce da matriz crítica geradora da criticidade. Alimenta-se do



amor, da esperança, da humildade, da confiança e da fé. Só o diálogo é capaz de comunicar de modo interativo, instalando-se uma relação empática na busca de alguma coisa. Quanto mais o sujeito amplia suas relações, mais permeia sua subjetividade. Na interação entre sujeitos, ao possibilitarem-se sair de si mesmos, ocorre a sociabilidade intersubjetiva.

Caracteriza-se uma pedagogia que compreenda uma duplicidade mediadora, onde a interação acontece por meio do eu e outro, mediatizados pelo diálogo. O eu dialógico não se encontra num estado individual, está em relação com o outro, ao mesmo tempo que é constituidor, se constitui com o eu. Com esta reciprocidade dos dois sujeitos, constituem-se em cada eu um eu-outro, ou seja, “o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (Freire, 1987, p. 165-166). Com esta relação, cada subjetividade se constitui na subjetividade do outro. Muitas vezes, assemelha-se e, outras vezes, diferencia-se e, na diferença, autodetermina-se na outra subjetividade. O diálogo é fundamental no processo de formação educacional. Por isso, a importância da superação dualista entre professor e estudante propõe o diálogo como um pacto para a liberdade, promovendo a partir da pedagogia a autodeterminação da história do sujeito. Neste processo de transição histórica, visualiza-se um modelo de condição humana excelente quando ocorre a superação do estudante para professor, chegando ao estado mais avançado de superação. Não há ninguém acima e ninguém abaixo, esta é uma exigência política de igualdade. “Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois, quando há vidas superiores e inferiores, há obediência cega, se segue ordens, se premia, se castiga” (Kohan, 2019, p. 86). Contudo, limita-se à possibilidade do pensar intersubjetivo, do diálogo conectivo e da escuta na essência, tornando-se incompatível com a proposta de educação para a liberdade.

O diálogo é essencial e indispensável para que o processo educativo seja autêntico, e o amor complementa a relação dialética entre sujeitos. Quem ama não desiste. A partir do momento que o sujeito passa a desistir, o amor está esmorecendo. O amor infunda a denúncia e a pronúncia, é compromisso com os sujeitos, com sua causa. Se não há amor, não é possível um ato de criação e recriação. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 80). Fala-se da relação dialógica e da comunicação relacionada ao benefício que caracteriza a educação problematizadora. Não é qualquer comunicação. O diálogo verdadeiro acontece na relação com alguém e sobre alguma coisa. O diálogo é o fundamento para a relação entre sujeitos



na mediação com o mundo. É o caminho para o reconhecimento dos seres humanos, enquanto sujeitos que buscam sentido para o ser mais. O diálogo produz e recria conhecimentos possíveis, pois quando se educa dialeticamente, está educando para a liberdade.

A educação problematizadora constitui uma relação dialógica entre as subjetividades, “assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (Freire, 1987, p. 68). Na educação problematizadora, o conhecimento acontece por meio do diálogo existente entre o professor e o estudante. Esta prática de educação não distingue os dois momentos no quefazer de ambos. Os estudantes são considerados investigadores críticos em diálogo com o educador, que também é um investigador crítico. Por isso, a máxima freireana de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 69). Constrói-se conhecimento e liberdade a partir de um viés educativo democrático. A escola, para ser considerada pública, necessariamente exige que os sujeitos recebam tratamento equânime. A igualdade é o princípio operante nas relações pedagógicas, ao contrário, a dinâmica de ensino e aprendizagem podem cair na armadilha da reprodução dos critérios, estabelecidos por determinadas sociedades. Diante disso, quebra-se o paradigma de superioridade e inferioridade, mas professor e estudante partem do pressuposto de que seu conhecimento se distingue pela determinação do que cada um sabe. Com isso, o conhecimento do educador não está sendo negado, levando em conta o processo de educação estruturado e desenvolvido por ele por meio da hierarquia.

O conceito de diálogo na educação problematizadora é compreendido como categoria central para a pedagogia crítica. O processo dialético problematizador instiga o sujeito ao pensar crítico, através do diálogo, abrem-se leques de possibilidades de interpretação da condição do ser humano no mundo. Pensar a existência da sociedade a partir da dialogicidade implica um comprometimento da ação humanizadora na medida da práxis social. A palavra autêntica assume a coerência de dizer o mundo e fazer o mundo. A palavra expressada pelo sujeito de maneira autêntica é práxis social. No capítulo III da Pedagogia do Oprimido, Freire ocupa-se com a dimensão do diálogo, explicitando que sua essência na educação está no estímulo à prática da liberdade. O diálogo é um fenômeno



humano acoplado ao desafio da conquista da liberdade humana e transformação do mundo. “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 77). Ao contrário da palavra verdadeira, existe a palavra inautêntica que, por sua vez, não possibilita o diálogo e se transforma em verbalismo.

Por ser humana, a existência não pode ser muda, o ato de existir e de ser sujeito exige pronúncia problematizadora, não podendo lhe ser negado o direito à palavra. Na pronúncia do mundo, o diálogo torna-se o caminho que dá significado à vida. O ato de criação e recriação, proporcionado pelo diálogo, é profundamente de amor. O exercício democrático exige do povo constante diálogo. Todo o diálogo, que tem como objetivo o ser mais de seu povo, acaba se fazendo com esperança. A esperança é uma condição para o diálogo, acompanhada pela humildade e pelo amor, sendo uma “necessidade ontológica” (Freire, 1992, p. 10). Destaca-se que a esperança não pode ser conduzida a partir de um olhar cego, mas concebida e articulada de forma crítica. O olhar esperançoso crítico subsidia na purificação do conhecimento. O diálogo provoca um pensar crítico e, pela comunicação, acontece a verdadeira educação e a superação das contradições educacionais, instigando os sujeitos epistemológicos cognoscentes incidirem sobre os objetos cognoscíveis.

A dimensão libertadora ocupa lugar central na educação. A liberdade é uma conquista permanente. Não se tem liberdade para ser livre, mas se luta por ela porque o sujeito não a tem. A liberdade se constrói na responsabilidade assumida pelo sujeito da história. O papel da educação está em ajudar os professores e os estudantes a perceberem a necessidade de atribuir limites, evitando posturas extremas, com visão autoritária e impositiva. A liberdade é inerente à relação e cada sujeito pode exercê-la na intersubjetividade. A liberdade intersubjetiva ocorre quando o espaço educativo entende e possibilita ao estudante a inserção crítica na realidade, desafiando-o a imersão no mundo e com o mundo.

A educação, que possibilita ao sujeito questionar e indagar, torna-se educação como prática da liberdade e ato de conhecimento emancipador. O pensamento do sujeito é legítimo e não concessão da entrega do saber efetivado por outrem. A formação do ato reflexivo permite a tomada de consciência e subsidia a construção da própria história. Quanto mais os sujeitos estiverem conscientes, mais eficientes serão suas intervenções. A



consciência tem conexão com o amor, como fora citado acima, mas também se liga à utopia. Ela possibilita anunciar e denunciar, e assumir o compromisso com a transformação. Nesta conjuntura, imbrica-se um processo planejado, permanente e continuado, articulado dialeticamente com enfoque na transformação. Compreende-se o sujeito como um ser de relações e não apenas de contatos, aberto à realidade, responde às variáveis e aos desafios com criticidade.

A educação centrada na liberdade consiste no ato de amar. O amor é a força motriz para que a vida seja cultivada e cuidada. Na relação amorosa entre sujeitos, acontece o encontro dialógico argumentativo, expressão do compromisso e cuidado intersubjetivo. O amor, ao ensinar e ao aprender, resulta na transformação pedagógica: “quem ensina amorosamente não apenas aprende o que ensina, mas também aprende amorosamente, no ensinar, a ensinar” (Kohan, 2019, p. 129). A dimensão do amor está intrínseca ao conceito de Filosofia (philo-sophia): amor ao conhecimento, amor à sabedoria. Educar aos moldes da filosofia exige superar a noção de tempo cronológico (Chrónos), que segue a linearidade e singularidade, para o tempo necessário da oportunidade (Kairós), para pensar sobre si-mesmo e sobre o mundo. O educar com filosofia proporciona o exercício do tempo preciso para o sentir e pensar com o outro, percebendo a filosofia como forma de vida.

Assim, a escola evidentemente tem que ser um espaço de construção ética de conhecimento, um espaço emancipador, formador de consciência crítica, por isso, o espaço educacional é o condutor da reflexão. A escola (Skholé), sendo um espaço de discussão, conferência e tempo ocioso, quando perde o espaço de contemplação, gozo e até propriamente o estético, passa, automaticamente, a tornar os indivíduos adaptados, acríticos e sem controle sobre a realidade que os cerca. O sujeito, ao tomar consciência de sua vida social, aprende a conhecer e tomar posse da realidade. O sujeito consciente torna-se crítico, desvela mitos que iludem e sustentam a estrutura dominante. A educação problematizadora ajuda o sujeito a atingir maior consciência e assumir uma identidade cultural. A conscientização é um dos objetivos principais no processo educacional. O sujeito em formação tem condição para ser provocado à atitude crítica e reflexiva, sentindo-se comprometido com a libertação. Para tanto, seguir a tese de que onde existe vida há inacabamento, quebra-se o paradigma de estaticidade, sempre é tempo de superação. Este ser da transformação, integrado e enraizado, é um ser situado (tem clareza no contexto que está inserido) e datado (fez parte de certo período epocal).



O sujeito de ação e de consciência ética se envolve, inventa e reinventa a existência, possibilitando o embelezamento do mundo. A atitude consciente, amorosa e utópica dispõe da clareza necessária para compreender que as coisas podem piorar, mas, ao mesmo tempo, é possível intervir para que sejam melhores (Freire, 1992, p. 52). A educação problematizadora encontra-se na abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do sujeito oprimido e a humanização universal. A concepção de sujeito está implicada na visão de educação problematizadora.

A conscientização exige que seja ultrapassada a realidade espontânea à esfera crítica, assumindo posição epistemológica. A conscientização é práxis, ato de ação e reflexão. Esta harmonia dialética constitui o ser dos sujeitos na transformação do mundo. Por este aspecto, a conscientização é compromisso e inserção crítica na história, provocando os sujeitos a assumirem seu papel ativo no quefazer da sociedade. Contudo, diante das mudanças da realidade, o sujeito tem que estar preparado para nova reflexão crítica. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico” (Freire, 1980, p. 27). A utopia é compreendida como denúncia dos atos desumanizadores e anúncio das estruturas humanizantes. Tem-se presente que a utopia também é um conceito de compromisso com a história.

Nesta conjectura, quanto mais o sujeito estiver conscientizado, maior será sua condição e compromisso de anunciar e denunciar a transformação permanente da renovação da cultura. Ao tornar-se sujeito da realidade, a conscientização possibilita a desconstrução de mitos e oportuniza a saída da caverna. A consciência aguça olhar a realidade de tal forma que seja possível desvelar, conhecer e intervir reflexivamente. Passo importante para transformar a realidade e libertar os sujeitos. Os sujeitos somente serão capazes de dar este passo importante em suas vidas, quando auxiliados a tomarem posse de sua consciência da realidade. Para isso, a priori compreende-se enquanto sujeito capaz de modificação de si mesmo, para a posteriori modificar e participar de modo ativo na transformação da realidade, da sociedade e da história. A rigorosidade formativa que tem como essência a formação da consciência, coloca um objetivo primordial à educação: provocar para atitude crítica e reflexiva, que comprometa a ação.



A metodologia ativa como perspectiva de inovação

Diante dos desafios que a conjuntura contemporânea expressa nas dimensões política, econômica, social e cultural, observa-se que o ambiente educativo também tem exigido dos seus interlocutores o desenvolvimento de novas formas de ensino e aprendizagem. A cultura digital requer dos sujeitos posturas capazes de proporcionar convergências e divergências entre a presencialidade e a virtualidade no ensino. Convergência no sentido de não estatização frente às inovações que historicamente vão surgindo ao longo dos anos e divergência sobre a ótica de mercantilização ou modismos da educação.

O final do século XX e início do século XXI tem sido marcado pela apresentação de novas abordagens teórico-práticas aos espaços educativos. Vislumbra o exercício de método dialógico, que compreende a participação ativa e consciente dos estudantes, problematiza a realidade com o intuito de transformá-la. Com esta percepção pedagógica e metodológica da problematização, o ensino passa a despertar possibilidades de criação e recriação da vida e do mundo, quebrando-se o paradigma de que ensinar é transferir determinado conhecimento.

Na obra *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*, organizada por Lilian Bacich e José Moran (2018), encontra-se uma seleta problematização sobre a metodologia ativa como potência de ensino e aprendizagem, em que impulsiona os estudantes no desenvolvimento da criticidade e da autonomia, sendo protagonistas na dinâmica educativa. Em tese, o que quer-se deixar explícito aqui é que, com a variedade de estratégias metodológicas existentes na atualidade, não é possível que as instituições e os professores mantenham-se presos única e exclusivamente ao formato tradicional de ensino. Se existem formas metodológicas que permitem o favorecimento do engajamento dos estudantes, estas metodologias devem estar acopladas ao currículo. Tem-se presente que cada estudante aprende de forma, ritmo e tempo diferentes, aprendendo o que lhe é mais relevante e que faz mais sentido para si mesmo, estando em relação conectiva com o desenvolvimento integral do ser humano. Para isso, faz-se necessário ocupar os mecanismos de ensino e aprendizagem capazes de proporcionar o maior percentual gnosiológico possível.

Destaca-se que educar a partir da metodologia ativa não é uma receita de torta, as quais os professores pegam em algum material didático e saem aplicando aos estudantes.



Educar através da metodologia ativa requer práxis pedagógica, epistemologia e ética, além do que, requer mudança de postura do professor, sendo este um mediador no processo de construção do conhecimento. Compreende-se que a chegada na situação de mediador é gradativa. No decorrer do caminho o professor aponta seu reconhecimento frente ao conhecimento do estudante e, com isso, transmite segurança ao estudante no seu desenvolvimento formativo.

O professor exerce um papel essencial na dinâmica de formação dos estudantes. A mediação pedagógica pautada na educação humanizadora, transformadora e da autonomia, foca-se em desenvolver a identidade do estudante através de uma pedagogia que tem como base a promoção da ética e da dignidade humana. Neste contexto, o professor e o estudante são desafiados a percepção das nuances da autonomia na realidade que estão inseridos, para tanto, “[...] a autonomia no século XXI implica uma forma de crescimento humano, de desenvolvimento das potencialidades de pessoas e grupos, que levem à sustentabilidade social, num processo de ser e estar no mundo de forma harmoniosa com o universo” (Jung, 2018, p. 108). Pensar o ato pedagógico que promova a autonomia pressupõe o reconhecimento das experiências apresentadas pelos estudantes tanto em âmbito subjetivo quanto na ótica intersubjetiva. Este olhar amplo entre professor e estudante vislumbram a superação da educação tradicional para uma educação problematizadora.

Destaca-se que refletir sobre a autonomia no ambiente educativo não pode ficar direcionado única e exclusivamente ao espaço da sala de aula, pelo fato de que, “[...] a autonomia na escola, não somente nos momentos de sala de aula, por meio de prática democrática, é um empreendimento que necessita do amplo envolvimento de docentes altamente competentes pedagogicamente, mas com uma formação política igualmente sólida” (Jung, 2018, p. 54). O professor é o proponente de ações criativas e recreativas dos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais em que os estudantes estão inseridos. A autonomia do estudante o mantém vigilante frente a realidade, com postura crítica e sensível para a construção gnosiológica.



Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (Freire, 1996, p. 95).

A formação integral do ser humano exige um diálogo indagador, questionador e que possibilite conhecimento genuíno. A educação integral tem como tese a educação para a vida, ou seja, um movimento pedagógico que ultrapassa os muros da escola. Exige consciência do professor e do estudante para que a ação seja consciente. O professor tem que levar em conta o perfil do estudante no momento de construção da sua aula. Como questão de fundo: como tornar a dinâmica de ensino e aprendizagem próxima ao contexto do estudante? Para tanto, a “ação de mediar o processo de construção do conhecimento está permeada pela intencionalidade pedagógica em que estão envolvidos o educador e o educando, e pelo o ensinante e o aprendente” (Benatti; Jung, 2022, p. 44). O professor e o estudante em constante diálogo problematizador, na construção e na troca de conhecimento.

A conjuntura da vida é uma dinâmica de ensino e aprendizagem ativos, que nos coloca em situações de desafio e complexidade cotidianas. Educar a partir da concepção de realidade caracteriza-se pela “capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]” (Freire, 1996, p. 68-69). Para tanto, ensino e aprendizagem exigem apreender com substantividade do objeto a ser aprendido. Isso requer questionamento, problematização e experimentação profunda do conhecimento e da dimensão da vida.

Observando de maneira analítica e ampla, o ensino e aprendizagem são ativos em situações vivenciadas no ato educativo, tanto no exercício docente quanto no exercício discente. O que se provoca é a abertura perceptiva destes movimentos, tornando-os sistemáticos. Fazer com que o professor perceba que sua intervenção junto com o estudante seja algo consciente. Atualmente a aprendizagem ativa tem estimulado a flexibilidade cognitiva, proporcionando aos estudantes maior facilidade adaptativa em situações *sui generis*.



A aprendizagem por experimentação, por *design* e aprendizagem *maker* são expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada, compartilhada. A ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as expressões do que estamos aprendendo com cada atividade (Moran, 2018, p. 3).

O ensino e aprendizagem pautados no *design*²⁸ e na aprendizagem *maker*²⁹ tornam o espaço da sala de aula um horizonte de construção do conhecimento através do jogo, do problema, da vivência, da experiência, dos desafios internos e externos ao espaço educativo. Coloca o professor em condição de acolhida, aberto à criatividade e ao empreendedorismo, fazendo com que o processo seja significativo e reconhecedor do potencial que o estudante carrega consigo.

Um dos elementos essenciais neste cenário é a personalização do ato de ensino e aprendizagem. É de suma importância conhecer o estudante, sua história e trajetória de vida, quais são os seus anseios e alegrias. A intimidade entre o professor e o estudante contribuem e motivam para o engajamento nos projetos a serem realizados. Na medida em que o professor acolhe, estabelece uma relação de escuta, de empatia, de solidariedade e de valorização daquilo que o estudante traz consigo, os percentuais de aceitação dos desafios propostos pelo professor ao estudante são maiores. Amplia nele a percepção de que é capaz e de que tem condição de colocar-se em colaboração. É pertinente ressaltar, que a implementação do projeto de vida nas escolas, colabora com iminência na personalização e na “construção de narrativas, em que cada aluno conta a sua história, tornando o caminho do ensino e aprendizagem atrativos” (Moran, 2018, p. 7, grifos nossos). Esta conjuntura colaborativa e compartilhada propicia avanços na autonomia do estudante.

Passa-se de um olhar vertical de educação para um olhar horizontal, que vem para facilitar o ensino e aprendizagem entre professor e estudante, estudante e estudante, estudante e sociedades. A correlação dialógica entre professor e o estudante desperta a

²⁸ O sentido de *design* está na arte de solucionar problemas de forma criativa. Diante de uma situação-limite o estudante foca-se na resolução a partir da sua criatividade.

²⁹ Propõe a busca de soluções empreendedoras no que tange a realidade concreta, estimulando a pesquisa, a descoberta, assumindo riscos, colocando-se em movimento permanente, descobrindo-se enquanto sujeito em constante potencial.



curiosidade indagadora. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (Freire, 1996, p. 88). O rigor metódico vivenciado pelo professor e pelo estudante no exercício da curiosidade, aproxima-se da exatidão dos fatos. A metodologia ativa exige rigorosidade acadêmica. Abaixo expressa-se a pertinência das metodologias ativas.

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimento sobre conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com os colegas e professores, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

O ensino e aprendizagem ativo propiciam uma postura participativa do estudante, criando oportunidade de construção de conhecimento transformador do pesquisador e do objeto pesquisado. Provoca para que o pesquisador não restrinja a sua pesquisa ao espaço da sala de aula, sendo este um dos espaços propícios para o *start* dos processos, que podem ser desenvolvidos ulteriormente em casa ou em outras esferas da sociedade. Cria-se uma dimensão pedagógica em que o estudante percebe que nas dinâmicas das sociedades há espaço de construção de conhecimento. Em outras palavras, construir conhecimento a partir das realidades e das relações sociais.

Nesse contexto, considera-se que o professor não se integra de um dia para o outro na utilização das tecnologias que são ferramentas que subsidiam o processo da metodologia ativa. Isso requer criticidade, criatividade, preparação, dentre outros elementos, no exercício de sua prática pedagógica. Segundo a pesquisa realizada pela Apple Classrooms of Tomorrow – ACOT (Apple, 1991), identificou-se cinco etapas: 1. Exposição; 2. Adoção; 3. Adaptação; 4. Apropriação e, por fim, Inovação. Esse caminho ocorre gradativamente. Com o surgimento de uma nova ferramenta de ensino o professor coloca-se numa situação de aprendente. Por exemplo, para utilizar-se de uma ferramenta como *Apresentações* do Google Drive, o professor desenvolve um percurso que exige explorar o recurso e identificar as competências que esta ferramenta dispõe. Em seguida o adota para utilização em sala de aula e, no decorrer da adoção cotidiana vai adaptando-se



a nova tecnologia que, de forma indutiva ou dedutiva, possibilita-lhes uma percepção sistematizada e crítica desta ferramenta, apropriando-se dela. Neste estágio tem condição de avaliar o potencial pedagógico deste recurso. Familiarizado com este suporte, cria e recria de forma inovadora o ensino e aprendizagem com os estudantes.

