



ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE
v. 38 (especial), n. 1, 2021



Tempos fundantes,
tempos presentes:
100 anos de Paulo Freire



PROEXC
PRO-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA





ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor

Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor

Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitor de Extensão e Cultura e Presidente do Conselho Editorial

Oussama Naouar

Editor

Adriano Dias de Andrade

Assistente Editorial

Artur Villaça Franco

Conselho Editorial UFPE

Alfredo Cordiviola (Letras), Bernadete Perez Coelho (Ciências Médicas), Carlos Newton Júnior (Artes), Edvânia Tôrres Aguiar Gomes (Geografia), Flávia da Silva Clemente (Serviço Social), Flávio Henrique Albert Brayner (Educação), Janete Maria Lins de Azevedo (Educação), Maria Eliete Santiago (Educação), Marília Montenegro Pessoa de Mello (Ciências Jurídicas), Paulo André da Silva (Educação), Ricardo Oliveira da Silva (Química), Siane Góis Cavalcanti Rodrigues (Letras)

Conselho Científico

Ana Mae Barbosa (USP), Giane da Paz Ferreira da Silva (UFPE), José Dias dos Santos (UFPE), José Mauro dos Santos Filho (UFPE), Luiz Costa Lima (PUC-Rio), Maria Eliete Santiago (UFPE), Mário de Faria Carvalho (UFPE), Maurício Alves da Motta Sobrinho (UFPE), Miguel Angelo Laporta Nicolelis (Duke University), Rogério Luiz Covaleski (UFPE), Sérgio Alves de Souza (UFPE), Suranjit Kumar Saha (Wales University), Susana Novick (Universidad de Buenos Aires), Tania Bacelar de Araujo (UFPE), Theotonio dos Santos (UFRJ)



ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE
v. 38 (especial), n. 1, 2021



Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire



PROEXC
PRO-REITORIA DE
EXTENSÃO E CULTURA



Estudos Universitários

Revista de Cultura da UFPE

v. 38 (especial), n. 1, jan./jun., 2021.

Editor

Adriano Dias de Andrade

Projeto Gráfico

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Assistente Editorial

Artur Villaça Franco

Diagramação

Augusto Noronha e Karla Vidal
(Pipa Comunicação)

Revisores

Andressa Lira Bernardino

João Gabriel Pereira da Silveira

Pedro Henrique Carvalho de Arruda

Widma Sandrelly Maria de Lima

Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

Estudos Universitários, Revista de Cultura / [UFPE]. – Vol. 1, n. 1,
(1962)-. – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 1962-
v.

Trimestral, jul/set. 1962-out./dez. 1974; semestral, jan./jun.1975- jul./
dez. 1985; irregular, 1997-2003; semestral, 2009-

Edições de jul. 1962 – ago. 1964 tem o título: Estudos
Universitários,

Revista da Universidade do Recife.

Edição: vol. 38 (especial), n.1, jan./jun., 2021, tem o editor:
PROExC.

Inclui referências bibliográficas.

ISSN 2675-7354 (online).

1. Paulo Freire, 1921-1997 – Crítica e interpretação. 2. Ensino superior
– Periódicos. 3. Educação – Estudo e ensino. 4. Educação – Filosofia. 5.
Pedagogia crítica – Brasil. I. Universidade Federal de Pernambuco.

378

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2021-049)



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Avaliadores *ad hoc*

Esta edição contou com a relevante colaboração de professoras/es e pesquisadoras/es de diversas áreas do conhecimento, de instituições de todo o país e do exterior, que atuaram como avaliadores *ad hoc*. Agradecemos a todas e todos que contribuíram para a qualidade técnica e textual do volume 38, número 1, 2021, da *Estudos Universitários: revista de cultura da UFPE*.