O estudante que assume o compromisso e adentra no processo de ensino e aprendizagem ativos, caracteriza-se por uma postura de contribuição, de experimentação e de resolução de situações cotidianas. Atua de maneira emancipada, assumindo a responsabilidade por aquilo que busca aprender. Desenvolve habilidades e competências que resultam na construção de novos conhecimentos. “Quando pensamos sobre a forma como os estudantes podem fazer o uso das tecnologias digitais como fonte de informações e recursos para construção de conhecimentos, é importante a reflexão sobre o que é solicitado deles como tarefas de aprendizagem” (Bacich, 2018, p. 133). O que o professor propõe ao estudante precisa estar voltado para a abertura praxiológica. O professor que percebe o estudante como agente do ato pedagógico, desenvolve estratégias para que Ele leia, escreva, questione, discuta a resolução de problemas de baixa, média e alta complexidade.

O professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor coloca-se como parceiro dos alunos, respeita-lhes o estilo de trabalho, a co-autoria e os conhecimentos adotados em seu processo evolutivo. Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação/religação, transformação e elaboração/elaboração (Almeida, 2005, p. 73).

Ressalta-se que existem variáveis na dinâmica do ensino e aprendizagem, dentre elas a idade dos estudantes, a especificidade de cada experiência de vida, como recepciona o ensino que ocorre no ambiente escolar, entre outras. Neste sentido, o professor utiliza-se de sua expertise pedagógica e oferece as condições necessárias para que junto com o estudante possa construir o caminho educativo. Para isso, logo na construção do plano de ensino o professor precisa contemplar as percepções e fragilidades dos estudantes, para que na medida em que o forem desenvolvendo percebam juntos os recursos que melhor qualificam a aprendizagem de cada estudante.



Contudo, considera-se de grande relevância o investimento das escolas na formação continuada dos professores. Observa-se que as escolas de excelência são as que os seus professores estudam de forma permanente. A rigorosidade é elementar no processo de formação do professor. A formação continuada tem que ter rigor e apresentar a conjuntura da realidade da educação de maneira sistemática. Tem que levar em conta o contexto histórico e os caminhos e desafios percorridos pela educação até chegar ao século XXI. A escola que forma os professores continuamente, apresenta ferramentas eficazes para o campo educacional, desenvolve o protagonismo dos estudantes, pode ser considerada uma escola de excelência.

Assim sendo, a metodologia ativa é uma perspectiva de grande valia diante do cenário de globalização e tecnologia as quais os estudantes estão sintonizados e intimamente adentrados na atualidade. “Não há dúvida quanto à sua necessidade no contexto educacional, por se tratar de um conhecimento imprescindível em qualquer área da atividade humana” (Barbosa; Moura, 2013, p. 53). A metodologia ativa apresenta estratégias que colaboram com a vida acadêmica dos estudantes. Provoca-os ao exercício do trabalho compartilhado, da pesquisa autônoma, desenvolvendo atitudes fundamentais para o crescimento humano e profissional. Além do que, torna o processo de ensino e aprendizagem atrativo, prazeroso e transformador.

Considerações finais

Diante do caminho epistemológico percorrido, observa-se que o espaço educativo exige tanto do professor como do estudante posturas ativas, além do que, requer rigorosidade. A rigorosidade formativa provoca consciência no professor na medida em que ensina ao estudante de maneira criativa, curiosa, crítica e sistemática. A partir deste exercício o estudante percebe-se intimamente envolvido no ato pedagógico. Em síntese, apresenta-se uma similaridade pedagógica que ao ensinar o professor aprende com o estudante e ao aprender o professor ensina ao estudante.

A rigorosidade formativa, criadora da consciência crítica exige do estudante engajamento da ação transformadora. O comprometimento, enquanto ato ativo, implica engajar-se na luta para transformar a realidade. A conscientização exige do sujeito olhar crítico, criativo e curioso em que os sujeitos cognoscentes (professor e estudante), mediados pelo objeto cognoscível, são capazes de gerar conhecimento que liberta e



transforma.

Compreende-se que a metodologia ativa através de suas ferramentas tecnológicas de educação, possibilitam criar e recriar possibilidades de um ensino e aprendizagem pautados na empatia, colaboração, criatividade e otimismo, com respostas plausíveis frente às situações das sociedades. O envolvimento ativo do estudante no desenvolvimento da resolutividade dos problemas torna a solução uma cocriação. O estudante experiencia a troca de ideias, olhares de mundo, aguça suas percepções, tornando assim o processo contextualizado e, evidentemente, mais efetivo.

Portanto, a escola é um espaço com características diferenciadas, que possibilitam aos sujeitos uma práxis pedagógica de humanização e de solidariedade, ou seja, uma formação que os leve a refletir e agir com empatia. O processo de educação assume o desmembramento entre a educação instrumental, que transforma o sujeito em objeto e o adapta às estruturas estáticas na sociedade, para a educação com ênfase na formação ativa e integral do ser humano, que tem como princípio a ética do respeito à diversidade e ao outro. Respeitar outrem exige esforço de compreensão, de ouvir na essência, de responder a determinadas questões e, sobretudo, de repensar posicionamentos e posturas próprias. Por fim, o espaço educativo que compreende a importância da rigorosidade formativa e da metodologia ativa na dinâmica de ensino e aprendizagem, colabora significativamente com o processo de constituição das humanidades.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (org.) **Integração das tecnologias educacionais**. Brasília: MEC/SEED, 2005.

APPLE COMPUTER. **Apple Classrooms of Tomorrow**: philosophy and structure and what's happening where. Cupertino: Apple Computer, 1991.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 129-152.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349/333>



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

BENATTI, R. M. Z.; JUNG, H. S. **Mediação pedagógica**: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem. Canoas: Ed. Unilasalle, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

JUNG, H. S. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2018.

KOHAN, W. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino híbrido personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO VIII

LEITURAS DE FREIRE EM JASPERS E VIEIRA PINTO: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE DEVIR-EDUCAÇÃO E SITUAÇÕES-LIMITE

Celso Kraemer³⁰
Luís Carlos Rodrigues³¹
Anderson Luiz Tedesco³²

Pode-se citar entre eles o filósofo **Álvaro Pinto** e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (Freire, 1980, p. 25, grifo nosso).

Em visita à biblioteca de Freire³³, em janeiro de 2023, no Instituto Paulo Freire, na cidade de São Paulo, pudemos ver um pouco das muitas leituras que Freire fez de vários filósofos. Conforme suas anotações nos livros de seu acervo particular, entre diversos autores e temáticas, há uma atenção para Karl Jaspers e sua filosofia da existência.

Não por acaso, Freire menciona Jaspers em muitas passagens de seus livros, como se pode ver em *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. No primeiro, Freire explicita sua concepção de existência, valendo-se de Jaspers, para pensar a relação com os outros e com a realidade. Essas características indicam o privilégio da ideia de situação-limite, desenvolvida no segundo livro e que é uma das interações explícitas de Paulo Freire com a filosofia da existência de Karl Jaspers.

Tanto em Jasper quanto em Freire, as situações-limite remetem a questões existenciais. Elas aludem às possibilidades de uma consciência crítica, imersas em sua existência, antes mesmo das questões socioeconômicas. As situações-limite constituem

³⁰Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor titular da Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina. Brasil. E-mail: kraemer250@gmail.com ORCID: 0000-0003-2406-9638

³¹Professor do Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama SC. Mestre e doutorando em educação pela Universidade Regional de Blumenau. E-mail: luis.rodrigues@ifc.edu.br. ORCID: 0000-0003-1012-5555

³²Pós-Doutor em Educação Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – PPGED/Unoesc, Brasil. E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

³³ Trata-se de pesquisa realizada, durante o curso doutorado, pela Universidade de Blumenau, FURB, entre os anos de 2020 e 2023, sobre a interação de Freire com Henri Bergson, filósofo francês, nascido em 18 de outubro de 1859, e morto em 4 de janeiro de 1941.



uma perspectiva para os desafios enfrentados por Freire para pensar as possibilidades de mudança social. Elas se encharcam de questões existenciais, em muitas passagens desses livros, engendrando a ideia de mudança no inédito-viável.

O texto promove articulações entre a filosofia da existência de Karl Jaspers, a noção de situações-limite, a compreensão freiriana de educação, que abarca, simultaneamente, a filosofia da existência, as situações-limite e de inédito-viável, que recebem sentidos peculiares no pensamento pedagógico de Paulo Freire. Além destes aspectos, o texto também abarca, junto à noção de situações-limite, a interação de Freire com o filósofo brasileiro, também leitor de Jaspers, com o qual Freire interagiu intensamente e que contribuiu para pensar a noção de consciência e de inédito-viável. Este filósofo é Álvaro Vieira Pinto, bastante negligenciado nos estudos, tanto em educação quanto em filosofia, que ainda precisam reconhecê-lo em sua grandeza humana e intelectual.

As situações-limite e o sentido da existência

Para Freire, como se sabe, há uma vocação ontológica das pessoas de se humanizarem. A vocação ontológica se forja na consciência que as pessoas têm de sua história e de cultura, ou seja, na consciência da dimensão histórica e cultural de suas existências. O pensador brasileiro, no que parece ser uma interação com Jaspers, repete muitas vezes, não por capricho, mas pelo que se afigura um esclarecimento necessário, em diferentes momentos de sua escrita, que as pessoas se fazem humanas, diferença radical a respeito dos animais, em sua relação como o mundo e com os outros (Freire, 2021b).

É neste âmbito de pensar a existência que Freire se move, com preocupações que abrangem também os aspectos sociais. “Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir” (Freire, 2021c, p. 21). As relações com os outros e com o mundo podem subsumir um modo de pensar apartado da realidade social, econômica, no qual se perde a conexão com o agir. Neste modo de existir, os homens e as mulheres se tornam coisa, uma existência inautêntica³⁴, na qual o que se diz se torna palavrório, a ação humana perde sua vocação de mudar a realidade pela falta de conexão daquela com esta.

³⁴ Segundo Freire (2021a; 2021b), uma vida autêntica implica na superação da mera adaptação ao ambiente no qual se vive, exigindo a possibilidade de mudança daquilo que está posto de modo fatalista, seja pela natureza, seja pela vida em sociedade.



Freire pensa a existência e a consciência a partir do tempo vivido enquanto tempo histórico. Isto significa que, na temporalidade de cada época, os seres humanos são, de maneira ontológica, constituídos e se constituem, na imanência de sua presença no mundo. No tempo da história, importa a historicidade, em que as pessoas constroem novos mundos, valendo-se do diálogo com o outro. Do simples *estar no mundo*, Freire desenvolve a ideia de *estar com o mundo*. Ela é a maneira propriamente humana de existência, pois assinala a possibilidade contínua de mudança, que é possibilidade exclusiva dos humanos, histórico-cultural de, na relação, transcender ao que está posto. “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo” (Freire, 2021a, p. 55).

Há uma pluralidade de modos de conhecer a realidade. Sempre existe margem para um novo ponto de vista, novas perguntas, que exigem outras respostas “No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age” (Freire, 2021a, p. 55). As respostas humanas são plurais. A resposta especificamente humana cria a ambiência de sua realidade e, assim, descola-se de uma esfera de meros contatos.

Essa visão de existência, relacional, presente em Freire, liga-se, com a noção de englobante da filosofia de Karl Jaspers, na qual se vislumbra o acontecer das situações-limite. Ao se mirar os aspectos humanos da existência, aparece uma infinidade de perguntas, sob variados pontos de vista. Nem todos podem ser enquadrados totalmente nas ciências, nem noutros campos do saber, inclusive na filosofia. As respostas, muitas vezes, ao mesmo tempo que resolvem problemas pontuais, separam as pessoas do Ser. A cisão sujeito-objeto impede que se veja o mundo em sua totalidade. O sujeito se exclui, enquanto tal, da realidade sobre a qual se debruça; sua consciência passa a garantir a realidade a sua volta, como se não fosse afetado por ela (Jaspers, 2022).

Diferentes pensadores erraram ao tentar delimitar suas explicações acerca da realidade. “Todas essas concepções têm algo em comum: elas interpretam o Ser como algo que está diante de mim enquanto objeto, para o qual eu estou voltado” (Jaspers, 2022, p. 45). As pessoas fazem isso o tempo todo, transformam tudo em objeto, mesmo quando tentam compreender a realidade da qual fazem parte. Quando ganham o objeto, mesmo que seja o englobante, perdem-no imediatamente. O próprio englobante, na cisão, torna-se objeto. O pensamento lógico-discursivo, ao mesmo tempo que é o modo de conhecer



humano, faz perder a realidade. Deve-se manter a consciência de que não se pode explicar tudo. Certo fracasso na compreensão da realidade é inerente a uma filosofia honesta. A linguagem filosófica, enquanto silencia sobre o conhecimento objetivo, é o caminho para a compreensão do englobante, que se dá na certeza, inexplicável, da transcendência.

Claramente, o Ser como tal não pode ser um objeto. Tudo o que se torna um objeto para mim se desconecta do Englobante ao confrontar-me enquanto eu me afasto dele na condição de sujeito, pois para o Eu o objeto é um ser determinado. O Englobante permanece obscuro para a minha consciência. Ele é aclarado apenas pelos objetos, e tanto mais claro fica quanto mais claros e conscientes se tornarem os objetos. O Englobante não se torna, ele mesmo, objeto, mas aparece na cisão do Eu e objeto. Ele mesmo permanece pano de fundo, iluminando-se ilimitadamente por meio da manifestação, mas sempre permanece o Englobante (Jaspers, 2022, p. 46).

As concepções da realidade que se ancoram num ponto de vista definido, em oposição a outro, perdem de vista o englobante, o Ser, grafado com letra maiúscula para se referir à existência das pessoas, não é um indivíduo, mas uma totalidade indistinta de seu entorno. As pessoas, em sua existência, são o pressuposto de qualquer relação sujeito-objeto e fazem parte dessa relação. O Ser não pode ser nem sujeito nem objeto; significa que o apartamento que se faz entre sujeito e objeto, acontece por uma cisão, que perde de vista sua existência (Jaspers, 2022).

A noção de englobante, para Jaspers, remete à importância de se considerar a situação em que as pessoas se encontram, na relação como os outros e com o mundo.

Asseguremo-nos de nossa situação humana. Estamos sempre em situações. As situações mudam, surgem oportunidades. Quando elas são perdidas, não voltam. Eu mesmo posso trabalhar na mudança da situação. [...]. A essas situações básicas da nossa existência damos o nome de situações limítrofes. Isto é, são situações que não podemos superar, não podemos mudar. [...]. Já na mera existência muitas vezes desviamos delas, fechando os olhos e vivendo como se elas não existissem. Esquecemos que temos que morrer, esquecemos a nossa culpabilidade e que estamos sujeitos ao acaso. Assim, teremos que lidar apenas com as situações concretas que dominamos a nosso favor e às quais reagimos com base em planos e ações no mundo, movidos pelos nossos interesses existenciais. Mas, diante das situações limítrofes, reagimos por ocultação ou então, se realmente as entendermos, reagimos a elas com desespero e renascimento: transformamo-nos em nós mesmos em uma metamorfose da nossa consciência do Ser (Jaspers, 2022, p. 36-37).



Existem situações-limite, conforme Jaspers, em que a fragilidade dos seres humanos fica exposta diante do mundo. Elas são essenciais para a transcendência e o despertar do Ser, desde que não sejam resolvidas de modo objetivo. Elas podem se configurar como becos sem saídas, fazendo parte da indigência humana, que nem sempre pode ser resolvida. A vida invariavelmente escapa ao vivente. As pessoas se inquietam porque são conscientes da consciência que tem do seu fracasso. As situações-limite, quando colocam em jogo a existência das pessoas, exigem delas um sentido, seja de esperança ou de desesperança, que é irrecusável (Jaspers, 2022).

O processo humanizador, em que se encontram as pessoas, em proximidade com a filosofia da existência, para Freire, nunca se completa, exige mudanças contínuas. A noção de situações-limites é central para essa visão sobre humanidade, que Freire parece emprestar de Jaspers. Freire se vale do conceito de situações-limite para indicar a possibilidade de transcendência em relação ao que a natureza reserva para os viventes, intransponíveis para os animais, possível para os seres humanos. Em torno do conceito de situação-limite, a distância entre as pessoas e os animais se alarga. Uma vida autêntica se torna viável.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um habitat ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (Freire, 2021b, p. 124).

As pessoas, em suas existências, enquanto se fazem humanas, na dialogicidade com o mundo e com os outros, elas podem problematizar suas situações-limite. Conscientes de sua incompletude, na abertura para suas possibilidades, as pessoas dão-se conta, muitas vezes, daquilo que podem e daquilo que não podem; é assim que elas se fazem a si próprias (Freire, 2021b).



As situações-limite delimitam e possibilitam caminhos para a existência, na acepção existencial de Jaspers. A existência se realiza no processo de enfrentamento das situações-limite, com ou sem sucesso. “Esta superação, que não existe fora das relações homem-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limite’”. (Freire, 2021b, p. 126). A consciência da existência desemboca na sua problematização que, em face das situações-limite, abarca também as questões sociais. Então, a consciência da existência abarca a situação-limite para ir adiante.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (Freire, 2021b, p. 126).

É assim que emerge em Freire a possibilidade de uma consciência crítica, tanto no âmbito existencial, quanto social. Para Freire, as duas dimensões da vida, o existencial e o social, são indissociáveis uma da outra. Freire vislumbra, nas situações-limite, atos-limites, que se forjam na relação entre ação e consciência, que podem ter efeitos pragmáticos no âmbito da sociedade. No entanto, quando em *Pedagogia do oprimido*, do começo ao fim, privilegia a palavra diálogo, diante do caráter incompleto de uma educação dialógica, são as situações-limite, mais do que as soluções prontas das demandas sociais, que se fazem presentes. A filosofia da existência, em Freire, pode ser vista no cerne de uma percepção crítica da sociedade.

As situações-limite dão um sentido à educação, abrangendo aspectos como currículo, modelos pedagógicos, remuneração adequada para os professores e infraestrutura das escolas, entre outras questões, que são fundamentais para abordar os desafios práticos relacionados aos tempos e espaços onde ocorre o processo educacional. Embora resolver os problemas específicos da educação seja crucial, não constitui a totalidade das soluções necessárias.

Paulo Freire reconhece a importância do desenvolvimento econômico brasileiro como um fator relevante na superação da opressão enfrentada pelas classes populares. Embasado em uma visão desenvolvimentista que emergiu no início da segunda metade do



século XX, ele direciona sua preocupação para a transição de uma sociedade autoritária para uma sociedade democrática. Para Freire, mais do que questões técnicas e econômicas, a mudança de mentalidade é essencial. Ele busca uma transformação que promova uma transição do autoritarismo para a democracia, capacitando as pessoas a se tornarem críticas e, principalmente, mais humanas.

O povo, autenticamente, não tem por que seguir, enquanto massa disforme, rebanho, as elites que nada têm em comum com ele. “Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefas corresponderia somente seguir e obedecer” (Freire, 2021a, p. 65). Desta feita, as pessoas se tornam joguete das circunstâncias que lhe são impostas, sem compreendê-las. Além disso, existe uma ação reacionária para impedir a sociedade de caminhar para uma abertura.

No entanto, Freire constata que a sociedade, que era fechada, está rachada e, por isso, abrindo-se. “Em última análise, toda a temática e o conjunto de suas tarefas, ao rachar-se a sociedade, assumiram uma nova coloração” (Freire, 2021a, p. 65). A sociedade fechada é constituída por pessoas objeto, mas as pessoas estão se desvencilhando desta condição. “Vivia o Brasil, exatamente, a passagem de uma para outra época” (Freire, 2021a, p. 65). A sociedade aberta depende de pessoas que existem, ou seja, que são capazes de modificar a sociedade através de ações integradas com sua realidade (Freire, 2021a). Para Freire, desde *Educação como prática da liberdade*, as tarefas e os temas impostos autoritariamente ao povo tornam-se anacrônicos; são impostos somente pela opressão. Enquanto reacionários, sua coloração não combina com os novos tempos. A sociedade fechada não inclui a participação do povo. Educação, cultura e política se tornam imposição, que oprime as pessoas (Freire, 2021a).

A sociedade fechada é totalmente reflexa, ou seja, as pessoas somente fazem aquilo que se espera delas. O povo tende a ser tratado como uma massa disforme. As pessoas, quando são massa, não são povo, não formam uma nação, porque lhes é negada a participação na construção de sua realidade. Elas apenas respondem às tarefas que lhe são impostas e, com isto, perdem sua humanidade, reduzem-se a seres que apenas entram em contato com o mundo, assemelhados à situação dos animais sem a atuação de uma consciência reflexiva sobre sua própria condição (Freire, 2021a).

Freire entende que a atitude crítica deve ser constante, a imobilidade está sempre sendo ultrapassada pelo movimento vivido pelas pessoas, embora, ao mesmo tempo, o



ameace. É por isso que seu conceito de *ser mais* humano, que possibilita um jeito de existir autêntico, vincula-se com um *estar sendo* no sentido da existência, que deve ser aberto, sem margem para um viés teleológico. A educação, para ser crítica, necessita instaurar-se no movimento de transição da sociedade fechada para a aberta, para vencer os obstáculos que são impostos a uma consciência fatalista. O devir educação se faz numa luta constante para que se possa ir adiante no processo de humanização. Alcançar a sociedade aberta faz parte de um esforço, que Freire reconhece como uma utopia.

A consciência da existência e o inédito viável

Paulo Freire assume a necessidade da utopia, ligada à crítica, como motor da mudança social. Para ele, a educação, que pode ser libertadora e emancipadora, é o caminho da transformação social. As pessoas, através da educação, como um instrumento de mudança social, são capazes de um mundo mais justo e igualitário. É possível, para Freire, a transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. Mas, sua utopia se sustenta por sua esperança de que a educação seja bem-sucedida. Talvez, Freire abandonaria seu sonho de abertura da sociedade se não visse a educação de modo esperançoso.

A educação, no intento de formar o *ser mais*, deve ser conscientizadora do que se passa com todas as pessoas envolvidas no processo educativo (Freire, 2021b). Uma sociedade aberta está em condições de deixar de ser o que era para se tornar outra. Uma nova estrutura se anuncia, que pode ser libertadora, na medida em que seja mais humana e pense de modo democrático (Freire, 2021a). “O desenvolvimento, envolvendo não apenas questões técnicas, ou de política puramente econômica, ou de reformas de estruturas, mas guardando em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade” (Freire, 2021a, p. 141). Desenvolvimento e democracia são dois elementos chave para a transformação dos aspectos históricos e existenciais. No fundo da opressão existe uma desumanidade, no cotidiano das pessoas, nas instituições, em todos os lugares. No entanto, contra a desumanização, existe uma sensibilidade, que alarga a humanidade das pessoas, que pode ser aprendida pela educação dialógica, na medida em que as pessoas sejam educadas (Freire, 2021a).



Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. [...]. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. [...]. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas (Freire, 2021a, p.61-62).

As pessoas podem ver a mudança como algo bom para suas vidas, segundo Freire, quando elas desejam ser livres. A mudança faz parte do processo de humanização, próprio da existência, exclusivamente humana. A liberdade das pessoas, individualmente e, na sociedade como um todo, depende da mudança, de uma sociedade desigual, opressora, para uma sociedade justa, igualitária. Para uma educação libertadora, a nova sociedade, para Freire, deve ser aberta para a mudança. A mudança é condição para o diálogo, assim como é condicionada por ele. Em diálogo, podendo se comunicar umas com as outras, as pessoas podem ser livres (Freire, 2021a).

A sociedade aberta, em movimento, luta contra setores da sociedade fechada, que se esforçam para frear o movimento e manter um status inerte. O devir educação se conecta com a ideia do trânsito para uma sociedade aberta. Mas, é ameaçado pela educação bancária, antípoda da educação dialógica. “Enquanto a concepção *bancária* dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (Freire, 2021b, 102). Nessa perspectiva, ganha relevo um aspecto, no pensamento de Freire, que não diz respeito à oposição entre opressores e oprimidos, quando pensa a existência das pessoas. “Quanto à dinâmica de transformação da sociedade, não vê na luta de classes o único motor da história. Valoriza-a como um deles, juntamente com outros. Entre estes destaca o sonho” (Adams, 2008, p. 388).

Freire é um pensador que tem expectativas com relação às possibilidades da educação para o *ser mais*. Ele possui uma visão esperançosa sobre a educação. Sem deixar de lado uma afiada crítica social, o seu pensamento não se contenta com um caminho fechado a ser seguido, que muitas vezes é oferecido pelos modelos autoritários, em seu modo de promover um diagnóstico dos problemas sociais, que costuma culpabilizar as próprias vítimas por seu infortúnio, sonhando reflexões sobre exploração e injusta acumulação. Enquanto considera a dimensão existencial nas possibilidades de educar,



procura alargar seus limites, de modo indefinido, conforme possibilidades do diálogo e Devir.

A conscientização, palavra do contexto do ISEB³⁵, remete a um agir, segundo um modo de pensar, para definir determinada ação de mudança social, mas, ao mesmo tempo, faz parte de um processo de mudança social, em seu cerne existencial. Então, a consciência não serve, somente, para instigar uma formulação teórica. Fazendo parte da existência das pessoas, além de se resolver com um planejamento adequado, tão somente, em seu viés processual, a conscientização depende de um movimento imprevisível, devir.

Na filosofia da educação de Freire, há uma íntima conexão entre ensinar e conscientizar, no sentido existencial da transformação social (Fiori, 2021).

As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui e conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia faz-se antropologia. Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambiguidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação liberadora da consciência humana (Fiori, 2021, p. 13).

A inspiração freiriana para o conceito de consciência está entrelaçada com o pensamento de Álvaro Vieira Pinto (Scocuglia, 1999), além do de Fiori. No livro de Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, a consciência das pessoas, como nação, deve corresponder à realidade onde vivem, seu país. Lugar em que devem existir de modo autêntico, no sentido que a filosofia da existência dá à autenticidade, conforme visto acima.

³⁵ ISEB – Instituto Social de Estudos Brasileiros, um importantíssimo organismo, fundado no Rio de Janeiro, em 1955, junto ao MEC, com autonomia administrativa, liberdade de pesquisa, opinião e cátedra, por renomados, curiosos e produtivos intelectuais brasileiros, com o objetivo de promover estudos para conhecer em profundidade a realidade do Brasil e despertar a consciência para esta realidade e, com isto, agir para superar a situação de dependência na qual o país se encontrava. Os militares, por óbvio, fecharam o Instituto e perseguiram, prenderam, torturaram, assassinaram ou exilaram seus intelectuais. Apenas a subserviência dos militares aos EUA, à época, explica tanto ódio e perseguição às pessoas que estavam empenhadas em liberar o Brasil de sua condição colonizada, na qual se encontrava desde 1500. O ISEB é um capítulo significativo para se entender a participação das Forças Armadas na manutenção da desigualdade no Brasil, de mentalidade escravocrata, desde a abolição da escravização. Álvaro Vieira Pinto foi um intelectual brasileiro que atuou na fundação do ISEB, tendo sido também seu coordenador, que dedicou sua vida e filosofia ao estudo da dependência do Brasil, mesmo após seu retorno, clandestino, situação que manteve até o final de sua vida, nos anos 1980.



No contexto do ISEB, é, em grande medida, a filosofia que deve examinar a realidade, sua gênese, suas formas e suas contradições; “[...], o filósofo é levado a indagar como se vieram a produzir essas divergências, qual a razão que as explica, que sentido têm, e que critério o deve guiar para decidir-se em face delas” (Vieira Pinto, 2021, p. 16). A filosofia deve possibilitar a mudança de consciência coletiva frente à realidade, através da compreensão de seu processo. O filósofo não deve procurar resolver, simplesmente, um problema pessoal, mas, por outro lado, não pode realizar uma completa generalização. “Os caracteres específicos desta relação colocam a questão da consciência em termos especiais, não tão universais quanto os da relação final do pensamento ao ser, mas com aspectos particulares [...]” (Vieira Pinto, 2021, p. 19).

A consciência, nas ideias pedagógicas de Freire, pode ser entendida em diferentes dimensões da vida: psicológica, social e existencial. Em *Pedagogia do oprimido*, a compreensão que Freire tem da consciência da existência, segue o entendimento que ele já apresentara em *Educação como prática da liberdade*, ou seja, a consciência existencial liga-se com a percepção das situações-limite. Para pensar a educação, ao lado de Vieira Pinto, Freire se debruça sobre a situação brasileira, no âmbito existencial, na perspectiva de Jaspers. Eles aludem a certas situações que podem ser muitos difíceis para as pessoas. As situações, como já se indica acima, podem não possuir uma saída quando se tornam situações-limite, como a morte, por exemplo. As situações-limite são capazes de mexer, mais profundamente, com a existência. Para Vieira Pinto e Freire, a situação em seu país difere da europeia. Acontece que, no caso brasileiro, muitas situações, que não deveriam figurar como situações-limite, em vista de uma situação existencial, singularmente adversa, acabam por assumir os seus contornos, por causa da situação socioeconômica³⁶ brasileira, entre outros fatores.

A educação, em sua dimensão existencial, que transcende às questões socioeconômicas, é afetada pela situação brasileira. Sendo assim, as possibilidades que a educação oferece são prejudicadas no caso brasileiro. Freire, por meio da educação, visa a possibilidade de superar situações-limite que oprime as pessoas, como acontece no Brasil e em outros lugares.

³⁶ Os problemas socioeconômicos, embora contextuais, para eles, interferem na dimensão existencial, dada a gravidade com que afetam um país como o Brasil.



Por estar se construindo, a conscientização assume, também, um viés existencial. O desafio das situações-limite, pelas mudanças contínuas do tempo vivido, no alargamento existencial, é a passagem da consciência ingênua para crítica. Ao ignorar as experiências, ignora-se também sua história, o que oblitera a possibilidade de as pessoas olharem sua vida como resultado de uma construção histórica, portanto, não natural (Freire, 2021b). Esse modo de perceber indica uma consciência intransitiva ou semi-transitiva, que tende a se tornar transitiva para uma consciência crítica. “A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua” (Freire, 2021a, p. 83). Para que possam ir além da adaptação, exigência que não humaniza, as pessoas devem se integrar com sua realidade, assumindo o desafio de enfrentamento dos temas e das tarefas de sua época (Freire, 2021a). “Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as *situações-limite*, as tarefas referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos” (Freire, 2021b, p. 130). É neste modo de enfrentamento das situações-limite que a crítica se encontra com um autêntico modo de existir.

A consciência da existência, em Freire, parece se conectar, com o sentido que ele dá à existência. Conforme visto acima, criticidade e flexibilidade são condições para a incompletude humana, que difere as pessoas dos animais, conforme a possibilidade de as primeiras transcenderem em relação a estes, num processo de transformação histórica-cultural-existencial. A consciência crítica se desperta das condições que determinam a realidade, antes que a determinação se complete. A consciência da existência implica numa compreensão do mundo. A evidente consciência que as pessoas possuem de sua existência é o caminho, em Freire, para uma consciência crítica (Freire, 2021a).

A ingenuidade ignora que as coisas podem não ser como um sujeito as vê objetivamente. Superar a ingenuidade de crer que se conhecer totalmente as coisas é, na autenticidade dos viventes, essência da consciência crítica. A consciência ingênua compreende sua realidade como algo já feito, como coisa acabada, não percebe o seu dever; a mudança até pode ser reconhecida, mas, de modo abstrato. A ingenuidade é oriunda do desconhecimento das condições que possibilitam a própria existência histórica, social, política, econômica. Enquanto a consciência crítica não significa um apartamento da realidade, torna-se ingênua quando procede assim. O tempo não para, está sempre



mudando. As verdades estáticas não se sustentam no movimento e na mudança da história (Vieira Pinto, 2021).

[...], o primeiro tipo será a consciência ingênua, o segundo, a consciência crítica. É uma distinção qualitativa, a que se dá entre ambos, pois a posse da ideia de condicionamento objetivo não pode ser interpretada como simples ideia a mais, porém é de tal ordem que estabelece entre a consciência que a possui e aquela que a exclui uma diversidade de natureza. No entanto, cada um desses dois tipos pode apresentar graus variáveis de claridade na representação dos seus conteúdos, conforme a maior ou menor riqueza de ideias que possua, a nitidez e precisão com que as aperceba. É lícito, pois, falar de graus de clareza das consciências, distingui-las por serem umas mais esclarecidas do que outras, mais incultas. Mas esta distinção não se identifica à distinção entre consciências ingênuas e críticas, que é a fundamental. No plano da mentalidade ingênua podem-se dar todos os graus de claridade, visto que esta qualidade se define pelo modo como a consciência explora a própria esfera interior de representações. Desde que não saiba do seu condicionamento, ou o negue, estará excluída da condição crítica, e assim poderá enriquecer-se do mais vasto conteúdo de erudição e sapiência, cogitar as mais profundas teorias científicas ou filosóficas, que nem por isso deixará de ser ingênua. Do mesmo modo, a inculta não o é por ser ingênua, pois admite ser também crítica, e sim porque é pobre de ideias ou tosca nas suas elaborações. Por seu lado, a consciência crítica é capaz de ser tanto esclarecida quanto inculta, e frequentemente a combinação com o segundo qualificativo é encontrada (Vieira Pinto, 2021, p. 26).

A consciência crítica, segundo Freire e Vieira Pinto, não pode se restringir aos aspectos objetivos, que selam determinada visão de mundo. Entretanto, mesmo que o novo sempre venha, existe uma tendência de inércia do pensamento, como se se tentasse um freio, que já não funciona, para frear as mudanças que estão ativadas, num processo já em curso. “Mostra-se mais nítido o desencontro dos modos de pensar, numa situação como a nossa, afetada por maior rapidez de transformações” (Vieira Pinto, 2021, p. 16). Quando a celeridade das modificações econômicas se faz presente, os modos de pensar não acompanham as mudanças; problemas diversos de subdesenvolvimento não se resolvem, como a desigualdade socioeconômica entre as pessoas; mudanças na sociedade não acompanham as mudanças no cenário econômico. “As velhas representações têm tudo a seu favor, [...] exceto a verdade, pois as ideias que exprimem não mais correspondem à lógica dos fatos” (Vieira Pinto, 2021, p. 16). Os interesses da elite são defendidos por ela mesma, muitas vezes, pela recusa da mudança, pelo menos, quando lhe convêm. Práticas retrógradas se mantêm firmes. Junto da resistência proposital contra a



mudança, existe a ingenuidade do modo de pensar, que atinge toda a sociedade, independentemente de sua situação socioeconômica. O que se pensa, assim, perde-se em abstrações irrelevantes para a vida das pessoas, pelo descompasso com suas realidades, isto é:

[...] Os graus superiores de clareza da consciência, dizendo respeito muitas vezes apenas à melhor capacidade de explorar a própria riqueza e estrutura interior, sem dela sair, nada presumem, pois, quanto à autenticidade, que é o seu efetivo teor de verdade. Possuirá, em tal caso, unicamente a verdade formal das relações entre as ideias, e o poder de criação de novas ideias por artes da imaginação; será ilustrada, o que significa brilhante, e, portanto, capaz de manifestar certo grau de luminosidade no seu mundo interior e nas expressões com que o exterioriza, sem com isso ser verídica na compreensão da realidade. Em tal caso, pretenderá constituir uma consciência privilegiada, com o que revela a sua essencial ingenuidade (Vieira Pinto, 2021, p. 26).

A caracterização da consciência crítica depende de um olhar atento para a realidade vivida, mas, ao mesmo tempo, independe do grau de complexidade desse olhar. A consciência ingênua, ao contrário, ignora a realidade, mas, pode ser complexa e sofisticada. A realidade das pessoas é o que impulsiona a consciência crítica. As teorias, mesmo as muito bem elaboradas, sem o apelo à realidade vivida não passam de observações ingênuas (Vieira Pinto, 2021).

Nessa perspectiva, de acordo com Paulo Freire e Vieira Pinto, em linhas gerais, essas duas formas de consciência, crítica e ingênua, estão presentes na transição da sociedade brasileira, de fechada para aberta. Elas ilustram, de modo antagônico, porém, concomitante, duas formas de se compreender a realidade. “Vivemos um período em que diferentes configurações de ideias, representando cada qual um modo de compreensão da realidade, combatem pelo direito de serem reconhecidas como legítimas [...]” (Vieira Pinto, 2021, p. 16). Pode-se estar, sob certo ponto de vista, ora numa, ora noutra ponta de um espectro bastante grande. “Trava-se, assim, uma luta entre modos de pensar representativos de atitudes e de interesses antagônicos no interior da mesma comunidade” (Vieira Pinto, 2021, p. 16).

As pessoas se situam de modo dinâmico nas duas formas. A consciência crítica funciona como princípio motor do processo de desenvolvimento de um país, encontra o caminho da mudança na percepção do dinamismo do mundo. “Descobrirá que a propulsão



do processo objetivo está na utilização das forças virtualmente contidas em cada circunstância momentânea” (Vieira Pinto, 2021, p. 57).

O desenvolvimento de um país jamais é alcançado de modo vegetativo, em que as mudanças acontecem automaticamente. Ele depende de um processo em que consta, principalmente, a intervenção humana. Depende da transformação do mundo, em relação com a própria transformação das pessoas (Vieira Pinto, 2021).

Nesse sentido, mesmo que Paulo Freire tenha em vista a transformação da sociedade, ele não reduz a vida às demandas sociais. Nas situações-limite, a existência não está unicamente devotada à luta contra a opressão, a sua superação. Quando se defende o enfrentamento das situações de opressão, coloca-se em questão um problema existencial.

A transformação da sociedade, como indica Freire, precisa superar as injustiças da sociedade, das quais faz parte a educação bancária. Mas, o mais importante, pelo menos no âmbito da educação, não é o conflito. Quando Freire escolhe o diálogo, antes da violência, ou mesmo qualquer polêmica, Freire se aproxima da virtualidade, que é própria da existência humana, para experimentar o mundo. Destacar as situações-limite, no pensamento do grande educador brasileiro Paulo Freire, é promissor para encontrar caminhos abertos, sem destino obrigatório, fatalista, que podem levar a muitos lugares diferentes.

Durante esta pesquisa, quase desde o início, teve-se em vista o inédito viável de Freire. Mas, o caminho para se chegar ao inédito viável se fez grande demais, curiosamente, como quando se pensa nele para a educação. Uma contribuição da interação entre Jaspers e Freire (um caminho possível para novas pesquisas) pode se situar no modo como se concebe, em Freire, a relação entre situações-limite e inédito viável. Se o ser mais é uma abertura para humanidade, que é, para Freire um direito de todas as pessoas, uma questão de justiça social, que transcende a qualquer prescrição, com o inédito viável não pode ser diferente.

Conforme nossa interpretação, a situação-limite não é um problema de miséria social, mas faz parte dos desafios existenciais da humanidade. Junto de Jaspers, Freire encontra, no diálogo, a possibilidade de enfrentamento das situações-limite. Mas Freire parece não se contentar com uma aceitação das situações-limite como incontornáveis, com dá a entender Jaspers. Freire, junto de Vieira Pinto, enfrenta uma visão de história que



poderia descambar em fatalismos, fazendo das situações-limite oportunidades históricas de transformação, desenvolvendo a noção de atos-limite, para avançar no enfrentamento dos problemas brasileiros.

Considerações finais

Freire parece externar seu otimismo em relação à humanidade e a capacidade que as pessoas têm de pensar criticamente, para transformar ativamente a realidade ao seu redor. Não se trata da visão solipsista de um indivíduo, que possa, por si próprio, segundo sua natureza, desde sempre, fazer o que bem entende. Diferentemente disso, seu otimismo se enraíza, como já mencionado, no processo dialógico, enquanto possibilidade da educação, na partilha e construção do conhecimento, pelos homens e pelas mulheres.

Pode-se dizer que a existência se acerca da consciência crítica, em Freire, quando propicia uma visão movente da realidade, que se coaduna com a indefinição do agir e refletir sobre o mundo. A indefinição de como se vê a realidade, como indica Freire, está entramada com a possibilidade de uma consciência autêntica da existência.

A consciência crítica é aquela que sabe de sua impossibilidade de definir as coisas, enquanto não ignora que o sentido da existência se faz enquanto as coisas acontecem, em seu decurso. Ela mantém uma abertura para a mudança e a possibilidade de reencontrar o movimento do qual ela resultou.

A consciência crítica, embora também tenha que definir algo, quando o faz, sabe que sua definição está em jogo. É assim que a consciência crítica pode ser aproximada de uma compreensão, enquanto a consciência ingênua se aproxima de uma definição³⁷. Ao que parece, somente a consciência crítica, nesses termos, enquanto consciência da existência, é capaz de enfrentar as situações-limite.

³⁷ Essa distinção entre compreensão e definição é mais bem estabelecida, quando são abordados aspectos metodológicos da dialogicidade em Freire, que não são tão enfatizados neste texto. Pode-se dizer, todavia, que a noção de definição fica restrita, muitas vezes, a uma descrição específica e estática, de uma visão objetiva, negligente com a dimensão histórica do que se passa na realidade. Por outro lado, compreender faz parte de um processo mais amplo, que envolve a tradição, o uso da linguagem, bem como a facticidade da realidade vivida, no horizonte de interpretação, que engloba o intérprete e seu contexto.



Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário. No primeiro caso, sua ação, que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso (Freire, 2021c, p. 26).

Não é o que se pensou ontem, em contraste com o que se pensa hoje, que vai resultar numa certeza para o futuro, mas, o devir de uma consciência que pensa a mudança num contínuo temporal, em relação com o mundo e com os outros. Ação e reflexão estão implicadas uma na outra, no devir, que se faz, a um só tempo, de modo racional, mas, também, existencial. A reflexão mais importante é a que não conclui. “Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade” (Freire, 2021b, p. 102). É no movimento da educação que Freire faz suas apostas na denúncia de uma sociedade injusta e na esperança de um mundo mais humano. Ainda que as denúncias exijam uma visão objetiva da realidade, a educação acontece sempre na abertura esperançosa para um futuro desconhecido, que não permite descontinuidades, sob pena de se recair na paralisia das soluções fáceis da consciência ingênua.

Sem o inédito viável, sem essa outra abordagem, apenas com as situações-limite, há o risco de se cair no fatalismo, que Freire sempre evitou. Foi por isso que Freire não se contentou com as situações-limite. Parece, no entanto, preciso resolver, com novas pesquisas, o que se afigura como uma ambiguidade, acreditamos que não, na relação entre situação-limite e inédito viável. Acreditamos que a situação-limite é o caminho para o inédito-viável e o inédito viável não se contrapõe ou anula com a noção de situação-limite, ao contrário, tanto do ponto de vista da consciência quanto do ponto de vista pedagógico, se enraíza nele e o desdobra existencialmente.