Alberto Luiz Pereira da Costa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Allan Alves da Mata Ribeiro

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Almir Anacleto de Araújo Gomes

Universidade Federal de Campina Grande

Amanda Gatinho Teixeira

Universidade Federal de Goiás

Amanda Marques de Carvalho Gondim

Universidade Federal de Pernambuco

Ana Karine Pereira de Holanda Bastos

Universidade Federal de Pernambuco

Ana Paula Domingos Baladeli

Universidade Federal de Goiás

André Luis Dias Carvalho

Universidade Federal do Rio de Janeiro

André Luiz dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Andréa Wahlbrink Padilha da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Universidade Estadual do Ceará

Antônio Sérgio Alves de Almeida Júnior

Universidade Federal de Pernambuco

Atauan Soares de Queiroz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Beatriz Aparecida Alencar

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul

Carla Giane Fonseca do Amaral

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

Carolina dos Santos Jesuino da Natividade

Universidade Estadual de Maringá

Carolina Montebelo Barcelos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Celeste Aparecida Pereira Barbosa

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Celina Maria Pereira Alonso

Universidade Federal da Bahia

Cláudia Daniele Barros Leite Salgueiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dânia Soldera

Universidade Federal de Goiás

Daniela Nery Bracchi

Universidade Federal de Pernambuco

Daniela Conegatti Batista

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Daniella Bertocchi Moreira

Universidade Federal do Espírito Santo

Deisi Luzia Zanatta

Centro Universitário - Católica de Santa Catarina; Instituto Educacional Santa Catarina

Deyseane Pereira dos Santos Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Ferdinando Santos de Melo

Universidade Estadual de Alagoas

Gabriel Lopes de Santana

Universidade Federal de Pernambuco

Gilberto de Araújo Moreira

Universidade Federal de Pernambuco

Giovani Buffon Orlandini

Universidade Federal de Pernambuco

Graciele Maria Coelho de Andrade Gomes

Universidade Federal de Pernambuco

Isabelly Cristiany Chaves Lima

Universidade Federal de Campina Grande

Izaquiel Arruda Siqueira

Universidade Federal de Pernambuco

Jairo da Silva e Silva

Universidade Estadual de Santa Cruz

Jânderson Albino Coswosk

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

Janniny Gautério Kierniew

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jean Carlos Carniel

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Jefferson Cleiton de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Jéssica Dalcin da Silva

Universidade Federal de Santa Maria

Juliana Cristina Terra de Souza

Universidade Federal de São Carlos

Juliana Cristina Terra de Souza

Universidade Federal de São Carlos

Júlio Cesar Baldasso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Larissa Martins Freitas

Universidade Federal de Santa Maria

Leandro Dominguez Barretto

Universidade Federal da Bahia

Leconte de Lisle Coelho Junior

Centro Universitário Maurício de Nassau

Leon Mclouis Borges de Lucas

Universidade Federal de Pelotas

Luciéle Bernardi de Souza

Universidade Federal de Santa Catarina

Lucio Enrico Vieira Attia

Universidade Federal de Pernambuco

Marcelo Alves da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Márcio Ananias Ferreira Vilela

Universidade Federal de Pernambuco

Maria Alzira Leite

Universidade Estadual de Campinas

Maria da Purificação Nazaré Araújo

Universidade Federal da Bahia

Maria Geiziane Bezerra Souza

Universidade Federal de Pernambuco

Mário Jorge de Paiva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Olavo Barreto de Souza

Universidade Federal da Paraíba

Orquídea Maria de Souza Guimarães

Universidade Federal de Pernambuco

Rhuan Felipe Scomação da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Rodrigo Luis dos Santos

Colégio Santa Teresinha (Rede Notre Dame); Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rogério Rufino de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Rubia Fernanda Quinelatto

Universidade Federal de São Carlos

Saionara Rosa da Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense

Silvana Alves Cardoso

Universidade Federal de Pernambuco

Silvana Gonçalves Brito de Arruda

Universidade Federal de Pernambuco

Stefânio Ramalho do Amaral

Universidade Federal de Pernambuco

Susana Maria Duarte Martins

Universidade Nova de Lisboa

Tatiana Diello Borges

Universidade Federal de Goiás

Thays Keylla de Albuquerque

Universidade Estadual da Paraíba

Thiago Vasconcellos Modenesi

Centro Universitário dos Guararapes

Thomaz Xavier Carneiro

Universidade Federal do Pará

Willian Lazaretti da Conceição

Universidade Federal do Pará

Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social – Proexc, UFPE

Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife, Pernambuco

CEP: 50670-901. Fone: +55 (81) 2126.8130

E-mail: estudosuniversitarios@ufpe.br

Envio de trabalhos e normas: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/index>



Tempos fundantes,
tempos presentes:
100 anos de Paulo Freire



Revista de Cultura da UFPE

Editorial

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. Editorial. Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/ Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251561

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda¹.