Freire seguramente busca uma possibilidade. Na perspectiva de um devir-educação, algo inédito, mas, sem perder de vista o sentido e a consciência da existência. Por ora,



nossa contribuição é indicar que a noção de situação-limite não é um mero trampolim, que Freire usa para chegar ao inédito viável, menos ainda uma formulação conceitual que ele procura combater, para trazer à luz a possibilidade do inédito viável. A situação-limite possibilita que as pessoas se deem conta de sua existência. Não como um fatalismo, pois, o que importa é ir além. Vale aludir a transcendência pelo *ser mais humano*, considerando, ainda, os aspectos espirituais e, até mesmo, religiosos, muito presentes em Freire e Jaspers.

Referências

- ADAMS, T. Sociedade (verbete). In: D. STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 386-389.
- FIORI, E. M. Aprender e dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- JASPERS, K. **Filosofia: desde el punto de vista de la existencia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1957.
- JASPERS, K. **Caminhos para a sabedoria: uma introdução à vida filosófica**. Goiânia: Vozes, 2022.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. Ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.
- VIEIRA PINTO, Á. **Consciência e realidade nacional**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO IX

A DIFERENÇA ENTRE CITAR PAULO FREIRE E SER FREIRIANO

Ivan Fortunato³⁸

Neste texto, de caráter ensaísta, a pretensão inicial era a de escrever sobre minha interpretação da expressão central do título desta coletânea: *Ser Freiriano*. No processo de divulgar a chamada, recepcionar os escritos, proceder com a avaliação, acabei refletindo sobre essa expressão singular, que dá nome à obra. Assim, perguntei, a mim mesmo, o que significa *Ser Freiriano*?

Inicialmente, parecia uma tarefa prosaica. Ledo engano. Essas duas palavras, em conjunto, carregam uma miríade de sentidos complexos, que se torna mais fácil, para começar a explicar o profundo significado da condição que elas concentram, registrar o que essas palavras *não* significam: *citar* Paulo Freire não é *Ser Freiriano*!

Vamos lá. Sou professor formador de professores há cerca de dez anos. Às vezes, isso parece muito tempo e fico com a sensação de que comecei no ofício em uma época muito diferente da vivida aqui e agora. Outras vezes, a sensação é a de que acabei de iniciar a exercer a profissão, tendo muito o que aprender e muito mais ainda a transformar. Isso quer dizer que, em algumas ocasiões, parece que já percorri um longo caminho, acumulando saberes diversos sobre a docência. Por outro lado, em outras ocasiões, a maioria delas, sinto-me como se estivesse começando agora e tudo o que tenho são dúvidas e esperanças. Mais dúvidas do que esperanças.

Minha relação com Paulo Freire é análoga. Isso porque, ao longo dos últimos anos, publiquei vários artigos e capítulos de livros que carregam seu nome no título³⁹. Isso me dá a impressão de conhecedor de sua obra, adquirindo certa propriedade para falar sobre o legado Freiriano. Ledo engano. Isso porque sou apenas mais um admirador de sua forma de ver o mundo e, principalmente, de suas atitudes para transformá-lo. Dessa maneira, procuro sempre deixar evidente que não sou especialista nem pesquisador da pedagogia

³⁸ Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Itapetininga, Brasil. E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0002-1870-7528

³⁹ Tenho um site amador na internet, no qual uso como um repositório para meus textos publicados: <https://ivanfortunato.webnode.page>



Freiriana, mas, sou um professor formador de professores que almeja educar com Paulo Freire, inspirado por sua práxis.

Assim, para construir este texto, optei por fazer uma espécie de *jogo* entre as citações de Paulo Freire que fui tendo contato ao longo dos anos, e como essas frases foram me motivando a entender mais e melhor a correlação entre o escrito, o vivido e as atitudes possíveis para transformação. É como se fosse um escrito autobiográfico. Ao final, fica a esperança de que mais gente se deixe inspirar por Paulo Freire.

Se a Educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda

Já escrevi sobre a frase de Paulo Freire que dá título a esta primeira seção (Fortunato, 2023). Mesmo assim, é oportuno voltar à beleza da educação que a frase evidencia, mas, também, revelar o contexto cruel sob o qual ela foi redigida. Trata-se de duas orações originadas no meio de um texto pequeno, quiçá o último produzido pelo educador, pois foi escrito pouco antes de seu falecimento, no ano de 1997.

No texto, Paulo Freire expressava sua indignação diante o brutal assassinato de Galdino Jesus do Santos, na capital Brasília (Freire, 2000). Galdino, indígena, ser humano, dormia em um ponto de ônibus pela madrugada, enquanto aguardava transporte de volta à sua moradia. Foi molhado com combustível e teve seu corpo queimado, o que o levou a óbito. Seus executores alegaram ser uma brincadeira feita com quem pensava ser um mendigo. Um mendigo é um ser humano. Indignado com a facilidade de se justificar um assassinato, deixou um recado de esperança: a educação não vai mudar a sociedade se a sociedade não se dispuser a ser mais justa e amorosa com a vida. Por outro lado, sem educação, pode-se abandonar a esperança de um mundo melhor.

Penso que essa deve ter sido uma das primeiras frases de Paulo Freire que me marcou. Isso muito antes de ter tido vontade de buscar o texto completo e de entender o contexto da escrita. Foi seu último recado à humanidade, mas, surgiu, na minha vida somente no ano de 2005, quando concluía meu curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual Paulista, na cidade de Araraquara. Essa frase de Paulo Freire estampava as costas da camiseta de formatura da minha turma, a de número 52 a se graduar no curso. Penso, agora, que essa foi a primeira vez que percebi o uso de Paulo Freire como epígrafe em um contexto de educação institucionalizada.

Já escrevi algumas memórias do tempo em que fui estudante de Pedagogia



(Fortunato, 2018; 2017). Embora reconheço que o curso tenha sido uma pedra fundamental na minha carreira como professor formador, que começaria praticamente dez anos depois de formado, também reconheço que a formação vivida não correspondia aos ideais freirianos. Ao invés de promover reflexões profundas sobre a realidade vivida, o curso, organizado sobre a estrutura disciplinar, focada em conteúdos curriculares, não possibilitava engendrar meios de transformação. Tratava-se, como em toda instituição de ensino, de uma educação bancária, encerrada em si mesma.

Institucionalizar a educação quer dizer colocá-la em um modelo burocrático, regido antes pelos seus procedimentos administrativos, que se impõem às atitudes pedagógicas. Escrevi sobre isso recentemente, no artigo *A quem interessa a burocracia na Educação?* (Fortunato, 2024). Descobri, durante o exercício de escarafunchar teorias, argumentos e dados a respeito da burocracia, é que ela interessa a ninguém, exceto à própria instituição. Dessa forma, pode-se dizer que a educação institucionalizada não educa, mas, cumpre com procedimentos e fornece documentos capazes de comprovar que houve educação.

Um exemplo que deixa mais claro como a burocracia é mais importante que o ato educativo em si é quando o calendário letivo, estabelecido com o mínimo de 200 dias letivos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sofre algum tipo de ruptura por força maior. Relembramos, por exemplo, a pandemia da covid-19 que, no ano de 2020, exigiu o isolamento social como profilaxia ao contágio em massa. Nesse ano, apesar de toda conjuntura negativa à vida planetária, houve tamanha insistência pelo cumprimento dos 200 dias letivos, que métodos emergenciais remotos foram impostos à toda comunidade escolar, sem se dar muita importância aos meios disponíveis para tal finalidade.

A questão da quantidade de dias letivos do calendário acadêmico é apenas um exemplo de como a instituição burocratizada faz prevalecer seus procedimentos, dando mais importância à manutenção do *status quo* do que à própria vida cotidiana que se desenvolve sob sua tutela. Há, ainda, diversos outros exemplos, como o cumprimento de carga-horária, dos conteúdos curriculares, dos procedimentos documentais estéreis, que desconsideram as vicissitudes de cada circunstância vivida etc. etc. Assim, enquanto a instituição de ensino seguir sobrepondo seus ritos aos processos educativos, não teremos a educação como meio de se transformar a realidade.

Talvez, por isso, Paulo Freire tenha afirmado que a educação, sozinha, não tem



forças para mudar a sociedade. Mesmo assim, esperançoso, insistente, teimoso... o educador brasileiro, pernambucano, humano, passou a vida almejando transformar realidades. Mudar, de fato, os lugares de extrema pobreza, de opressão da vida humana pela aquisição de força de trabalho por um preço menor que o da subsistência, em lugares de vida digna.

Desse modo, quando volto duas décadas no tempo, em memória, para aquele momento das festividades da formatura em Pedagogia, vestindo a camiseta com a frase Freiriana, percebo que suas palavras não tinham nada a ver com as atitudes que poderia tomar como pedagogo recém-formado.

Como um jovem nascido e criado na classe média, tendo oportunidade de frequentar a escola no tempo regular e, logo em seguida, cursar uma graduação em uma das melhores universidades públicas do país, efetivamente não compreendia as tão distintas realidades vividas pelas pessoas de meu convívio, do meu bairro, da minha cidade, do meu país. Ademais, por ter experienciado a educação bancária desde a pré-escola, vivendo os ritos burocráticos das instituições de ensino, minhas preocupações centravam-se nas tarefas triviais de cada matéria escolar ou disciplina universitária. Sendo assim, estando habilitado a exercer o magistério como profissão, sequer vislumbrava o que seria necessário transformar, muito menos que caberia à educação parte fundamental às transformações do mundo.

O que posso dizer é que a frase de Paulo Freire estampava minha camiseta, e nada mais. Uma frase bonita e profundamente simbólica, cujos valores culturais, axiológicos, éticos... humanos, sequer imaginava que existiam e que teriam relação visceral com o diploma que acabava de conquistar. Isso quer dizer que aprendia, desde cedo, a correlação entre citar Paulo Freire e a pedagogia, a educação e o magistério. Não obstante, sequer cogitava a possibilidade de haver uma correlação profunda entre Paulo Freire e a transformação das realidades da sociedade.

Eis, então, uma amostra de que citar Paulo Freire, definitivamente, **não** é Ser Freiriano.

Só desperta a paixão de aprender, quem tem a paixão de ensinar

Alguns anos transcorreram entre minha conclusão no curso de Pedagogia e a decisão de assumir a docência como ofício. Narrei essa situação nos textos sobre



memórias, já mencionados, explicando que minha falta de fé na educação como agente transformador do mundo me fez desistir da carreira no magistério, antes mesmo de começar. Assim, profissionalmente, desempenhei diversas funções até, finalmente, me reencontrar com meu trabalho de vocação. Isso mesmo: vocação. Descobri, com Célestin Freinet (1975), que não é um erro afirmar que, para exercer a docência como profissão, conhecimentos e técnicas específicos são insuficientes; é preciso amar o ofício e a humanidade.

Tornei-me professor no ano de 2014, assumindo a fundamental tarefa de atuar nos cursos de licenciatura, ou seja, na formação de novos professores. Ao longo dos anos, fui aprendendo sobre a faceta da institucionalização do ensino e sua consequente burocratização, que prioriza aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos, como discutido na sessão anterior. Curiosamente, esse aspecto não faz parte dos ementários dos cursos de formação docente, dando a impressão de que, nas escolas, nos institutos e nas universidades, seu elemento mais importante é a educação.

Uma dessas ações institucionais, bem conhecidas pelo professorado, são as reuniões “pedagógicas”. São muitas reuniões. Temos as reuniões que antecedem o efetivo início do semestre letivo, as quais são chamadas de planejamento. Há, também, as reuniões semanais, geralmente utilizadas para transmitir novos procedimentos burocráticos, que geram retrabalho ou mais trabalho administrativo, ocupando ainda mais tempo pedagógico. Além disso, existem as reuniões extraordinárias, quase sempre para se apresentar algum assunto que não é nada extraordinário.

Em um decênio como professor, participei de incontáveis reuniões em meu instituto. Mas, não só isso, pois, no cumprimento de atividades extensionistas, amiúde participei de reuniões em escolas, sendo convidado para palestrar aos colegas professores das redes públicas de ensino e/ou para conduzir algum tipo de projeto de formação continuada em exercício. Nessas andanças por reuniões, supostamente pedagógicas, percebi que há uma tendência a se utilizar frases de Paulo Freire para se iniciar os trabalhos burocráticos de cumprimento de pauta. Confesso que não entendo tal obsessão, sendo, possivelmente, um estratagema para forçar sentido à uma reunião que, quase sempre, não tem sentido algum.

Em uma dessas reuniões, de planejamento, recebo um bombom como mimo. Grampeado ao doce havia um pequeno recado: a frase que dá título a esta seção, entre as



aspas, seguido do nome de Paulo Freire, atribuindo autoria da declaração ao patrono da educação brasileira.

No entanto, essa frase específica sobre a paixão de ensinar, embora esteja alinhada com seu pensamento sobre a importância do compromisso dos educadores com a aprendizagem dos estudantes, ela não está presente *ipsis literis* em seus escritos. Claro que mesmo não tendo sido registrada em sua obra, a frase pode ter sido dita pelo educador em algum discurso, palestra, entrevista ou conversa. No entanto, ao buscar pela frase na internet, localizamos artigos, dissertações e capítulos de livros citando a frase, realmente atribuindo autoria ao educador. Há, inclusive, quem faça citação direta, indicando, erroneamente, que esta frase estaria em determinada página da obra *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011).

Qual seria, então, o motivo de se conferir autoria à Paulo Freire de uma frase que não teria sido escrito por ele? É possível aventar a hipótese de que, tendo correlação com seu pensamento sobre docência, educação e escola, ele tenha realmente dito, em algum momento, que a paixão pela aprendizagem emerge do contato com pessoas que tenham paixão por ensinar. Se for esse o caso, portanto, a autoria se confirma e a dúvida passa a ser: por que citar Paulo Freire em uma reunião obrigatória de professores, que antecede o período letivo?

Além disso, outras hipóteses podem ser consideradas. Uma delas está relacionada à forma como as *fake news*, ou notícias falsas, se proliferam nas diversas redes sociais da internet, ou seja, pela simples falta de verificação das fontes originais das informações. Nesse caso, o que pode ter acontecido é o seguinte: quem teve a ideia de enganar o texto no bombom-mimo apenas buscou na internet algo parecido com “frases de Paulo Freire”, escolhendo essa que abordava a paixão de ensinar. Caso isso tenha realmente acontecido, ainda fica sem resposta a pergunta: por que usar uma frase de Paulo Freire para impor uma suposta paixão de ensinar, em uma reunião compulsória de início de semestre letivo?

Ao que parece, independentemente da autoria da frase “só desperta a paixão de aprender, quem tem a paixão de ensinar” ser ou não de Paulo Freire, me chama a atenção o seu uso de forma indiscriminada em contextos como esse da reunião pedagógica com o professorado. Isso porque, as instituições de ensino, de qualquer nível ou modalidade, não tem lugar para a pedagogia Freiriana. Afinal, as instituições de ensino operam sob a égide



da educação bancária e, como bem demonstrou Everett Reimer (1979), são administradas para manutenção do *status quo*. Isso quer dizer que o modo como a educação escolar funciona, consolidada sob currículos uniformes com vistas aos exames externos, tem como propósito principal motivar os estudantes a participarem do jogo da sociedade neoliberal, na qual é cada um por si, vencendo o melhor – dentro das regras de seu jogo opressor.

Sendo a educação escolar institucionalizada algo programado para que todos joguem o jogo, uma frase (que talvez não seja) de Paulo Freire que fala sobre a paixão de ensinar aparece não apenas fora de contexto, mas de forma condescendente. É como se a instituição estivesse dizendo, ao seu corpo docente, que a qualidade da educação dependesse exclusivamente de sua paixão pelo ensino. Ou seja, é como se o sucesso ou fracasso dos processos pedagógicos não tivesse nenhuma correlação com investimentos na carreira dos profissionais da educação, na infraestrutura, nas políticas de acesso e permanência e, mais importante, nos objetivos das instituições.

Eis, então, um exemplo de como é possível se apropriar de uma ideia, que pode ou não ser, de Paulo Freire para transmitir uma mensagem que contrarie sua própria essência. Portanto, entregar um mimo com uma bela frase creditada à Paulo Freire, **não** é Ser Freiriano.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo

Em outro momento extensionista, pude visitar uma escola pública estadual. Na fachada da escola, logo abaixo o nome de seu patrono, estava expressa a frase que dá título a esta seção, seguida pelo nome de Paulo Freire. Não obstante, assim como a divisa principal da sessão anterior, é possível que a sentença contando a ideia de que a Educação não transforma o mundo, mas suas pessoas e que essas podem vir a transformar o mundo vivido, também não seja de autoria, *ipsis literis*, de Paulo Freire.

Pode, tal qual a divisa anterior, ter sido dita em algum momento por ele, mas, parece que não consta por escrito em nenhum de seus livros ou artigos. Além disso, há quem faça citação diáspora, ora mencionando que se trata de uma passagem do livro *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1996), ora como se a frase tivesse sido publicada no livro *Educação e mudança* (Freire, 1979a), ou como se fosse possível encontrá-la na obra *Conscientização* (Freire, 1979b). Contudo, em nenhum desses livros, nas edições



consultadas, foi possível localizar a frase tal como aparece na fachada da escola que visitei ou nos textos que fazem citação direta à sentença.

Pode ser que, em algum momento futuro, encontre a frase em algum documento, escrito ou audiovisual, revelando que foi dita e/ou escrita por Paulo Freire. Afinal, seu conteúdo se aproxima daquele escrito que usei como epígrafe na minha camiseta de formatura, do curso de licenciatura em Pedagogia, a qual afirmava que a Educação não tinha poder absoluto de transformar a realidade vivida no mundo. Realidade de opressão, de injustiças e desigualdades, de desrespeito à própria humanidade. Pode até se dizer que a ideia que a Educação não consegue mudar o mudo sozinha é justamente a ideia de que a Educação pode sensibilizar as pessoas, torna-las conscientes das realidades vividas, capazes de compreender criticamente como opera o sistema opressor, ao mesmo tempo em que faz com que as pessoas queiram esforçar-se para fazer parte da parcela opressora.

E a frase está lá, de autoria (ou não) de Paulo Freire, na frente da escola, saudando todas as pessoas que adentram o recinto. Todavia, como já delineado nas sessões anteriores, a escola, enquanto local legitimado para cuidar da Educação, o faz sob auspício da burocracia. Institucionalizada a educação, ela opera de forma a manter vigoroso o jogo do sistema, agindo sob a tutela dos currículos oficiais, padronizados, orientados pelos exames externos. Educar torna-se, exclusivamente, ensinar. E o ensino se desenvolve exclusivamente sob trilhos das grades curriculares, importando-se mais com o cumprimento das listas de saberes e competências do que com o interesse dos educandos. Assim, a escola enquanto instituição cumpre seu dever social ao transmitir aos estudantes o que lhes será cobrado nos exames externos. Cabe, a cada educando, a responsabilidade de interessar-se e de apropriar-se desses saberes, caso queiram *vencer na vida*.

Dessa maneira, a fachada da escola, ao ser ornamentada por uma frase, cuja autoria se atribui (supostamente) a Paulo Freire, apresenta mais um exemplo de que citar Paulo Freire **não** é Ser Freiriano. Não há como a educação institucionalizada, burocratizada por ritos administrativos e consolidada para alcançar objetivos que segregam as pessoas ser um local que educa sob os princípios de autonomia, libertação e conscientização da pedagogia Freiriana.

Por isso, cabe aqui mais uma citação de Paulo Freire feita sem a efetiva intenção de assumir seus princípios como elementos organizadores da educação escolar. Em determinado 15 de outubro, dia declarado feriado escolar no Brasil pelo decreto nacional



52682/63 assinado pelo Jango, várias postagens nas redes sociais foram publicadas, homenageando o professorado. Uma delas, que parabenizava especificamente seu corpo docente, trazia uma foto do rosto de Paulo Freire e os dizeres “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor”.

Essa frase segue o mesmo protocolo das duas anteriores: a autoria é atribuída a Paulo Freire, podendo mesmo ter sido pronunciada ou registrada pelo educador, contudo, algumas citações diretas localizadas em artigos acadêmicos indicam livro e página, onde não é possível localizar a frase. Claro que, ao apresentar duas palavras-chave do pensamento Freiriano, oprimido e opressor, há indícios que seja de sua autoria. Não obstante, parece que as duas orações não se complementam, pois, parece que o sonho do oprimido em se tornar opressor emerge de uma educação que não é libertadora. Isso quer dizer que se não houver nenhum tipo de educação, o desejo de tornar-se opressor desaparece.

Em partes, tomando a escola como perpetuadora do *jogo* neoliberal, como afirmou Reimer (1979), temos mesmo a educação bancária tornando-se produtora de pessoas que almejam alcançar o *status* de opressor. Na verdade, a coisa é organizada de modo que não se perceba que, ao jogar o jogo, o que almeja mesmo é alcançar o lugar privilegiado de opressor. Trata-se de um lugar restrito a poucos, que podem usufruir das benesses do sistema graças aos resultados de sucesso de seus esforços. Não se fala, obviamente, que as benesses somente existem para poucos e graças às injustiças do sistema. Assim, parece mesmo sensato considerar que a educação bancária, não libertadora, é a sucessora do mundo colonial que se mantém graças à opressão.

Desse modo, temos uma bela postagem feita nas redes sociais, ressaltando que a docência deve ser exercida com autonomia, para que não se torne opressora. Usa-se o rosto do patrono da educação brasileira para dar mais credibilidade, com uma frase bem marcante (supostamente) de sua autoria. Contudo, a educação institucionalizada não é libertadora, sendo, portanto, opressora. Assim, o que temos é uma inconsistência entre o recado que se quer passar e a educação que se pode oferecer: pretender ser libertador, amparando-se nos ideais de Paulo Freire, é algo basilarmente muito diferente de se desdobrar para oferecer à população a melhor educação bancária possível. Mesmo com as melhores das intenções, a educação que não é libertadora faz com que as pessoas oprimidas almejem conquistar o lugar de opressores.



Vimos, assim, que, seja na fachada da instituição, seja nas postagens das redes sociais, citar Paulo Freire, certamente, **não** é Ser Freiriano.

Considerações sobre as contradições entre citar Freire e Ser Freiriano

A intenção principal de escrever este capítulo foi o explorar o sentido de Ser Freiriano. Dada a complexidade de seus significados, optei por trabalhar com uma atitude que usa Paulo Freire, mas **não** representa a pujança de seu legado para a humanidade. Para isso, parti da minha realidade vivida em contato com a educação, desde a conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia há duas décadas, até algumas andanças extensionistas por escolas, institutos e universidade. Ao longo desses 20 anos, tive vários momentos de contato com frases de efeito, ditas de Paulo Freire.

Neste capítulo, explorei quatro dessas situações.

A primeira delas foi a frase estampada na minha camiseta de formatura: “Se a Educação sozinha não transforma a realidade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Frase publicada por Paulo Freire pouco antes de sua morte, que reflete sua indignação com a violência social e a necessidade de uma educação transformadora. Aqui, chamei a atenção para o fato de que minha formação acadêmica, embora fundamental para minha jornada futura na docência, não se alinhava com os ideais Freirianos de transformação social, pautando-se, na verdade, nos modelos tradicionais da educação bancária que Paulo Freire tanto criticou.

Outras três citações de Freire foram utilizadas aqui como expressões geradoras de discussões sobre o que **não** significa Ser Freiriano. Coincidentemente, foram três frases cuja autoria se atribuem a Paulo Freire, mas, não é possível encontrá-las nas diferentes obras referenciadas em artigos acadêmicos. São frases que falam sobre a *paixão de ensinar*, sobre a *educação mudando pessoas que podem transformar o mundo*, e sobre a correlação entre *educação opressora como catalisadora de novos opressores*. Frases utilizadas em reuniões pedagógicas, fachada de escola e postagens nas redes sociais da internet, cujo objetivo é correlacionar o trabalho educacional institucionalizado com os ideais do mais conhecido e respeitado educador brasileiro em todo o mundo.

Não obstante, a educação institucionalizada é burocratizada, portanto, torna seus procedimentos gerenciais mais importantes que os processos pedagógicos. Além disso, sem perceber, operam sob o currículo oficial imposto, criado para atender as demandas



dos exames externos. A educação burocratizada não promove autonomia, não desenvolve a crítica e, portanto, não é libertadora. Sendo assim, toda vez que uma instituição burocratizada, bancária e opressora menciona Paulo Freire, está apenas dissimulando seus objetivos mais profícuos: a manutenção do *status quo*.

Assim, ao longo da escrita deste ensaio, compreendi que citar Freire não é o mesmo que viver e aplicar suas ideias em busca de justiça social e transformação. O uso de citações de Freire em contextos escolares muitas vezes serve mais como enfeite do que como reflexão genuína sobre suas ideias. Eis, então, porque reiteradamente registrei que citar Paulo Freire **não** é Ser Freiriano. Ser Freiriano vai além de apenas repetir suas palavras; envolve agir de acordo com seus valores, lutar contra as injustiças do mundo, e praticar a educação libertária como meio mais profícuo de conscientização para a transformação social e o fim das desigualdades e opressão. Eis a esperança na educação Freiriana.

Referencias

Fortunato, I. A quem interessa a burocracia na educação? **Revista @mbienteeducação**, v. 17, e023004, 2024. <https://doi.org/10.26843/ae.v17i00.1341>

Fortunato, I. **Educação, Escola, Direitos Humanos, Sociedade... e Docência: a autoformação alvitrada**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2023.

Fortunato, I. Caminhos da formação na licenciatura: de estudante a docente. **Práxis Educacional**, v. 14, n. 27, 2018. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i27.2925>

Fortunato, I. Tornar-se professor: reflexões iniciais sobre um percurso paradoxal. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 4, n. 1, 2017

Freinet, C. **As técnicas de Freinet da Escola Moderna**. 4. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Freire, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Unesp, 2000.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979a.

Freire, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

Reimer, E. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



CAPÍTULO X

BEING FREIREAN: DIALOGICAL CONVERSATIONS BETWEEN PAULO FREIRE AND REPRESENTATIVES OF BOSTON-BASED COMMUNITIES AND FACULTY AND STUDENTS OF THE HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION IN 1985⁴⁰

Martha Montero-Sieburth⁴¹

This chapter is dedicated to the memory of John Pierre Ameer (5 July 2024+), former student, collaborator, colleague, and consecrated teacher who was at Harvard at the time Freire visited and was one of the critical pedagogues Freire spoke about, always willing to question, be critical and raise the standards of learning.

This chapter captures Paulo Freire's own words and responses from a one-day visit to the Harvard Graduate School of Education on March 8, 1985, derived from his dialogue with over 60 representatives from community organizations in greater metropolitan Boston during a morning session, and his address to the HGSE faculty and students and members of Cambridge and Boston's communities-at-large in an afternoon session.

These conversations are not repetitions of his famous phrases found in his works but represent the nature of dialogical conversations that Freire used to engage with community representatives (directors of community organizations, union leaders, school directors, teachers, parents, and workers) by having them ask questions in different clusters of groups. Working with a facilitator and with a recorder who wrote these down to be presented to all, Freire in his own epistemological way responded to these questions, using English interspersed with Portuguese words. The afternoon standing room only session to HGSE faculty and students, was formal with Freire talking from a podium. In his inimitable style, Freire provoked the audience to think along with him as he wove many of the notions of tension, curiosity, voice and silence, language and confronting realities in

⁴⁰ This text is written in English in remembrance of Freire's use of English which he interspersed with Portuguese words. Freire expressed that although English is the dominant lingua franca, used worldwide to present in conferences and to publish, learning to use it and express one's thoughts even with an accent, is a manner of overcoming such domination and gaining access to the power domains.

⁴¹ Martha Montero-Sieburth, Ed.D., M.A.T., M.Ed. is Professor Emerita of the Leadership in Urban Schools Doctoral Program at the University of Massachusetts-Boston, a former Associate Professor of the Teaching and Learning Program at the Harvard Graduate School of Education, and a recent retiree from Amsterdam University College, where she has taught since 2010. She is writing about community ethnography, intercultural education, and participatory researchy after 45 years of teaching, research, and community outreach. Email: m.montero@ziggo.nl. ORCID: 0000-0002-4096-5179



teaching and learning focusing on some of the issues that had arisen from the morning session.

Reintroducing these theoretical notions and particularly Freire's sense of hope and love, thirty-nine years later, becomes increasingly significant, at a time when we are witnessing volatile uncertainty, social polarization, normalization of warfare, and political upheavals around the world accompanied by escalating dehumanization. His words are a call to action, to rethink, react, and respond with optimism and care.

In fact, Freire's notions which include critical thinking, conscientization, praxis, agency, and activism antedate the current processes of decolonization and questioning taking place in the Global South and indeed can be seen to be influencing the transformation of communities in the Global North.

To revisit Freire, however, requires us to read and re-read his expositions, revealed in his stream of consciousness, and shared across epistemological concepts found throughout his writing. As we read and revisit his words and follow his thinking, we begin to thread these concepts, reinvent them for ourselves, and appropriate his spirit of being Freire.

In his visit to HGSE in March 1985, Freire gave me his book "Politics of Education: Culture, Power, and Liberation" and my review was published by the Harvard Education Review in November 1985. To prepare for the review, Freire sent me several of his original manuscripts to visualize his thinking. At first, as I read and reread each of the manuscripts and the annotations he had handwritten on the margins, it became clear that as he wrote, he embellished each concept and with each new iteration, expanded its meaning and situated it within political contexts.

This use of words and concepts set up a symbiotic process that Freire continuously employed, starting with a concept yet amplifying its abstraction, and in rereading it, elaborated it in such a way that it becomes concretized and appropriated by the reader.

That is why the concepts presented in this text for the community representatives session are in fact the dialogue that took place, whereas the concepts shared with the HGSE and Cambridge and Boston communities were notions that Freire already had been reflecting on, and in the context of HGSE became connected to the earlier concerns of the morning session but were presented as critical themes for teaching and learning. Such



themes were later extrapolated and reintroduced into several of his future and scholars' publications⁴².

In understanding this symbiotic process, Freire guides us to reread our historical past, and refocus our energies. Only by doing this, can we, at this time, create the type of education that not only addresses our universal concerns of humanity, but can address the queries of children as to what is happening, their development, and their need to stand on firm moral ground. This is what it takes to being Freirean.

Background

During my first year as an Assistant Professor at the Harvard Graduate School of Education in 1984, where I taught courses on curriculum theory and teaching and learning, and conducted community outreach, a colleague, Donaldo Macedo, who was the translator for Freire's works in the U.S., suggested I invite Paulo Freire to the HGSE for the Spring semester. This was an opportunity to renew ties with Freire who had previously been at HGSE in 1969 and expose not only students to educational challenges in the Global South, but also to include local communities where I conducted projects as part of the university's community outreach. This was particularly propitious since many of these communities were composed of Latin American immigrant groups who had read Freire's "Pedagogy of the Oppressed" and used liberation theology in the development of their working-class unions. Coming to dialogue with Freire in person would be an enormous experience.

Earlier, in 1969, Professor Noel McGinn of HGSE's International Education Department had extended the previous invitation to Freire to spend a year at HGSE, and the International Education faculty knew of his work as well. Many of the Latin American students had already been exposed to the "Pedagogy of the Oppressed" in their native countries. However, many other students hardly knew his name, and had not been exposed to his thinking.

In the Spring of 1985, after much coordination and planning by Donaldo Macedo, students, faculty, community members and me, "*Maestro Freire*" as we called him, was

⁴² From the later editing of several of the videotapes produced, much of his thinking about critical issues, later have appeared in several of his books: Freire (1970; 1972; 1973; 1976; 1978; 1985; 1987; 1993), Freire e Macedo (1996), Freire e Faundez (1972), Freire e Araújo Freire (1994; 1997), Freire, Araújo Freire e Macedo (1998).



invited back to Cambridge to offer his dialogue sessions to members of the local communities and HGSE students and faculty. Students were to organize the financial support for his visit, faculty were to invite their classes to the afternoon address, and the community representatives were to provide in-kind support on mailing, posters, and advertisements of his presentation.

Yet *Maestro Freire* made it clear to all of us that the morning session would be dedicated to his working directly with the community representatives of organizations. They were divided into six groups, with no more than 15-18 persons with a facilitator and a recorder writing notes which were presented by groups and later transcribed and edited into a report to be sent later to interested community organizations. After lunch, the afternoon session would consist of an open dialogue meeting with faculty and students that focused on the thoughts that had emerged from the discussion of the morning session.

Maestro Freire arrived a day before the presentation, and speaking in *Portuñol*, a combination of Spanish and Portuguese, Donalddo Macedo, and I took him to dinner in Cambridge's Portuguese area, which he remembered from having lived there while at Harvard, and where he could enjoy *pao Portuguese* (Portuguese bread) and feel somewhat at home. He also remarked how he had learned to use "he and she" out of the demands made by the publishing companies and feminist groups. It was there that the fore-mentioned format for the organizations, procedures and the dialogical conversations for the afternoon session were planned.

Methodology

Being an ethnographer, I took it upon myself to gather copious qualitative research notes of our meetings. The recorded audio tapes which were transcribed and edited, and the videotape of his address totaled eight hours. The original video was catalogued as a series of unedited tapes in a Harvard repository with the consent of Freire. I edited the videotapes and reduced them into five segments and copies were given later in 1996 to his wife, Ana Maria Araujo Freire and the original was sent to the Instituto Paulo Freire in Sao Paulo, Brazil in the late 2010s.



Freire stipulated at a later meeting in 1996,⁴³ that as long as the videos were used for educational purposes, he was glad that they be shared. Thus, over the years I have presented these with students and colleagues interested in learning about Freire's theories in educational meetings and conferences and have taught processes he shared in creating dialogue.

Key concepts in Freire's dialogue from the morning and afternoon videotaped sessions were identified from all of the transcribed notes, and constructs were created that gave way to patterns in thinking. From these, several themes began to emerge as patterns which later were written as memos which are part of a master script.

Several PowerPoint presentations which included segments of the video were shared at the University of Massachusetts-Boston, (Montero-Sieburth, 2004), AERA Conference in New York, (Montero-Sieburth, 2008), and online (Montero-Sieburth, 2021), and others were presented in Spain, 2006, France, 2016, and the Netherlands, 2010 and 2018 with educational audiences in the US who knew of his work and for whom he had a wide appeal. In March of 2008, I met up with Freire's wife, Nita Freire as she presented her *Chronicles of Love: My Life with Paulo Freire* (2001) at the University of Massachusetts-Boston.

None of the written memos or the actual analysis of the morning session's discussion or videotapes have ever been published; however, a podcast of an interview with Domiziana Turcatti on my memories of Freire entitled "Revisiting Freire Paulo Freire, Under the Same Sky," was aired under the auspices of the International Association of Intercultural Education in October 20, 2020.⁴⁴

⁴³ I had suggested Paulo Freire to be a general session speaker for the Association for Supervision and Curriculum and Development (ASCD) conference in New Orleans to which he came in May 1996 where I met and worked with him. It was the last time I would see him. Posted in the associations' newsletter after his visits was the following: "Freire captivated his General Session audience with his modesty, gentle humor, and idealism. "My dreams, and the dreams of students, should have a strong role" in shaping the curriculum, he asserted. "I have to put my understanding of curriculum to the service of this dreaming" (The Association for Supervision and Curriculum Development, v. 38, n. 5, May 1996).

⁴⁴ Dr. Martha Montero-Sieburth is interviewed by Domiziana Turcatti to revisit the most salient work and legacy of Brazilian educator and Philosopher, Paulo Freire". The eminent Brazilian educator Paulo Freire has influenced and motivated generations of scholars. A profound philosopher and critical thinker, he has had a particular impact on my academic career which I share by way of this podcast. Having read Freire during my undergraduate studies, I was delighted to meet him personally, first as a budding scholar at the Harvard Graduate School of Education, during the mid-1980's and as a more-seasoned professor at the University of Massachusetts-Boston a decade later. Not only did his vision influence my teaching, writing and research, his keen theoretical and methodological insights inspired me to focus on community ethnography, which has become my lifelong passion. Now, 50 years after the publication of his *Pedagogy of the Oppressed* and 23



Theoretical Framework

The framework that encompasses the process of Freirean dialogue on that day in Cambridge is based on both a personal reading of Freire and those of Henry Giroux and Stanley Aronowitz who characterized his work as the practice of freedom.

Trying to extrapolate the underlying perspectives found within Paulo Freire's presentations requires immersing oneself into reading his extensive publications spanning from 1970 to 1997 and those written by followers thereafter. Realizing that tying his teachings to those he would present in one day would be a massive undertaking, I have turned to what are my own personal experiences in having read Freire and to detail these to provide a theoretical context for Freire's concepts and his guiding principles.

As a young student in Mexico, I had personally come across the "Pedagogy of the Oppressed" (1970) where given the social inequalities that existed in everyday Mexican life, I immediately identified the essence of power dynamics between oppressed and oppressor. Freire had critically discussed the type of symbiotic relationships that were established between the oppressed and the oppressor and how one needs to break out of "silence" to confront such a reality, become reflective and conscientized so that such reflection could be put into praxis—action. What is needed first, he postulated, is for the oppressed to face and uncover the forces at work in order to understand their exploitation.

To understand these powerful dynamics, I turned to the anthropological and psychological analysis that had been published by Santiago Ramirez, Eric Fromm, Michael Maccoby, and Octavio Paz on the "psychology of the Mexican, in search of what is Mexican." I found Freire's dialogues at CIDOC, the Intercultural Center for Documentation, a center in Cuernavaca, Mexico at the Rancho Tetela, which was initially founded by Ivan Illich in 1969 as a campus for higher education of development workers and missionaries, but by the late 1970's onward had become a meeting ground for Latin American and U.S.

years after his death, we need to revisit his teachings and actualize his dream of hope in perpetuating his ideals for "democratic education." Dr. Martha Montero-Sieburth. <https://under-the-same-sky.buzzsprout.com/1089065/5962393-revisiting-paulo-freire>; <https://podcasts.apple.com/us/podcast/revisiting-paulo-freire/id1516770076?i=1000495411282>



intellectuals to discuss and promote much of the critical thinking and liberation theology that emanated from Freire's theories.

In graduate school at Boston University, as a doctoral student of Henry A. Giroux, I came into contact again with Freire as he began to publish in the U.S. and met him in Boston in 1980 through Henry Giroux, Stanley Aronowitz, and Ira Shor. His theories filtered into our classes and educational forums, familiarizing me with other writers who followed and expanded upon his theories such as Peter Mayo, Michael Apple, Peter McLaren, Antonia Darder, and Carlos Alberto Torres.

Later during my tenure at Harvard in the mid-1980s, the question of how to teach students the deeper meaning of how inequalities persist below the surface and are tied to institutional structures which need to be problematized and deconstructed for their social, economic, cultural underlying premises, became a notable challenge, especially at Harvard, where privilege was evident.

Using the notion of ideology as a concept in my classes and exposing students to Freire's writing, earned me the label of being the "radical professor" and in such a role, I endeavored to contact and expose students to many of the scholars who had previously worked with him such as Mario Tomas Kalmar, who early on invited Freire to Australia, Henry A. Giroux, who collaborated and sustained Freire's publishing in the U.S., Donaldo Macedo who translated and wrote with Freire (Freire and Macedo, 1987, 1996), Peter McLaren and Peter Leonard (1993) who profoundly expanded upon Freire's theories, with McLaren taking his ideas into the barrios of Los Angeles, and Antonia Darder (2011) at Loyola Marymount University, who used a feminist perspective to discuss and expand upon Freire's notion of conscientization and love. Throughout the 1980s up to 2000s, I met many of his followers and supporters like Shirley R. Steinberg and the late Joe L. Kincheloe who endorsed and expanded his theories unto the global stage.

Having been given, *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation* with a foreword by Henry Giroux and an interview with Donaldo Macedo by Paulo Freire during his March visit in 1985, was one of the highlights of my teaching and learning and it was with pleasure that I wrote a review for the Harvard Education Review.

Aside from the political nature of the book, several notions have significance. Among these were the notions of historicity, language, and criticism. The notion of historicity, as Freire explained was part of the political embeddedness we experience: "We



need to be subjects of history, even if we cannot totally stop being objects of history. And to be subjects, we need unquestionably to claim history critically. As active participants and real subjects, we can make history only when we are continually critical of our lives (Freire, 1985, p. 199). The significance of language took on special political tones. I concluded that:

...his pedagogical philosophy, experiences, and methodology extend far beyond geographic boundaries; they encompass the political realities of the oppressed everywhere. His message is clear: education is inherently a political process and, as such, is universally political in nature (Montero-Sieburth, 1985, p. 457).

True to Freire's insistence that "unless North American readers begin to accept the coinage of foreign words in English just as other languages readily incorporate English terms, they will develop a form of linguistic colonialism (Montero-Sieburth, 1985, p. viii).

Thus, words such as *sentamiento*, *latifundium*, *conscientization*, *mechanicist*, *technicist*, *specialism* were retained in the original language using Latin, or Portuguese adapted to English.

Yet it is Freire's criticism, the ability to be continuously critical in our thinking that engulfs the reader, and the following words were my assessment of the book's impact:

He not only heightens our awareness but invites us to engage in the emancipatory process brought about by critique. Freire's politics puts history back into our hands. Beyond the power of the alphabet is the power of knowledge and social action. This book enlarges our vision with each reading, until the meanings become our own (Montero-Sieburth, 1985, p. 463).

Similarly, Henry A. Giroux, one of Freire's closet friends who knew him for 15 years, has reinterpreted and explained Freire's ideas for many decades, but in "Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy" (2010), he details what pedagogy, critical thinking, and hope meant to Freire:

For Freire, pedagogy is not a method or an a priori technique to be imposed on all students but a political and moral practice that provides the knowledge, skills, and social relations that enable students to explore the possibilities of what it means to be critical citizens while expanding and deepening their participation in the promise of a substantive democracy. Critical thinking for Freire was not an object lesson in test-taking, but a tool for self-determination and civic engagement (Giroux, 2010, p. 716).



... Freire believed that critical pedagogy involves both the recognition that human life is conditioned, not determined, and the crucial necessity of not only reading the world critically but also intervening in the larger social order as part of the responsibility of an informed citizenry (Giroux, 2010, p. 716).