Paulo Freire

Celebrar. Homenagear. Lembrar. Analisar. Dialogar. Criticar... – através de quais gestos seria possível materializar, em edição especial da *Estudos Universitários*, palavras sobre o centenário de nascimento de seu fundador? Essa reflexão nos fez, desde os preparativos desta edição, assumir a composição de um número plural e abrangente, assim como é a obra do mestre pernambucano; nos fez assumir, assim como exorta a epígrafe deste texto, a composição de uma edição que dialogasse, de forma crítica, com a vida e a obra de Paulo Freire.

A figura de Paulo Freire condensa o que mais precisamos, hoje, em termos de intelectualidade. Não é por acaso que ele é objeto de ataques tão virulentos: Paulo Freire é a expressão de um intelectual orgânico que encarna essa vanguarda modelizadora de uma sociedade a vir. Mas, afinal, o que une o Paulo Freire que começa as campanhas de alfabetização e o Paulo Freire que escreve, no exílio, a *Pedagogia do Oprimido*? O Paulo Freire do período na Suíça e o da Guiné-Bissau? E o da volta ao Brasil? Todos falam a uma sociedade

1. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 55. E-book.

que ainda não existe, mas que, pelo processo transformador da educação, tenta se edificar.

É nesse sentido que um pedagogo é muito mais que um pensador da educação; ele é uma figura que consolida e concentra uma vontade também subversiva: todos os grandes pedagogos, assim como Paulo Freire, foram *indignados* e, para não ceder ao mero ressentimento, agiram para transformar a realidade pela educação, e assim o mundo. Essa confiança na educação, esse educacionismo, nos foi legado por uma longa genealogia de pedagogos que, a partir de Rousseau, dá uma virada emancipatória aos processos educacionais.

Assim, Paulo Freire fala a um povo a vir, um povo que ainda não está plenamente. Essa incompletude também diz respeito à democracia, que é uma conquista sempre precária, que precisa ser defendida: basta ver os atuais ataques à igualdade e à diversidade de nossa sociedade. Mas esse povo em construção encontra, no pedagogo, coragem e respostas a este mundo imensamente problemático que enfrentamos. Ele é modelo. Nesse sentido, a pluri-dimensionalidade do pedagogo constitui sua força: teórica, prática, axiológica, política e espiritual, sob certos aspectos. Por definição, o pedagogo é múltiplo, diverso.

Nesta edição, ao perseguir o caminho de diversidade textual e temática, não somos entregues ao acaso de textos meramente laudatórios. Pelo contrário, os textos submetidos e aprovados às chamadas públicas para composição do número 1, volume 38, de 2021 – *Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire* – e também aqueles de autores convidados, embora diversos tematicamente e corporificados em gêneros distintos como o artigo, o ensaio, a resenha e o relato, além de textos de caráter literário como o conto, o

cordel e o poema, são atravessados pela crítica sistematizada e pela reflexão atualizada sobre as ideias e os conceitos freireanos.

Assim, mais do que homenagem, apresentamos, nas páginas seguintes, um retrato da importância do pensamento de Paulo Freire, cidadão recifense e mundial, e da sua influência para além das transitórias e artificiais paredes que podem ser erigidas na delimitação das áreas dos saberes. Os textos trazidos ao público neste volume dialogam com múltiplas nuances da obra de Paulo Freire, atualizando as reflexões para este nosso tempo presente, pandêmico e desafiador.

Este volume integra um conjunto de atividades realizadas ao longo de 2021 pela UFPE, com coordenação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e da Cátedra Paulo Freire UFPE, como seminários, publicações, exposições e aulas públicas, além de outras ações realizadas pela UFPE neste ano, como a entrega da Condecoração Paulo Freire e a reinauguração da Concha Acústica, que foi rebatizada com o nome do educador. Essas atividades foram planejadas a partir do mote geral *100 anos de Paulo Freire: dos Tempos Fundantes à Contribuição Planetária*, que conduz as homenagens a Paulo Freire no ano de seu centenário.

Para esta edição, foram submetidos mais de 50 textos, de diferentes gêneros, às duas chamadas para trabalhos – de textos acadêmico-científicos e literários –, dos quais 20 foram recomendados para publicação pelos avaliadores *ad hoc*. Além desse grupo, uma carta e quatro ensaios e uma entrevista com autores convidados também integram este volume.

Temos a alegria de apresentar aos leitores da *Estudos Universitários* um texto inédito de Paulo Freire: abrimos a edição com uma carta enviada por Paulo a Ariano Suassuna, desde Santiago,

no Chile, em 31 de maio de 1968. Na correspondência, Paulo Freire agradece ao “fraterno, risonho e confiante” amigo pelo apoio “desde o primeiro momento” de perseguição política, que resultou no seu exílio naquele país.

Esse importante documento faz parte do acervo documental de Ariano Suassuna, que foi organizado, em 2007, sob coordenação do professor Carlos Newton Júnior (Departamento de Artes, CAC/UFPE), membro do conselho editorial desta revista. A imagem, a transcrição da carta e a nota que acompanha o texto foram realizadas pelo próprio professor Carlos Newton Júnior, que também foi o responsável por intermediar a autorização da publicação com a família de Ariano.

Em seguida, na seção de ensaios, apresentamos quatro textos de autores convidados, do Brasil e de Portugal, referenciais em suas áreas de atuação, cuja participação se deu através da Cátedra Paulo Freire UFPE: Rosângela Tenório de Carvalho (UFPE) aborda “Paulo Freire e o pós-colonialismo”; José Francisco de Melo Neto (UFPB) discute “Freire como um pensador da denúncia e da enunciação”; Licínio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal) tece “considerações epistemológicas e metodológicas em torno do ato de estudar Paulo Freire”; e Danilo Romeu Streck (UCS), em coautoria com Camila Wolpato Loureiro (Unisinos) e Carolina Schenatto da Rosa (Unisinos), faz uma “reconstrução do legado freireano, através da socialização de reflexões de Paulo Freire, em palestras na Austrália, em 1974”.

Encerramos os ensaios inéditos com os textos de Walter Omar Kohan (Uerj), que escreve sobre “o amor, a meninice e a revolução”, numa analogia entre as existências de Paulo Freire e Diego

Maradona; e César Augusto Paro (UFRJ), que “problematiza como o constructo freireano do *inédito viável* é compreendido por Emerson Weslei Dias, autor do setor empresarial”.

Como texto de autores convidados, situa-se também a entrevista realizada por Dimas Brasileiro Veras (IFPE), professor e historiador que se dedica à pesquisa de temas relacionados à Universidade do Recife e à fundação do Serviço de Extensão Cultural e da revista *Estudos Universitários*, por Paulo Freire e seu grupo no início dos anos 1960, a Luiz Costa Lima (PUC-RJ), professor emérito da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, um dos maiores críticos literários do país e primeiro a ocupar a secretaria da *Estudos Universitários*, no seu período fundante.

As seções de estudos e relatos exemplificam a heterogeneidade de áreas e de possibilidades de ressonância do pensamento freireano. Em estudos, estão dispostos os trabalhos de: Rubia Fernanda Quinelatto (UFSCar), Willian Lazaretti Conceição (UFPA) e Rafael Garcia Campos (Senac, São Paulo), que abordam a “proposta de redução da maioria penal e o discurso punitivo a jovens autores/as de ato infracional”, utilizando como princípio reflexivo conceitos freireanos; Evson Malaquias de Moraes Santos (UFPE) e Edelson de Albuquerque Silva Junior (Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes), que analisam “os pilares da atuação política de Paulo Freire na então Universidade do Recife (UR), hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período do reitorado de João Alfredo”; Fernanda dos Santos Paulo (Unoesc), Diandra dos Santos de Andrade (Unisinos) e Gabrielle de Souza Alves (Unisinos), que abordam “como as tecnologias digitais podem potencializar a ação dialógica e colaborativa durante a pandemia de Covid-19”; e

Guaciara Barbosa de Freitas (UFPA) e Mayara Santos Maciel (UFPA), que discutem a “relação entre metodologias ativas e a pedagogia freireana”.