Furthermore, Freire's sense of hope is characterized by Giroux (2010, p. 719) as: "For Freire, hope as a defining element of politics and pedagogy always meant listening to and working with the poor and other subordinate groups so that they might speak and act in order to alter dominant relations of power.

Love for Freire was also a topic that came up frequently, but it has been Antonia Darder (2011) who has eloquently interpreted it in her publication, "Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work" citing Freire's posthumous meaning as deconstructing love: "armed love-- the fighting love of those convinced of the right and the duty to fight, to denounce, and to announce" (Freire, 1998, p. 42).

Having identified some of the key concepts Freire has contributed not only to me, but to the world over the years, the next section deals with the actual themes that emerged during that day from the questions raised by the community representatives, and the answers Freire gave. This is then followed by the key themes, many of which were an overflow from the morning session that Freire capitalized upon in his address at HGSE.

Findings

Conversations with Community Representatives

The morning session had over 60 registered community representatives with another 20 on standby. Groups of 6 with no more than 15 were created and each group's questions were collected by a recorder and regrouped by the facilitator for a final whole group presentation.

There were more questions than *el maestro* could possibly answer, and it was clear that participants expected a menu-like response to each dilemma they presented; but Freire clustered many of the questions into the answers he gave by situating himself in their context. The themes that follow are the most salient and the questions in italics were posed by different groups and were answered by Freire:



Dealing with Conflict

Why, when you compare results from grass-roots literacy movements without much funding to those funded with impressive amounts of money, you find out that the most effective was the least expensive?

Freire first clarified what education is within a society and what we want it to be.

... education, no matter whether it is at graduate level like Harvard University or in a program of literacy, education is not really the tool, or the method for the transformation of society. Maybe of you can ask me, well, Paulo if education is not that, why do you spend your time as an educator (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Precisely because of that, in knowing that education is not the tool for transformation, I also know that transformation is an educational event. Education is not the tool, but transformation could not be achieved without education. It is dialectical, it is contradictory, and if it is like this we have to think about the process of liberation in a global and political dimension and try to discover the role of education in this global political process which we are calling a liberating process (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Education has many things to do. The question is to know what kind of education is this one. I should say a systematic education has a fundamental task when we think of education in its relationship to power to political power, systematic education in the organization of society, the role is how society works, we discover that the main task of education to accomplish in society is precisely to reproduce the ideology of the dominant groups, sometimes we feel bad and do not feel comfortable to having to admit this, but this is a complete fact. But on the other hand, if systematic education in its nature this task to reproduce the dominant ideology it does not exhaust the role of education in society, there is another task to be accomplished by the educators inside this institutional space and this other task, is precisely, demystifying the process of reproducing the dominant ideology (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Co-optation and Control

How do you cope with the idea of control and co-optation? That is, when things are controlled or funded, what is your role in that, how do you choose getting the funds to do things with your students?

To which Freire responded:



How much must we become aware of the risks to be co-opted and how much in becoming aware we become a little bit shrewd in the other to take advantage of the attempt that people have to co-optize and then to co-opt them. My question is how to act critically and how I can be clearer in writing in order to illuminate better some of the statements that I have naively made before. If we are too worried, with co-optation, we stop doing things, and this is the best way to be co-optive (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Manipulative versus non manipulative behavior

Using a direct question from the audience, about *How do you feel about this manipulative versus non-manipulative use of a proposal or of method when applied to different contexts?*

Freire responded in the following way.

The problem of manipulation directness, look I am sure, that education in not being neutral is always, has in its nature the quality of being directive. What do I mean by that? One thing is the directiveness, the finality of education. What is the finality of education which belongs to its nature? We need to get educators to get into his or her hands the directiveness of education and then connotate according to his or her choice. Then it is manipulation, but the other thing which we must be clear in thinking about this question, we also deal with the reaction which has a quality of its natural directiveness, you also cannot be indifferent to the dreams you must have as an educator and the responsibility you have as an educator to your educatees (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Manipulation is not the direct opposition of spontaneous, laissez faire is not contradictory of manipulation or the positive opposite, what is the positive. For me both have to be there, a radical democratic approach.... We have to relive history and to say, how we came full side democracy with revolution, they are not antagonistic, but they are a distortion, but not contradictory amongst to themselves (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Asking for specific practices which can be used was framed with the following question: *How is it possible to work pedagogically and politically with people without manipulating them?*

Freire responded in this manner:



If you assume your own conviction of being radically democratic, and you are not neutral, you have the duty to speak to the people about your dreams. You also know that as people revolutionize, your task is not to conquer them. This is the pedagogical dimension of politics, to convince the people to have dreams, but you cannot impose your dreams on people. You are neither manipulative nor spontaneous (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

It is also like this for me as a professor, one of the things is that I do not use my students the students with whom I work. I do not accept this possessive language. I do not agree that they need to think like me, I am convinced that consensus does not work all the time in the name of democracy. You need to break down the consensus. I am not interested in getting consensus and they know that I respect them. I do not have any reason to hide my dream, even though they have not read me, I do not hide my dreams (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

A teacher from one of the poorest communities in Boston, with whom I had worked while completing my dissertation, shared her concern for her students with the following question: *Our problems cannot only deal with the administration and the political bureaucracy but also dealing with the students, dealing with parents, clientele in the community, dealing with people we like to think that we are engaged with and helping, but in a complicated dialectic there can be resistance going on there.*

To which Freire responded:

This is one of the central issues in our societies like yours, but in other capitalist societies where there is such a powerful level of the technology of science, of applied technology which expresses its power through many dimensions. This is a strong issue. Why? Because of course to the extent that power is being developed and it is growing up concretely, the concrete conditions of a society begin to precisely generate the necessary ideology which helps the growing up of this power. Some people speak about the death of ideology without knowing they are killing ideology ideologically; this is the only way we have to kill ideology is to be ideologue is to make ideology. The question then is that ideology needs society. It has...the power of the dominant ideology which permanently which permeates our experiences, socialists call this the process of socializing, it is the process of ideologizing. And one of the main tasks as it were a person, you know that it is not, the main task is to make light opaque at the same time the light opaque, it, makes us myopic, we do not see well, but on the other hand, we are discriminating. For example, some American educators speak about the hidden curriculum. It has to do with this. I used to use symbolic language to explain better this question on the opaque reality (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).



Non-neutrality

How far do these methods go if people are really conscious and if it leads to revolutionary activity, what do these people do when confronted with the socio-political constraints of their situation? And does revolution mean, go, and change the political constraints they are embedded in? Freire answered:

First, this is not just the so-called method of Freire which is political. Every kind of matter is political. There is no such a thing as neutral education. It is very important to emphasize this. Many people in the States think that education is neutral, but it is not neutral in Nicaragua, and it is not neutral here. The question is to know in favor of what non neutrality works (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Criticizing Reality

When introducing the notion of criticizing reality, Freire introduced it by way of a metaphor:

Reality here is like the fog, then how it is a fundamental issue, how to invite a group of students in a graduate course whose formal experience is the childhood to the graduate course, and they have been told through oral speech and behavior, through gestures, that the real role of the scientist is to just describe reality but never, never to criticize it. In criticizing reality, the objective reality you are putting your subjectivity as an instrument of interference and then you are no longer are a scientist, you became an ideologist and then it is inferior. How to invite the students with such an experience, intellectual experience, with this understanding of science, to ask them to criticize reality, it is almost as though we invited some peasants in Latin American for whom the experience of exploitation comes from the wish of God, because God wants to test, to prove it, the ability to love him or her, how to suggest to these peasants at this level to change the reality resulted in making them afraid of committing things. It is the same fog here and there, making us to understand reality here in a very sophisticated way into same phenomenon which I call fatalism (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

To which, one of the community members asked: *What kind of strategies can I use as an educator to fight against this?* Freire elaborated on this with the following:



You could start a conversation with them, challenging them to begin to grasp little by little some possible reasons for the fact that a peasant is like this. Going with them, it is not your task to make a speech about the exploitation in which they are. Your task is to provoke them to challenge them to discover some reasons that explain less magically, and more scientifically their exploitation. When the peasants discover that really it is not your God, which is not the mission of God which can explain history, of course they begin to ask themselves about the reasons. They do not able immediately the structural reason, but they go directly to the mediate and they localize the *raison d'être*. It should be a mistake if you said, oh no. The *raison d'être* is not in the person of the boss, it is in the structure that shapes the boss, not in the boss. Little by little you go into the analysis of how society deals (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Humility

Finally, in relating the notion of humility and learning from people, Freire explained the following:

How in practicing with the people I begin to control the temptation to think that I know everything. I need to begin to learn with the people and from the people, to learn their expectations, their feelings, and their ghosts, because the ghost of the people--oppression is one of the ghosts which provoke in them their bad dreams (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

We must above all, by having practice, and not by reading books even though I insist on good readings, we need to read, but not to read exclusively the words, I must read the words in reality, and I must understand it in the people. For me to get that, not to be a saint, not to be humble practically, but to be humble strategically and epistemologically humble, by doing that and the more I do that work, the more that I grasp the syntax of the people. If I do not do this, I will fail because I cannot get communication with the people (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

I must learn the beautiful language of the people, their poetic structure of thinking to the extent that they use metaphors, parables, and very symbolic language. If you ask a question to a peasant, the answer she or he will give you, you have to grasp in five of the two or three stories he tells you or she tells you. The conclusion you should come to comes from the stories they tell you. This is beautiful because this is the way they get abstraction. The arrogance of the intellectuals leads the intellectuals to say that the popular cannot make abstraction and we need to get the messages of the people (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).



Key Themes from HGSE Address

During the afternoon session, Longfellow Hall brimmed with the overflow of faculty, students and people from the Boston and Cambridge community at large. Without taking a break, Freire began a two-hour session after being introduced by a graduate student from Mexico, dressed in an indigenous dress. He began his speech under heavy lighting from the staging that had been set up to record his speech. As he dialogued, answering questions in pauses, and asking Myra Berman Ramos, who was in the audience to translate some of the Portuguese words he used, he covered a multitude of dialogical themes.

Dialogical Conversational Processes in Asking Questions and Providing Answers.

For Freire creating a dialogical process was about having a conversation between individuals that allowed for communication to take place without having to be concerned about hierarchical or authoritative differences. Respect is at the center of the dialogical process between attentive and active listeners, and it allows for disagreement among those dialoguing. The notion of virtue is also significant since it is about having humility to start the dialogue. Thus, Freire's notion of dialogical process is a horizontal process of mutual learning and power displacement. Freire talked about the significance of questions and answers and stressed that:

A second dimension the teacher has to prove is that he or she does not have the answer, but she or he has some answers to propose. But as things become constituted materialized, and concretized in the experience of the participants, the tension continues to exist, both poles begin to discover how to cross the tension and to live with the tension. It is also an artistic moment of teaching, and we speak of the aesthetical nature of teaching, we are not speaking of teachers who come and make a painting. All teaching is an artistic event, and we must understand ourselves as this also and not as mere repetidores (repeaters) of things (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Tension in teaching and learning

The notion of tension in relation to teaching and learning and what this means is approached by Freire as a component of learning. If tension is not created, then the need to uncover meaning or its interpretation does not follow. He characterized it like this:



First of all, I think our task cannot be understood out of the category of tension. The human existence cannot be understood, existing means the tension between death and life, the tension between yesterday and today, the tension between today, yesterday, and tomorrow, the tension between truth and not truth, the tension between childhood and maturity, the tension between being and not being, the tension between the staying and leaving, the tension between going back to the past and going on to the future. All these things characterize the human existence, but as teachers we have to incarnate the tensions. The first one is how do I do, with my voice and the silence of the students deal with the voice of the students and my necessary silence? The teacher and the student need to develop tension between speech and silence, we must constantly experience the pleasure of asking questions, the need for asking questions. Challenges exist to be answered and not be involved covered by some type of veil (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

We as teachers generally become so bureaucratized it is difficult for us to get distance from our own practice in order to seek the other and discover the tensions. Maybe the oral language is not enough to express to you what I feel inside of me to speak about this movement which means to teach and to learn (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Curiosity

Freire went on to introduce the notion of curiosity:

Another quality we should create, increase, and improve in ourselves through the practice of teaching should be curiosity. It is a strong word also in English. I am saying curiosity in the epistemological meaning of this word, which has to do with the common sense this word has. I would say, we became human beings to the extent that in making things, in transforming the world which we did not make, we became able to create another world and all these practices created something which we call curiosity. It should be impossible to know without curiosity (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Human beings are curious, and we must be aware that if curiosity is following a history, our experience in the world, if curiosity has become or connotated or have given connotation to our way of becoming historical beings. It does not mean we do not need help to be curious. In spite of having become curious, we need to create the concrete conditions in history in order to continue to be curious, if we do not do that, we can arrive at the moment in which a little bit people are curious in creating things in order for the majority which is bureaucratized, that is experiencing curiosity at a primal world (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).



We must be curious *Vis-à-vis* the social challenges we must face, without increasing curiosity, how is it possible for the student and teacher to establish a serious critically, and also deepened conviviality with the texts, with the words? How is it possible for me to read, and not just to walk on the words, but to read the words without being curious, deeply curious, without the asking questions to the author, if he is alive or not, if he is another country, another world? How is it possible for me to go in the readings if my reading is being made like a mystic way through which what I am trying is in some way to memorize without grasping the meanings of the things I must memorize? (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Voice

We should challenge the students concerning the right they have to have voice, the duty they have to be critical in having voice and getting criticism by experiencing the voice. We cannot get the criticality without speaking (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Sometimes the students make some experiments, there are some questions *con certa malicia* (certain malice), in order to see how the teacher responds. In my experience, I always accept the question and sometimes I sense it is a provocative question, in the bad sense, but the provocation is also a right. And I have the duty as I am a teacher to accept the provocation and I have the duty to answer with the same intonation of the provocateur his provocation. This is what the students want, I am sure this is what students want. They do not want good guys. They want an affirmative personality, not an authoritarian personality (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Silence and Speech

In presenting the intricacy of silence and speech, Freire admonishes us to:

The question for me is not to become silent and to say bureaucratically to the students, 'it is time to speak, it was written in the curriculum that at 10 a.m. you need to speak.' No, no! It is the bureaucratization of speech. It is not speech. What I have to learn is how to challenge the students to come little by little into voice, into speech, into concreteness and little by little have to go into silence, not a tactical silence, not the question to be silent now in order to be silent, so that the students say, 'he is a good guy now because he stays silent for us to speak.' No, no, it is not a tactic, I say it has to be strategical but not tactical, but it is an epistemological understanding of silence and of speech (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Silence between Teacher and Students.

He points out that: "much of the fear teachers have is to not be able to respond to the silence of students for fear they may not have the answers." Yet in the process of waiting silently, the student finds the answer.



Here Freire intertwines both the dialectic nature of silence, but also a cultural meaning of silence that is often not considered. He states:

To perceive that the students are silent, for 20 minutes that just one or two ask questions, means that the other students are not interested, then it is necessary to bring some techniques for to provoking discussion, it is so naive, it is not like this. I can spend one hour silent, but absolutely alive, creatively silent, or silently creative (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

He presents how in 1969 when he taught at Harvard, his students had many questions. He went on to explain what he thought: “I can speak a lot in silence; I can say lots of things silently” (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

We need to understand the reasons for silence. There are *momentos en que hacemos barullo* (moments in which we make noise). Internally we are experiencing a fantastic feeling of movement inside of us, and not just paralization, (being paralized) but mobilization. The teachers have to feel that and understand that what it means and how to get voice from the others so they little by little the get silence. Is it clear? If professors teniendo que descubrir el discurso a través de poco a poco provocar el silencio, (we need to discover how to provoke the discourse through becoming silent little by little, steps of silence) (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Language

Freire clarifies that the very language which we use is embedded with syntax differences but more importantly with the language of power. Here he relates why militants fail in their revolutions, signaling:

They go there as though they were in a seminar talking Marxism with the students, not because the people are not able to become able to get this language, but because they have been prevented from having this kind of way of thinking. This is the question. We are privileged people. If they come from some other part of the planet, and here they have the same, they have different experience, culturally speaking but from the point of view of the concreteness of being prevented this is the same and their language continues to be. One of the difficulties they must have (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

He also applies this to migrants:



Take some migrant workers, who need to learn English, or French, or Portuguese. This is precisely because they come from a situation of domination in which they developed a certain pattern of syntax and thinking which has to do with semantics and the organization of thought through words. When they come here, some of you, full of love try to teach English to them but you teach your English.” Then first it is a foreign language and secondly there is a contradiction between the structure of thinking in their words and your words. I am thinking orthodoxically of this. I am saying one for the problems they have has to do with the question of identity. We must think of different aspects, of culture, language, but we must speak of language and culture, but we also have to speak of social class and values. Even in a country like this whose complexity is very big, great, but it also knows social classes. Please don't tell me you don't have that. Identity has to do with this, in some aspects I am my country, my culture and it cannot be understood outside my position of class. This is a classist culture, a social language. It's true (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

Concretization

Freire states that the need to concretize reality is a primary condition that helps us understand the logic of why one learns. If the individual cannot relate his/her everyday experiences to what is abstract, then learning does not tend to occur, however if there is previous knowledge which helps relate to the abstract and that can be made clearer in specific ways, then according to Freire, learning can occur. Freire examples it:

In order to understand the concreteness, we need to make an abstraction of it. It is impossible to understand the totality without splitting it into parts, but I just understand the totality, when I become able to re-totalize the totality which I split. This is the movement between analysis and synthesis and in doing that; we began to play with the concepts which mediates our concreteness. I was saying this morning, while our training leads us to describing the concepts, the messages of people of the working class, they are not the exclusive it is a question of saying the word, the language of the working class is much more concrete and it is as concrete as concrete is the way they live (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

When I pronounce oppression, oppressed is a word that comes up, but when the strongly oppressed people pronounce oppression, the word comes *pesando* 25 kilos (weighing 25 kilos). I don't know if you mean this symbolism I am using precisely because of the experience of them in the concreteness of the situation of the oppression (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).



History as Ontological and Political Process.

To recognize history as an ontological yet political process is another significant theoretical concept that Freire shares. Freire not only puts the power of the alphabet into our hands, but in recognizing the importance of history, he also acknowledges the power of knowledge and social action linked to critical reflection. He also points out that:

Every time the campaigns of adult literacy are being developed in societies in the process of revolution, of radical transformation, the results are absolutely positive ones. Precisely because in the process of the radical transformational society, the people get the history into their hands, how not to get the words, getting the history is more difficult than doing ba, be, bi, bo, bo. The moment that people get the history why not to get it to get health, participation in the analysis of the country, all the things come once people have history into their hands this is the starting point (Paulo Freire, March 8, 1985, HGSE).

At the end of the address, Freire reflected with the group with: “There is a certain mystery in this language, in this syntax. This is precisely the dimension of mystery which makes this language poetic.” Then he stated that one of the virtues which takes courage is the “feeling free to stop the conversation” and with that he stopped talking, drank a glass of water and with standing room applause left the room.

That evening an entourage of students invited Freire and his family to dinner. Days later, there was a great deal of discussion about the outcomes and much satisfaction about his visit had achieved the goals that had been set. A newsletter on the events of the day was circulated within and outside of the Graduate School of Education.

Conclusion

In one dramatic, intense, and powerful day Paulo Freire exposed Harvard students, faculty and community representatives to the dynamic forces and dialogical processes that underlie the very nature of education and the critical roles of educators: pedagogy, curiosity, teaching and learning, silence, and voice.

The participants left the sessions pondering the significance of the themes Freire revealed which are embodied in the education process: virtues, questions and answers, tension, curiosity, metaphors, the pedagogy of silence and teaching, concretizing reality of



how one learns and understands history and the interplay of ontological and political processes in education.

What was evident was that if an individual cannot relate his/her everyday experiences to what is abstract, then learning does not tend to occur; however, if there is previous knowledge which helps relate to the abstract and those can be made clear in specific ways, only then according to Freire, can learning occur.

Being Freire is to acknowledge the contradiction that education in itself is not the tool to achieve transformation, yet the dialectical and symbiotic processes of teaching and learning cannot be achieved without education. We need to think about education as a global process leading to liberation and conscientização in which the student and teacher can be seen as mirror images of each other.

Being Freire is to emulate the humble professor who challenged and enlightened the audience in Cambridge those many years ago and whose wisdom is the underpinning of global education so vital in today's social and political context. His words reverberate ever more, recalled from his delivery in a General Session at an Association for Supervision and Curriculum Development Conference in May of 1996, which I recorded: "I can't respect the teacher who doesn't dream of a certain kind of society that he would like to live in, and would like the new generation to live in. Educators should pursue *a dream of society less ugly than those we have today* - a society that is *more open* and less marred by prejudice (ASCD Conference, May 1996).

References

ARONOWITZ, S. Introduction. In: FREIRE, P. **Pedagogy of Freedom**. Boulder: Rowman & Littlefield, 1998

DARDER, A. Teaching as an act of love: reflections on Paulo Freire and his contributions to our lives and our world. **Counterpoints**, v. 418, p. 179-194, 2011.

ARAUJO FREIRE, A. M. **Chronicles of love: my life with Paulo Freire**. New York: Lang Publishers, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Herder and Herder, 1970.

FREIRE, P. **Cultural action for freedom**. Monograph series. Cambridge: The Harvard Educational Review, 1972.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

FREIRE, P. **Education for critical consciousness: a Continuum book**. New York: Seabury Press, 1973

FREIRE, P. **Education, the practice of freedom**. London: Writers and Readers Publishing Cooperative, 1976

FREIRE, P. **Pedagogy in process: the letters to Guinea-Bissau - a continuum book**. New York: Seabury Press, 1978.