Os relatos de experiência se referem às atividades desenvolvidas por: Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros (UFPE) *et al.*, que descrevem “o desenvolvimento do empoderamento juvenil em saúde mediante a realização de Círculos de Cultura virtuais”; Letícia Ribeiro Lyra (UFFS) e Elisângela Ribas (UFFS), que relatam “uma experiência didática realizada no contexto do ensino remoto, por causa da pandemia de Covid-19, com o uso da Pedagogia da Pergunta”; Anna Karla de Oliveira Tito Borba (UFPE) *et al.*, que descrevem “a experiência de educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado durante a pandemia de Covid-19”, tomando como alicerce concepções freireanas; e Fabiana Thomé da Cruz (UFG), Bruna Gewehr (UFRGS), Juliana Machado Severo (UFRGS) e Vanessa Magnus Hendler (UFRGS), que abordam “a multidisciplinaridade na alimentação com o relato de uma docência compartilhada vivida por discentes de pós-graduação na área da alimentação”.

Esta edição aporta duas resenhas. Na primeira, Noadia Iris Silva (UFRPE) se dedica à reflexão sobre *Pedagogia da Autonomia*, última obra de Paulo Freire em vida, que, para a autora, é “um convite apaixonado e intenso a todo profissional que pretende ser um educador crítico e autor de sua práxis”. Na segunda, Anderson Luiz Tedesco (Unochapecó) e Tiago Eurico de Lacerda (UTFPR e Secretaria de Estado da Educação do Paraná) apresentam a obra *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo* (Bagai, 2020), uma coletânea de artigos sobre a práxis pedagógica a partir do legado freireano.

Encerramos a edição com os textos que compõem a seção de criação artístico-literária. São apresentados: o ensaio visual *Desobediência*, de Luciana Borre (UFPE), que se constitui como uma intervenção poética na obra *Pedagogia da Autonomia*; os contos *No encalço do resguardado*, de Nilson Giraldi (UEL), e *O menino que viu uma estrela*, de Claudia de Medeiros Lima (IFBA); o cordel *Esperançar no SUS*, de Fabiana Maria Bandeira de Lucena (Prefeitura Municipal do Recife) *et al.*; e os poemas *Trovas para Paulo Freire*, de Adilson Roberto Gonçalves (Unesp), *Educa(vida)ação*, de Julia Alves de Oliveira Costa (UFMG), *Pertencimento à esperança*, de João Moraes de Sousa (UFRPE), e *Freireana*, de Raiza Barros de Figuerêdo (Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco).

De maneira significativa, como índice da importância do Patrono da Educação Brasileira, estão presentes neste volume vozes de estudiosas/os e estudantes de praticamente todas as regiões do país, de diversas e importantes instituições de ensino, extensão e pesquisa. Muitos textos são também o testemunho da dialogicidade na construção de saberes entre graduandas/os, mestras/es e doutoras/es entre si e com representantes de outros setores sociais.

Participaram desta edição 70 avaliadoras e avaliadores *ad hoc*, doutoras/es e doutorandas/os do Brasil e do exterior, que, de forma competente, solícita e ética, realizaram a leitura atenta dos originais submetidos ao número, às/aos quais agradecemos pela indispensável colaboração. As avaliações realizadas são uma etapa fundamental para que possamos publicar textos significativos e condizentes com o nosso escopo.

O processo de edição da *Estudos Universitários* é realizado pela Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social (CGEI) da Proexc, através do trabalho afetivo e comprometido da sua equipe de servi-

dores técnico-administrativos e bolsistas, a quem nominalmente agradecemos: *Artur Villaça Franco, Andressa Lira Bernardino, Bruno Artur Silva Santiago, João Gabriel Pereira da Silveira, Pedro Henrique Carvalho de Arruda e Widma Sandrelly Maria de Lima.*

Registramos, também, agradecimento à equipe do Portal de Periódicos da UFPE, pelo apoio às demandas da plataforma OJS e pelo importante papel na atribuição de Digital Object Identifier (DOI), através do Edital nº 01, de 8 de fevereiro de 2021, da Propeq/UFPE, no âmbito do Programa Institucional de Suporte aos Periódicos Científicos da UFPE, no qual fomos contemplados.

Com a composição deste número especial, inauguramos também o novo projeto gráfico da *Estudos Universitários*, que tem o intuito de estabelecer uma comunicação multimodal aliada à nova política editorial da revista, implementada desde março de 2020, que visa à elaboração digital da revista, à participação efetiva da comunidade acadêmica da UFPE na composição dos volumes e à circulação cada vez maior do periódico em outras instituições de ensino superior e em outras esferas sociais, como uma voz institucional acadêmico-científica e cultural (re)conhecida e (res)sonante.

Paulo Freire foi um pensador inconformado com as injustiças e desigualdades do mundo, que vivenciava a educação como possibilidade de mudança social, como possibilidade para emancipação dos “esfarrapados do mundo”. Partindo dessa inspiração, este volume se baseia no exercício democrático do diálogo sobre as ideias e a vida de Paulo Freire, professor cuja obra tem relevância incontestável nos anais da pedagogia mundial e no pensamento humanístico ocidental.

A atualidade e o reconhecimento dos princípios de Paulo Freire estão presentes mundo afora, através das muitas traduções de seus livros, das inúmeras publicações que lhe tomam como objeto

ou embasamento, e dos vários centros de pesquisa que ao seu estudo se dedicam. Esse movimento engloba tanto o trabalho dos Institutos e Cátedras Paulo Freire, de pesquisadoras/es que se afirmam freireanas/os, bem como, mais amplamente, trabalhos históricos que contextualizam o pedagogo e o movimento que reivindica seu nome.

Assim, no ano de seu centenário, esta edição especial da *Estudos Universitários* se junta a esse conjunto de iniciativas que, com Paulo Freire, de uma forma interna, local, a partir de seu lugar, e com diversas perspectivas, tenta restituir o pedagógico para além de seu imaginário, na sua concretude, acreditando na força transformadora da educação.

Boa leitura!

Recife, agosto de 2021.

Oussama Naouar

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Educação, Filosofia e História das Ideias

Presidente do Conselho Editorial, Pró-Reitor de Extensão e Cultura

E-mail: oussama.naouar@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9175-3280>

Adriano Dias de Andrade

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Letras (Linguística)

Editor, Coordenador de Gestão Editorial e Impacto Social - Proexc/UFPE

E-mail: adriano.dandrade@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4199-0069>



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

Apresentação

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Apresentação. Dos tempos fundantes à contribuição planetária. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 21-26, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251562

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Dos tempos fundantes à contribuição planetária

O ano de 2021 marca o centenário de nascimento do educador brasileiro Paulo Freire e, por essa razão, desencadeia comemorações em âmbito local e planetário. Cantos e recantos homenageiam o Patrono da Educação Brasileira, também cidadão do mundo. Inscrita no movimento local e internacional, a revista *Estudos Universitários*, ferramenta de comunicação e cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco (Proexc/UFPE), criada em 1962 na gestão do Professor Paulo Freire, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (hoje UFPE), comemora o centenário com uma edição especial que reúne trabalhos em torno do tema *Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire*, como um convite a ler Freire através de múltiplos olhares e diferentes contextos.

A *Estudos Universitários* constituiu-se e constitui-se em um espaço de dialogicidade e de inclusão assentado, sobretudo, em princípios democráticos. A revista tem efetivado, desde seus números iniciais, o primeiro de todos os diálogos – aquele que se produz entre universidade e sociedade –, marcando, com forma e conteúdo, a função extensionista, um dos pilares do *tríptico* em que se funda a identidade da instituição farol do sistema de Ensino Superior. Com essa marca, a revista objetiva fazer com que a difusão de saberes seja presidida pela inclusão de setores, segmentos sociais, regiões, territórios, áreas de conhecimento e temáticas de discussão dispostos em um diálogo fértil, intenso e frutífero. Desse modo, o fazer dialogar, enquanto prática social e método, perpassa a

linha editorial da revista. É a chamada para uma conversa boa, mas permeada por tensões entre saberes de origem e natureza distintas produzidos por diferentes áreas do conhecimento e de campos sociais diversos, fazendo com que eles se olhem em suas diferenças, descubram possibilidades de aproximações, nem sempre evidentes a um primeiro olhar, e exercitem, assim, o espírito aberto ao diverso de si. É a busca por superar barreiras que nichos e corporações impõem em sua disposição para fazer prevalecer concepções, teses e saberes. Ao se propor como um espaço do diálogo interdisciplinar, a *Estudos Universitários* abriu, e segue abrindo, perspectivas novas ao conhecimento e aos seus construtores. Nesse sentido, é o que a/o leitora/leitor encontrará neste número temático que comemora o centenário do educador pernambucano.