FREIRE, P. **The politics of education: culture, power, and liberation**. South Hadley: Bergin & Garvey, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogy of the city**. New York: Continuum, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogy of hope**. New York: Continuum, 1994

FREIRE, P. **Teachers as cultural workers: letters to those who dare to teach**. Boulder: Westview, 1998.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. **Pedagogy of hope: reliving Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1994.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. **Pedagogy of the heart**. New York: Continuum, 1997.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Learning to question: a pedagogy of liberation**. New York: Continuum, 1972.

FREIRE, P.; MACEDO, D. P. **Literacy: reading the word & the world**. South Hadley: Bergin & Garvey Publishers, 1987

FREIRE, P.; MACEDO, D. P. **Letters to Cristina: reflections on my life and work**. New York: Routledge, 1996.

GIROUX, H. A. Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy. **Policy Futures in Education**, v. 8, n. 6, p. 715-721, 2010. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>

McLAREN, P.; LEONARD, P. **Paulo Freire: a critical encounter**. New York: Routledge, 1993.

MONTERO-SIEBURTH, M. A Rationale for Critical Pedagogy. **Harvard Education Review**, v. 55, n. 4, p. 457-463, 1985.

MONTERO-SIEBURTH, M. Presentation on the **“Pedagogy of the Question and the Pedagogy of the Answer”** a Video on Paulo Freire. Social Theory Forum, Liberating Social Theory: Inspirations from Paulo Freire for Learning. Boston, Healey Library, University of Massachusetts-Boston, February, 2004.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Feiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

MONTERO-SIEBURTH, M. Presentation on **“Revisiting Paulo Freire: A Case Study about Reflections of his work in 1984 and 1996”**. Session of Legacies: Freirean Thought Then and Now. American Educational Research Association, New York, March 26, 2008.

MONTERO-SIEBURTH, M. Presentation on **“Freire and Migration Research”**. Third International Conference Paulo Freire: The Global Legacy. Keynote Panel on Pedagogy of Freedom: a Dialogue on Critical Pedagogy, web event. November 29, 2021 – December 2, 2021.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



ENTREVISTA

SERGIO HADDAD: UM CONCEITUADO ESTUDIOSO DA OBRA DE PAULO FREIRE

Áurea Eleotério Soares Barroso⁴⁵

Osmar Hélio Araújo⁴⁶

Como aconteceu a sua aproximação com os estudos desenvolvidos por Paulo Freire?

Comecei a ler sobre Paulo Freire ainda na juventude. Na década da sessenta (1960), quando eu estava no secundário (ensino médio) fiz um curso sobre Paulo Freire. Estudava o método junto com colegas, mas ele já tinha saído do Brasil, estava exilado no Chile desde 1965. Em 1973, comecei a lecionar e a coordenar um curso supletivo. Era um período muito fechado da ditadura. Nessa época, já tinha sido publicado “Educação como Prática de Liberdade” que o Paulo escreveu no Chile, mas o livro “Pedagogia do Oprimido” ainda não tinha sido publicado no Brasil. Então, importávamos do Uruguai, da Argentina alguns materiais, roteiros. Bom, havia muito pouco material de educação naquela época. Tinha o Mobral, que o governo militar havia implementado, e coisas anteriores, que não tinham a dimensão do trabalho do Paulo Freire.

Paulo Freire me ajudou muito e também aos meus colegas, a construirmos uma escola pública, voltada a esses setores populares que não tinham feito a escolaridade na época adequada. Isso significa, basicamente, construir com os alunos essa escola, baseada no pensamento freiriano, construir com eles, dialogar muito com eles, conversar sobre a cultura deles, suas experiências, o seu vínculo de trabalho, os setores da sociedade, então, eram, na sua grande maioria, pessoas que trabalhavam em setor de serviços, ou empregadas domésticas, e isso foi muito importante porque essas pessoas tinham pouco espaço de convivência, e a escola passou a ser um espaço social, de convívio.

Talvez, até mais importante do que a própria aprendizagem dos conteúdos

⁴⁵ Pedagoga, Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG), Mestre em Gerontologia, Doutora em Serviço Social, Pós-doutora em Ensino. E-mail: barrosoaurea@gmail.com. ORCID:0000-0001-6180-6209

⁴⁶ Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Campus IV - Litoral Norte - CCAE/Departamento de Educação (DED), e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB. É líder do Grupo de Pesquisa: LACONEX@O/UFPB. E-mail: osmarhelio@hotmail.com ORCID:0000-0003-3396-8205



escolares, era o diálogo, a vivência dos alunos ali, conversando, trocando informações, contando suas experiências, sobre a sua cultura. Naquela época, na década de setenta (1970), era muito comum, as pessoas virem procurar trabalho em São Paulo e traziam uma cultura própria, diferente da dos paulistas, dos paulistanos. Bom, tudo isso, o Paulo Freire nos ensinava. E procuramos construir uma escola que pudesse, criticamente, entender a realidade desse trabalhador, dessa trabalhadora.

A sociabilidade, o diálogo era uma coisa importante na escola. Isso permitia que se desenvolvesse a argumentação, na fala, nos conteúdos, isso levava a esse aspecto de natureza psicossocial, o estabelecimento dessa condição de orgulho de seu trabalho, e, portanto, de respeito ali.

Convidávamos a presidenta do sindicato das empregadas para conversar sobre direitos, como reivindicar etc. Respeitava a crença dessas pessoas, celebrávamos juntos o dia da padroeira delas (Santa Zita, dia 27 de abril). Tudo isso, dentro dessa pedagogia de valorização da cultura, do diálogo, do empoderamento, de reconhecer no outro o conhecimento que essas pessoas trazem, tudo isso tem essa dimensão freiriana, que é muito importante.

Então, eu busquei conhecer melhor Freire, a partir da prática, como apoio teórico para construção de uma pedagogia, que pudesse ser uma pedagogia libertadora, uma pedagogia, ao menos, empoderadora desses grupos sociais com os quais a gente trabalhava.

Depois, quando fui para a universidade, continuei orientando trabalhos de mestrado e doutorado, fiz pesquisas sobre Educação de Adultos, sempre com referencial freiriano e realizando trabalhos diretos com comunidades, nunca fui um intelectual apenas acadêmico, nesse sentido de viver a vida acadêmica integralmente.

Paulo Freire atribuía importância para atuação além da produção acadêmica, não é mesmo?

Isso mesmo. Ele foi meu colega da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). No livro *Pedagogia da Autonomia*, ele diz que é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.



No seu livro “O educador, perfil de Paulo Freire”, no capítulo nono “África: o limite da utopia”, há relatos de aproximações dele com países africanos. Por favor, conte-nos um pouco mais.

O período de trabalho na África foi um período muito importante do Paulo Freire. Nessa ocasião ele trabalhava no Departamento de Educação, do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), em Genebra. Antes de ir para o CMI, ele havia recebido convites para lecionar em algumas universidades americanas. Aceitou o convite da Universidade de Harvard, mas apenas por um ano, porque sua opção era realizar um trabalho junto com os povos mais necessitados. Trabalhou por dez anos no CMI e fundou com um grupo de refugiados, alguns brasileiros que estavam na Suíça, o IDAC (Instituto de Ação Cultural).

Quando ele se aproximou de Guiné-Bissau, ele estava muito feliz, porque era, como nós estávamos conversando anteriormente uma forma de estar na prática, e ajudar os países que estavam recém-libertos do regime colonial, a construir uma educação que pudesse refletir a cultura local, sobre os antepassados, trajetórias de vida, as culturas das diversas comunidades, portanto, uma reafricanização, uma política decolonial.

Ele foi produzindo materiais, eu diria que *Cartas à Guiné Bissau*, é o mais conhecido, mas têm outros. Em 1980, Carlos Rodrigues Brandão publicou em primeira mão quatro cartas aos animadores populares dos círculos de cultura de São Tomé e Príncipe, no livro “A questão política da educação popular”.

No nono capítulo do livro, citado por vocês, relato algumas vivências do Paulo Freire com a equipe do IDAC, aspectos políticos, culturais, educacionais. Por exemplo, ele disse às autoridades de Guiné-Bissau sobre os desafios para alfabetização em português em uma nação recém-libertada que tinha sido uma ex-colônia portuguesa.

E podemos encontrar dois livros que são importantes, “A África ensinando a gente” do Paulo Freire e Sérgio Guimarães, eu citei no meu livro, porque ele fala bastante do trabalho que ele participou na África. Quando Guiné-Bissau chegou à independência, em 1975, mais de 90% da população era analfabeta. No livro “Leitura do mundo, leitura da palavra” escrito por Paulo Freire e Donald Macedo, que é um professor bastante conhecido nos Estados Unidos. Aqui são abordados temas como educação como prática transformadora, cultura e outros. Então, é possível levantar bastante informação sobre o trabalho de Paulo Freire na África, e junto com o IDAC.

Além de Donald Macedo, Paulo Freire dialogou com outros autores, com Ira Shor,



ainda um jovem professor em Nova York, escreveram juntos o primeiro livro dialogado: *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*.

Vale lembrar que a sua esposa, Elza Freire foi trabalhar com Paulo Freire na África, ela tinha uma experiência muito grande, era uma professora, uma alfabetizadora, ela saiu do país com muita experiência, então, com os filhos crescidos, já casados, ela ajudou muito o Paulo Freire no trabalho de formação de professores na África. Teve um papel muito importante nesse trabalho. A professora Nima Spigolon fez um estudo, uma dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre o trabalho realizado pela Elza Freire, e fala dessa presença dela na África.

No seu livro “O educador, perfil de Paulo Freire”, você destaca algumas homenagens recebidas por ele.

Sim. Ele recebeu mais de 50 títulos doutor honoris causa por universidades no Brasil e no exterior. Há uma quantidade enorme de escolas, teatros, auditórios cátedras, ruas com o seu nome.

Os seus livros foram traduzidos para diversas línguas. *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em mais de vinte línguas. Há traduções das suas obras para japonês, hebraico, sueco, holandês, indonésio, dinamarquês, ucraniano, finlandês e basco entre outras. As obras dele estão em muitos países.

Em junho de 2016, uma pesquisa revelou que *Pedagogia do Oprimido* era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo um levantamento feito no Google Scholar.

Uma pedagogia voltada para empoderar os setores mais desfavorecidos, justamente para que se reconheça que não há neutralidade na educação e que, portanto, essa educação deveria estar a serviço dos setores oprimidos. O livro se chama *Pedagogia do Oprimido*, e não, para o Oprimido, o que é muito importante. Era uma pedagogia construída por esses setores.

Então, retomando a pergunta, acho importante ressaltar a dimensão da obra de Paulo Freire, que não é o único, mas é um dos pedagogos da libertação, vamos dizer assim, um dos mais importantes.



O envelhecimento acelerado da população brasileira deve ser celebrado como conquista, mas há alguns desafios. Por exemplo, a taxa de analfabetismo da população idosa cai lentamente, a evasão é enorme. Como você observa esse cenário?

Bom, primeiro precisamos ter claro que estamos vivendo numa sociedade com muitos idosos. Então, essa questão é uma questão central. A minha mãe faleceu com quase 95 anos, eu sou uma pessoa idosa também.

Há várias questões, vamos dizer, de infraestrutura que complica a vida dessa parcela da sociedade e que será cada vez maior. Novas exigências, como o cuidado que exige uma infraestrutura necessária para que essa pessoa possa viver bem, além de atenção, diálogo, carinho. Então, direitos sejam garantidos, vamos dizer assim, para que o cidadão possa ser respeitado até o fim da sua vida. A pessoa não pode perder os seus direitos de cidadania porque ficou idoso, que é o que acontece normalmente, porque as famílias não têm dinheiro para garantir o seu bem-estar.

Eu me lembro uma vez que eu estava na Europa, e uma pessoa que eu conheci na Holanda me dizia assim: “mês que vem, eu vou visitar meu pai”. Ele estava morando não sei aonde, mas era uma comunidade de idosos. Para eles, era um fato muito corriqueiro as pessoas mais velhas irem para lugares onde recebem um apoio maior diariamente. Aqui no Brasil, uma época que eu fui procurar para a minha mãe, um lugar onde ela pudesse ser melhor acolhida ... caríssimo, impossível. Encontrei serviços muito elitizados ou muito tristes, vamos dizer assim, então, a gente acaba não tendo coragem de deixar nossos idosos lá.

Então, eu acho que é muito importante falar sobre o envelhecimento da população, mas vamos à pergunta, à questão da alfabetização, eu acho assim: nós estamos vivendo num mundo em que a alfabetização é muito importante, mas eu não acho que isso apenas diz respeito à cidadania das pessoas. É também, importante, a escolaridade, digamos assim, ajuda, mas não é uma coisa que determina a cidadania ou felicidade dessas pessoas. Claro que num mundo letrado cada vez mais, mas eu não acho que quem não sabe ler e escrever está vivendo num mundo cego, num mundo onde não tem participação, imaginar que está numa posição marginal, etc. Por quê? Porque às vezes as pessoas utilizam muito pouco a leitura e a escrita, especialmente em algumas regiões nas zonas rurais, mas tem um vastíssimo conhecimento sobre os modos de vida e sobrevivência, de plantar, basta olhar nossos povos indígenas, claro, cada vez mais estão escolarizados de uma maneira



branca, vamos dizer assim, por opção deles inclusive, para poder dialogar, no mais, vivem e sobrevivem plenamente na sua relação com a natureza e com uma sabedoria ancestral, que independe do fato de serem alfabetizados em outros códigos, que nós não temos nenhuma condição. Então, é importante? Sim. Mas isso significa que essas pessoas não têm cidadania por não saberem ler e escrever? Não. As pessoas podem e devem viver com dignidade mesmo sem saber ler e escrever. Agora, que é um direito, é. E as pessoas deveriam exigir isso como direito.

Eu acho que o problema da educação de jovens adultos é que a pressão social é muito baixa e isso atrapalha muito. Não é como a educação infantil em que há um consenso, uma unanimidade, que qualquer criança tem que ir para a escola. E os setores públicos se aproveitam dessa condição para ir dissimulando, não abrindo escola, juntando uma sala com outra, fechando aquelas que têm poucos alunos, tirando dos lugares mais distantes, enfim, vão, cada vez mais, diminuindo essa oferta. Ela praticamente sumiu, se você for ver em alguns estados, em alguns municípios, praticamente, não tem uma palavra.

Então, como se não há uma demanda social, deveria haver uma busca ativa por parte do poder público de chamar as pessoas, de estimular, porque é muito difícil esse caminho. A maioria é trabalhador, pobres, vem para escola depois de um dia de trabalho, vivendo num ambiente cultural, onde a leitura e a escrita não fazem parte. Então, exige um esforço extra por parte dessas pessoas, mas é um direito, sem dúvida nenhuma, e acho que é um desses direitos, que eu me lembro, nas prioridades

do primeiro governo do Presidente Lula, ele falava em três coisas: comer de manhã, de tarde e de noite; emprego e alfabetização. É um direito humano, e uma pessoa alfabetizada num mundo como o nosso tem uma vantagem significativa.

Não podemos perder a esperança, não é mesmo, Prof. Sergio Haddad?

Isso mesmo, a esperança é um direito de todos, principalmente, dos mais pobres, daqueles que sofrem. Esperança não é uma atitude passiva, se conquista, é uma atitude ativa. E quem viveu a pandemia de covid-19 sabe o quanto setores populares se viraram, quanto eles foram solidários, os setores da classe média também, então, houve, vamos dizer, uma ampliação da compreensão da solidariedade. Isso é um esperar, na medida em que demos alguns passos nesta direção.

Paulo Freire nos dá uma chave de leitura que é a seguinte: o esperar, a partir de



um caminho que se constrói pelos inéditos viáveis. O que são esses inéditos viáveis? São formas de enfrentar uma situação e caminhar na direção da utopia. Utopia que é projeto de país, que é projeto de ser humano. Essa utopia leva ao esperar, o projeto de país leva ao esperar e o caminho das pedras é o caminho dos inéditos viáveis. O que são esses inéditos? São formas de resistências que ainda estão sendo buscadas, a partir do agir das pessoas. Foi essa forma de solidariedade que a gente viu, foram os povos indígenas reagindo, e tendo visibilidade pública frente ao desmatamento e do avanço dos garimpos em suas terras, foram os jovens de periferia que, cada vez mais, gritando para ter condições de trabalho e de vida, é o movimento negro que diz, basta de morte, de discriminação, como crescentemente ocorreu. Então, há uma mudança incrível na sociedade sobre o ponto de vista do reconhecimento do racismo estrutural. Tudo isso são expressões de inéditos viáveis. São luzes que vão se constituindo e há pedras nesse caminho. Pedras que você vai pisando para conseguir avançar, sobre esse ponto de vista. Então, eu diria que a esperança é uma chave para ler Paulo Freire que pode nos ajudar a pensar sobre o envelhecimento, buscar caminhos para o bem-estar das pessoas idosas e de suas famílias.

Referências

- BRANDÃO, C. R. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, P.. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HADDAD, S. **O educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019. 256p.
- SPIGOLON, N. I.. **Pedagogia da convivência**: Elza Freire – uma vida que faz educação. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2009.



Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.



BIODATA – las autoras e los autores

(en orden alfabético)

ANA SARA CASTAMAN (capítulo IV)

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Realiza Estágio Pós-doutoral em Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, sob a supervisão da professora Dra. Liliana Soares Ferreira. Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. Integra o Comitê Gestor da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. É avaliadora de cursos de graduação pelo INEP/MEC.





ANDERSON LUIZ TEDESCO
(capítulo VIII)

Possui Pós-Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Mestrado da Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó - PPGED/Unochapecó (2021). Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGF/PUCPR (2019) e Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - PPGEd/Unoesc, Campus de Joaçaba, (2012). Especialização em Educação no Novo Ensino Médio: Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos para Linguagens e Ciências Humanas pela Universidade La Salle - Unilasalle (2022). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Regional de Blumenau - FURB (2011). Especialização em Bioética e Pastoral da Saúde pelo Centro Universitário São Camilo - CUSC (2010). Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário São Camilo - CUSC (2008). Atualmente é Professor Titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina - (Unoesc, Campus de Joaçaba), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Graduação - PPGEd/Unoesc. Desenvolve pesquisas na Linha de Processos Educativos, principalmente nas seguintes temáticas: 1) Epistemologias e Educação. 2) Filosofia e Educação, 3) Ética, Bioética e Educação e 4) Formação Humana e Educação Básica. Participa dos Grupos de Pesquisa: SULEAR: Educação Intercultural e Pedagogias Decoloniais na América Latina - (PPGED/Unochapecó), da Rede Sur Paideia - (PPGED/UTP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE) - (PPGED/Unoesc), cadastrados no CNPq.





ÁUREA ELEOTÉRIO SOARES BARROSO
(entrevistas)

Pós-doutora em Ensino, Pós-doutoranda em Gerontologia, Doutorado em Serviço Social, Mestrado em Gerontologia, Especialização em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia (SBGG) e Graduação em Pedagogia. Experiência em pesquisa, docência e gestão pública. Temas de investigação: políticas sociais; cuidado; trabalho em equipe; território; interdisciplinaridade; envelhecer em casa e na comunidade (tradução livre, ageing in place); comunidade e voluntariado. Consultora da Unesco em algumas oportunidades. Publicações e parecerista em revistas indexadas de alto impacto. Integra Bancas de Mestrado, Doutorado e Monografias de diversas Universidades.





CELSO KRAEMER
(capítulo VIII)

Licenciado em Filosofia pela UNIFEBE de Brusque (1990), mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2003) e doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professor titular da Universidade Regional de Blumenau desde 1991, lotado no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando área de Filosofia da Educação, Epistemologia da Educação. Docente na Faculdade São Luiz desde 2002. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, capacitação docente, ética e política, e história da filosofia. Experiência em Coordenar o PIBID Interdisciplinar em Direitos Humanos. Atua com Filosofia da Educação nos Cursos de Licenciatura da FURB desde 1992. Coordenador do Comitê Gestor do Pacto Universitário dos Direitos Humanos na FURB. Líder do Vozes Livres: Núcleo de Estudos da Diversidade de Gênero e Sexualidade - FURB e Líder do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Pesquisa a temática da filosofia contemporânea, da sociedade, da educação de gênero e sexualidade, pensamento Queer.





EDERSON LUIZ DA SILVA
(capítulo I)

Ederson Luiz da Silva provém de família de músicos e professores no Brasil. Seu pai e seu avô foram regentes e arranjadores de bandas de sopros e assim seguiu o exemplo também como regente, professor, arranjador e compositor. É Mestre em Música pela Universidade de Brasília e também se formou em Regência Musical e Educação Artística por esta mesma Universidade. Dissertação (UnB-2023): Prática Musical e Humanização: Uma Pesquisa-Ação em uma Oficina de Música na Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Bacharel em Filosofia pelo ISB- Brasília. Atuou como professor tutor na Universidade Aberta do Brasil- UAB- UnB nos anos de 2009 e 2010. Atuou como professor no Projeto Santa Maria em Pauta, na cidade de Santa Maria-DF por 10 anos lecionando aulas musicais instrumentais diversas e de canto. É integrante e um dos regentes substitutos do Madrigal UnB tendo participado de festivais internacionais. É integrante do grupo de pesquisa MUSES (Música, Educação e Engajamento Social). Atualmente é professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal-Brasil. Atua como formador em Formação Continuada para professores de escola pública nos Centros de Vivências Lúdicas-Oficinas Pedagógicas na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no DF- Brasil.





ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
(capítulo II)

Pós-doutorado em Educação - Políticas Públicas em Educação - A Formação de professores em diferentes contextos: Aproximações entre Brasil e Cuba pela Universidade de Ciências Pedagógicas Enrique José Varona, Havana - Cuba. Doutorado em Educação Programa Currículo pela PUC_SP, Mestrado em Educação Programa Currículo pela PUCSP. Graduação em Pedagogia. Atuou na Educação Básica por 25 anos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, como professora, diretora de escola, supervisora de ensino e delegada de ensino de Santos. Ministrou as disciplinas de Políticas Educacionais e Gestão da Educação Básica em Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, coordenou Núcleo de Educação a Distância e coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) - CAPES. Criadora e editora da Paidei@ - Revista Científica de Educação a Distância, Criadora e coordenadora da Cátedra Latino Americana Paulo Freire no Brasil. Atua como pesquisadora no Gpdoc, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e nos seguintes temas: Docência e Cibercultura, formação de professores, tecnologia e educação e educação integral.





FLÁVIA MOTOYAMA NARITA
(capítulo I)

Flávia Motoyama Narita é natural de São Paulo (SP), onde iniciou seus estudos de música e foi Licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Em Brasília (DF) desde 2006, é professora associada do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília (MUS/IdA/UnB). Foi Coordenadora do curso de Música: Licenciatura UAB/UnB (2007 a 2010) e Licenciatura em Música - Diurno (2015 a março de 2018), Vice-chefe do Departamento de Música (março 2018 a janeiro 2020) e Diretora de Difusão Cultural do Decanato de Extensão (DDC/DEX) de fevereiro de 2021 a novembro de 2023. Realizou mestrado e doutorado em Educação Musical no Institute of Education, University College, London, Reino Unido (IOE/UCL), sob orientação da Prof. Lucy Green na área da sociologia da educação musical. No mestrado, discutiu a relação entre conhecimento e controle na educação musical. Foi bolsista CAPES para a realização de Doutorado Pleno no Exterior. Seu tema de pesquisa no doutorado foi a abordagem informal de Green nos processos de ensino e aprendizagem musical no curso de licenciatura em música a distância oferecido pela UnB no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dentre os resultados dessa pesquisa, propôs um modelo dialógico para analisar as práticas pedagógico-musicais utilizando conceitos da pedagogia crítica do educador brasileiro Paulo Freire. Desde então, vem relacionando suas pesquisas a propostas libertadoras e humanizadoras de Freire.

Outros temas de pesquisa incluem música popular, justiça social, gênero, cidadania artística, educação aberta e digital, e formação de professores de música. É membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) sobre Aprendizagens musicais na contemporaneidade - APREMUS - e líder do Grupo Música, Educação e Engajamento Social - MUSES. Tem orientado estudantes de graduação em Programas de Iniciação Científica e de pós-graduação (mestrado profissional em artes - ProfArtes - e mestrado acadêmico - PPGMUS).





Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

HILDEGARD SUSANA JUNG
(capítulo VII)

Bolsista de Produtividade CNPq. Pós-doutora em Educação e Ciências econômicas pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Doutora em Educação pela Universidade La Salle (2018). Mestrado em Educação pela URI - Campus Frederico Westphalen (2015), Especialização em Docência Universitária na Contemporaneidade (2020), Especialização em Psicopedagogia Institucional (2011), Graduação em Pedagogia pela Unilasalle (2022) e Graduação em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (2007). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas Educativas (GEPED). Atualmente é docente do curso de Pedagogia, coordenadora e pesquisadora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle. Tem experiência na Educação Básica, Ensino Técnico e de Idiomas, com ênfase na formação docente. Linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, atuando principalmente nos temas: formação docente, aprendizagem, protagonismo estudantil, autonomia, processos educativos e currículo disruptivo. Membro do Conselho Científico de Pesquisa e Extensão (CCPE) da Unilasalle. Membro do Conselho Municipal de Educação do município de Canoas, RS (2019-2023 e 2023-2027). Professora visitante do Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-CHILE) - Área de Investigación: Enseñanza-Aprendizaje en el sistema escolar.

Membro do conselho editorial de vários periódicos. Coautora do livro Educação e Formação Continuada: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Percalços, Desafios e Possibilidades, Editora CRV (2016), do livro Mediação pedagógica: formação e protagonismo em espaços de aprendizagem, Editora da Universidade La Salle (2022) e do livro Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem, Editora da Unilasalle (2023). Organizadora de várias coletâneas, além de diversas outras publicações em periódicos nacionais e internacionais, e capítulos de livros.





IVAN FORTUNATO
(organizador y capítulo IX)

Doutor em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades (FFLCH/USP, 2022), Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (IB/UNESP, 2018) e Doutor em Geografia (IGCE/UNESP, 2014). Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus Itapetininga, desde 2014. Foi professor visitante na Universidade de Bari (Dipartimento Jonico - Taranto - Italia - 2023) e na Universidade de Salamanca (Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación - Salamanca - Espanha - 2024). Publicações disponíveis em: www.ivanfortunato.webnode.page/ Compositor, guitarrista e “cantor” na Banda Meia-Boca:
www.instagram.com/bandameiaboca/





JAIRO PORTILLO PARODY
(capítulo III)

Si nadie me pregunta qué es lo que hago, lo sé, pero si me preguntan y quiero explicarlo, ya no lo sé tal cual un San Agustín. Mi inclinación científica no llega al extremo de la etnografía artística, pero la intenta. Siendo forastero en mi propia tierra por la situación política, me alquilo para soñar en otras latitudes como tutor de investigaciones, ensayista de la brevedad y como estudioso de la cultura popular. Siento que las palabras se agotan para narrar lo vivido, pero no soy como los escribas sin autoridad para el trabajo comunitario y la formación docente. Ando caminos que solo los atardeceres recorren, Siendo heredero de una lengua que mira al Atlántico no olvido mis raíces africanas e indígenas. Vanidad de vanidades. Licenciado en Educación, Master en Ciencias, Doctorado en Educación. Investigador científico acreditado y Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes. charagato@gmail.com +58 414 5252156





LETÍCIA SILVA DE ABREU
(capítulo V)

Brasileira. Assistente Social graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSS/UFRJ), com tema de pesquisa centralizado no Território, Educação Popular e Cultura. Pesquisadora do Projeto de Pesquisa e Extensão Luta Antimanicomial e da Pesquisa Censo Psicossocial dos usuários dos serviços de saúde mental do Estado do Rio de Janeiro, financiado pelo CNPQ e Capes. Assistente Social, pesquisadora e editora do PodCast da Rede de Estudos, Pesquisa, Extensão e Ensino sobre Serviço Social e Educação (REPENSSE) da Escola de Serviço Social da UFRJ. Atriz no coletivo Caravana do Teatro, localizado no Greip da Penha, no Rio de Janeiro. Atriz no coletivo Catarse Ateliê, localizado em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Autora do livro de poesia “Lembre-se de mim”, publicado pela editora Viseu, em 2022.





LILIAN ANGÉLICA DA SILVA SOUZA
(capítulo V)

Mulher de fé, mãe de dois meninos pardos, trabalhadora em tempo integral, ocupando o exíguo percentual de mulheres negras no magistério superior e, sobretudo, na pós-graduação no Brasil. Professora Adjunta da Escola de Serviço Social da UFRJ, no Departamento de Fundamentos de Serviço Social. Docente do quadro permanente do PPGSS/UFRJ. Formada em Serviço Social e em Psicologia (PUC-Rio). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), bolsista CNPq, com estágio doutoral na Universidade de Coimbra (UC), em Portugal, por meio do Programa Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da CAPES. Mestra em Serviço Social (UERJ), como bolsista CNPq. Especialista em Saúde Pública (ENSP/Fiocruz) e especialista em Serviço Social e Saúde (UERJ). Coorganiza coletâneas e escreve sobre Serviço Social, questão racial, infâncias, juventudes e políticas públicas. Autora do livro: "Retratos de uma política pública: memórias de infâncias violadas - Brasil e Portugal" (2019). Atuou como assistente social nas áreas da Saúde, Assistência Social, Educação e Gestão. Coordena a Rede de Estudos, Pesquisa, Extensão e Ensino em Serviço Social e Educação (REPENSSE) - UFRJ; é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação (GEPESSE) - UNESP/Franca; e integra a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).





LILIANA SOARES FERREIRA
(capítulo IV)

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Rio Grande do Sul, Brasil. Pesquisadora, orientadora de teses e dissertações no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM. Graduada em Letras e em Pedagogia (UNIJUI), Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI), Doutorado em Educação (UFRGS). Estágio pós-doutoral em Educação (UFPel). Dedicou-se ao estudo e à descrição de uma compreensão de trabalho pedagógico há mais de dez anos. Estuda trabalho e educação, Educação Profissional e Tecnológica e Pedagogia. Integra o Comitê Gestor da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia – REPPed e da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre Educação Profissional e Tecnológica. Integrante do comitê científico de periódicos e eventos nacionais e internacionais.





LORENA AIRES FELIPE
(capítulo I)

Lorena, Felipe. Professora de música na Educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. Investigadora ativa, comprometida em pesquisar sua própria prática em sala de aula. Mestrado Profissional em Artes com área de concentração em música na Universidade de Brasília. Sua pesquisa concentrou-se em compreender os processos de conscientização na educação musical por meio da prática interdisciplinar e colaborativa do teatro musical realizada na escola onde lecionava. Possui pós-graduação em gestão cultural no Senac-DF, em que se voltou para a área de projetos culturais agregados à educação musical. Graduação em Educação musical na universidade Federal de Goiás. Atualmente leciona em uma escola de ensino fundamental – anos iniciais, sendo tutora de um projeto de música voltado para a prática de musicais em interdisciplinaridade com os professores regentes das turmas participantes. Apresentou e publicou o seguinte artigo “O teatro musical como possibilidade interdisciplinar no ensino de música” nos anais do XVII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, Curitiba, 2022; e o artigo “Teatro musical – interdisciplinaridade no Palco de Escola na construção de uma cidadania artística” na XIV Latin American and Pan-American Conference ISME, em Santiago, Chile, 2023.





LUÍS CARLOS RODRIGUES
(capítulo VIII)

Atualmente é professor do Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Ibirama SC, Brasil. Mestre e doutor em educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Pesquisa Saberes de Si, vinculado ao PPGE/FURB. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Foi professor da rede estadual de Santa Catarina e municipal de Itajaí SC. Possui graduação em educação física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Tem experiência na área de educação física. Interessa-se por filosofia, filosofia da educação, educação e educação física na escola.





MARLIZE DRESSLER
(capítulo IV)

Professora aposentada da Educação Básica das redes pública e privada do Rio Grande do Sul. Integrante do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Graduada em História (UNIJUI), Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS), Gestão Educacional (UFSM) e Alfabetização e Letramento (PUC/PR). Mestre em Educação (UFSM) e Doutorado em Educação (UFSM). Atualmente cursa Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional (Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria/RS), sendo os estudos direcionados às questões de aprendizagem, a partir das perspectivas da inclusão e da garantia de equidade.





MARTHA MONTERO-SIEBURTH
(capítulo X)

Profesora Emérita del Departamento de Liderazgo en Escuelas Urbanas de la Universidad de Massachusetts-Boston, y del Programa de Maestría de Administración Educativa (1996-2007). Profesora de Ciencias Sociales y Humanidades en Amsterdam University College (2010-2024), jubilada en mayo 2024. Investigadora Visitante en el Instituto de Migración y Estudios de Etnias del Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Ámsterdam y Profesora en Programas de Maestrías de la Universidad de Ámsterdam (2008-2015) Pos-Doctorado en Educación Internacional, Universidad de Harvard, Doctorado en Educación, en Desarrollo Curricular y Administración, y Educación Bilingüe de Boston University, Maestría en Letras Hispánicas y Literatura Española, Universidad de las Américas, Puebla, México y Maestría en la Enseñanza de Antropología y Sociología, Universidad de Washington, St. Louis, EUA. Directora de Investigación Educativa en el Instituto Gastón de la Universidad de Massachusetts-Boston de 1993-1996. Profesora en el Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Graduados de Educación de la Universidad de Harvard (1984-1992) - como la primera mujer latina de tiempo completo en la Facultad de Educación de Harvard, invitó a Paulo Freire durante 1984-1985 a conferenciar con organizaciones comunitarias y con estudiantes y facultad de Harvard y después al Congreso de ASCD en Miami, Florida en 1996 con educadores. Directora de Experiencias Multiculturales en la Escuela de Medicina de la Universidad de Harvard (1992-1993). Investigadora de estudios en los Estados Unidos, con Latinos (dominicanos y puertorriqueños, Centro Americanos, y mexicanos). Investigadora de estudios etnográficos en escuelas rurales y urbanas, políticas administrativas del currículo, interculturalidad, el desarrollo de textos y profesionalización de docentes en Costa Rica, Honduras y Guatemala

Profesora de los primeros cursos de investigación cualitativa para el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC - hoy en día conocido como Instituto de Investigación en Educación) de la Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional a Distancia de Costa Rica, y la Universidad Nacional de Heredia, y consultora de métodos y teoría cualitativa para evaluadores estatales de México en el análisis de escuelas mexicanas (rurales, indígenas, urbanas y marginales) bajo el apoyo de la Secretaría de Educación de México. Dirigente del “manejo del aula” en el proyecto BRIDGES, Universidad de Harvard y el Instituto Internacional en Educación de Harvard y estudios sobre las escuelas indígenas bilingües de Guatemala, la Universidad Pedagógica de México en su programa de educación superior para indígenas y en los programas de diversidad y de Educación para la Paz del Banco Mundial, UNESCO y la Secretaría de Educación en Medellín, Colombia. Directora de los Programas Especiales y el Instituto de la Cultura Mexicana de la Universidad de las Américas en Cholula, Puebla (1970-1976). Profesora de investigación cualitativa bajo una beca Fullbright para la Universidad de la Laguna, Islas Canarias, España, e investigadora con la Dra. Lidia Cabrera Perez sobre el colectivo dominicano cuyos estudios fueron presentados en AERA (Asociación Americana de Investigación Educativa). Etnógrafa durante 6 años en aulas de aprendizaje de educación global e intercultural de adolescentes Neerlandeses Turcos de la segunda generación (2008-2014). Coinvestigadora con la Dra. Cabrera Perez, del primer estudio cuantitativo y cualitativo sobre los mexicanos en los Países Bajos, (2011-2013). Estudio becado por la Asociación Americana de Investigación Educativa en 2015 sobre la segunda generación de mexicanos neerlandeses y las perspectivas de padres de familias mexicanas.

continúa en la página siguiente



Editora por 45 años de publicaciones en español e inglés elaboradas en los Estados Unidos, América Latina y Europa - 125 artículos, reseñas y monógrafos, 2 libros y 4 libros coeditados, el más reciente, *Prácticas de Familias en la Inmigración, Vidas Cotidianas y Relaciones* coeditado con Rosa Mas Giral, Noemi Gracia Arjona y Joaquín Eguren (2021). Colaboradora en el proyecto SOUNDS, una red internacional para el estudio de niños y jóvenes de descendientes inmigrantes con mira hacia el diálogo entre el Cono Sur y el cono Norte y para fomentar el intercambio y colaboración entre investigadores de varios países para crear estudios comparativos e innovadores. Las más recientes publicaciones tratan con la educación intercultural, la educación de la ciudadanía en los Países Bajos, la interculturalidad dentro del neoliberalismo en España, la familia en la educación, la pedagogía para la justicia social, estudios de casos sobre el Cono Sur y su influencia en el Cono Norte, estudiantes indocumentados y la ética y cuestionamiento de quien tiene voz en la investigación cualitativa y participativa. Presentadora desde 2012 de ponencias, talleres y mesas redondas en IMISCOE, (Red Internacional de Inmigración, Integración y Cohesión Social en Europa) en las conferencias anuales. Premiada por el grupo Latino de la Asociación Americana de Investigación Educativa en Montreal, Canadá en 2005 por contribuir a la investigación sobre la educación de Latinos durante 25 años y la División G de la Asociación Americana de Investigación Educativa con el reconocimiento de Henry (Enrique) Torres Trueba por su labor en el campo de la investigación y en la enseñanza y la transformación de contextos sociales en 2013. Colabora en el presente con el Proyecto Tule de maestros de español en los Países Bajos para el mantenimiento del español y la cultura mexicana desde 2020.

Productora con la Dra. Domiziana Turcatti con el apoyo de IAIE (Asociación Internacional de Educación Intercultural) para el Proyecto PISCEL, programa de Erasmus plus, de un manual de herramientas para los maestros en escuelas interculturales para prevenir la deserción temprana de estudiantes de la escuela, y del estado de arte de investigaciones norteamericanas y europeas sobre las mejores prácticas que resaltan de dichos estudios para evitar la deserción escolar en las escuelas primarias. Actualmente colabora con una organización multiétnica en Amsterdam Nuevo Oeste, llamada BESMA que trabaja con mujeres jóvenes de la segunda y tercera generación de múltiples etnias quienes desean tener acceso a la educación, el trabajo y el liderazgo a través de talleres de motivación y resiliencia. Los módulos educativos producidos serán incorporados al aprendizaje de todos los niños y culturas en dichas escuelas.





Rodriguez, Milagros Elena; Fortunato, Ivan (org). **Ser Freiriano**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2024.

MILAGROS ELENA RODRÍGUEZ
(organizadora y capítulo VI)

Cristiana, venezolana. Docente titular jubilada de la Universidad de Oriente (UDO), Venezuela. Investigadora activa ocupando los primeros lugares de los índices de la AD Scientific Index de la UDO 2022, 2023 y 2024. Postdoctorado en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones, Universidad José Martí de Latinoamérica, México. Postdoctorado en Educación Matemática, Pensamiento y Religaje en la Transmodernidad, Universidad Nacional Experimental de Yaracuy, Venezuela. Postdoctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Doctora en Patrimonio Cultural, Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela. Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada, Venezuela. Magister Scientiarum en Matemáticas, Universidad de Oriente. Licenciada en Matemática, Universidad de Oriente, Venezuela. Actualmente tutor externo en Multidiversidad Mundo Real Edgar Morín, México. Miembro del Instituto Científico Francisco de Miranda, Budapest, Hungría. Editora invitada en diversas revista internacionales. Conferencista e innovadora internacional. Homenajeada en la Universidad de La Guajira, Entretextos Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe, edición Vol. 16 Núm. 30 (2022) titulado: Milagros Elena Rodríguez.

Matemático con alma compleja y sentipensar decolonial planetario. Autora de los libros: De la matemática, de su historia - filosofía y su enseñanza. Matemática, Cotidianidad y Pedagogía Integral: Elementos Epistemológicos en la Relación Ciencia-Vida, noviembre 2011. Entramados rizomáticos de los sistemas de numeración Egipcios y Mayas. Paulo Freire en el Sur: la utopía en la praxis en el centenario de su nacimiento. ¿Qué voces estas escuchando?. Las matemáticas del amor y la amistad. Transfilosofía Sentipensante. Resistencia Freiriana Dialogo subversivo Venezuela - Brasil contra el fascismo. La decolonialidad planetaria apodíctica de la teoría de la complejidad. Edgar Morín. Luciérnaga planetaria enclave compleja. Educación Decolonial Planetaria Compleja. ¿Consumado es! La hermenéutica comprensiva, ecosófica y diatópica. Un transmétodo decolonial-complejo; entre otros.





OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO
(entrevista)

Professor Adjunto em regime de dedicação exclusiva da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Campus IV - Litoral Norte - CCAE/Departamento de Educação (DED), e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFPB. Na administração institucional, tem experiência como assessor de graduação - CCAE | UFPB - Campus IV (2022 2023); chefia departamental (2020 2022) (2022 2024); coordenador de estágios do curso de Pedagogia - CCAE | UFPB - Campus IV (2021 2022). É líder do Grupo de Pesquisa: LACONEX@O/UFPB; membro do Grupo de Pesquisa "Formação Docente" UFERSA; membro do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior FoPeTec - IFSP - Campus Itapetininga e do Grupo de Pesquisa: Docência no Ensino Superior e na Educação Básica da Universidade Estadual do Ceará. É editor de seção da Revista Horizontes.





VOLNEI FORTUNA
(capítulo VII)

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas, Brasil (2023). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil (2021). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, Brasil (2015). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão, Brasil (2013). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier, em parceria com a Comissão de Direitos Humanos e a Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo, Brasil (2012). Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier de Passo Fundo, Brasil (2011). Participou do Conselho Municipal do Meio Ambiente e a Assembleia Permanente pela Preservação Ambiental do município de Passo Fundo, Brasil. Foi professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão, Brasil. Atuou como Coordenador de Projeto da Associação das Entidades do Projeto Transformação em Passo Fundo, Brasil. Foi professor da Pós-graduação Paulo Freire e a Pedagogia da Libertação pela Faculdade CENSUPEG, Brasil (2022-2023). Foi Coordenador do Serviço de Pastoral Escolar e Coordenador Pedagógico do Colégio Salvatoriano Bom Conselho de Passo Fundo, Brasil. Atualmente é Coordenador Pedagógico do Colégio Franciscano São José de Erechim, Brasil. Autor do livro *Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire*.



Milagros Elena Rodríguez & Ivan Fortunato (org.)

SER FREIRIANO:

**Paulo Freire en la conformación del ser humano a la luz
epistemológica de la praxis**