Esta edição que a equipe editorial da *Estudos Universitários* entrega prestigia as marcas históricas sem deixar de incursionar por inovações e atualizações que requerem os tempos atuais e sem cair em presenteísmos. Atualizar as ideias fundadoras, sem perder de vista os princípios básicos orientadores da linha editorial do periódico, estaria, assim, na base desta edição. Um número forjado na rigorosidade metódica, na melhor tradição do criador da revista. Rigorosidade que não é camisa de força, tampouco disciplina dogmática, mas linha teórico-metodológica que pauta o *quefazer* epistêmico. Um número para se festejar com uma leitura crítica e rigorosa, mas também com a disposição e o deleite de quem provou os sabores dos saberes.



Paulo Freire (1963).
Domínio público / Acervo Arquivo Nacional.

Um atributo maior deste número temático é a diversidade, sendo esta expressa em diferentes níveis: de gênero textual, de área de conhecimento, de temática, de instituição e região de origem das/dos autoras/autores. A edição conta com ensaios, estudos, relatos, resenhas, textos de criação artístico-literária e uma densa entrevista com aquele que foi o seu editor e que a ela deu forma e vida – o Professor Luiz Costa Lima. O recurso a essa pluralidade de formas literárias revela uma compreensão do campo acadêmico, não só como o lugar da rigorosidade teórica, mas igualmente da experiência estética.

Portanto, este número comemorativo possibilita à/ao leitora/leitor circular por contextos e tempos sócio-históricos e culturais de vida e produção da obra freireana, vivências em outras culturas e um olhar para o movimento ontem-hoje-amanhã. O número também testemunha a recepção do pensamento de Paulo Freire por campos do conhecimento, contextos e práticas sociais diversas, mostrando que Paulo Freire, embora tenha iniciado no campo da educação, não é dele exclusivo. É um pensamento inspirador para as áreas da Comunicação, das Artes, da Saúde, do Direito e das Tecnologias, que aqui se fazem presentes por meio de temas como *maioridade penal*, *letramento em saúde*, *metodologias ativas* e muitos outros. É também objeto de leituras e releituras a partir da abordagem de categorias, como *inédito viável*. Os trabalhos contribuem para afirmar que o pensamento freireano é diverso, contínuo, atual e vigoroso. Por isso é convidado a apoiar a reflexão teórica sobre as questões da atualidade, inclusive aquelas provocadas pela pandemia.

Objetos de ensino, pesquisa e extensão transversalizam todo o corpo da *Estudos Universitários*, marcando abordagens multidisciplinares e interinstitucionais que trazem a perspectiva relacional e dialógica, constitutiva do pensamento freireano.

Os trabalhos mostram, por exemplo, a contemporaneidade do pensamento freireano, conforme a afirmação argumentada de que Paulo Freire “recusa ações colonialistas presentes em todos os domínios da vida” (Rosângela Tenório de Carvalho). Mostram, também, como Paulo Freire “lançou as bases para uma crítica à opressão de todos os tipos, considerando o papel da educação” (Licínio C. Lima) e compreendem o professor como “um pensador da ação” (Rosângela Tenório de Carvalho). Podemos ir ao encontro do *esperançar* freireano na leitura dos diversos textos apresentados neste número, que veiculam a necessária luta pela humanização e o fortalecimento da educação crítico-transformadora.

Aventuremo-nos, então, nesta empreitada instigante e prazerosa, que nos possibilita homenagear Paulo Freire para encontrá-lo através de muitas lentes, sem nos esquecer, no entanto, das lentes próprias de cada leitora e cada leitor neste processo dialógico de construção de sentidos.

Recife, agosto de 2021.

Maria Eliete Santiago

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Ciências da Educação

E-mail: maria.santiago@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4088-8190>

José Batista Neto

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Ciências da Educação

E-mail: netojose31@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9780-4264>

Cátedra Paulo Freire da UFPE



Sumário

ESPECIAL

- 33 Carta de Paulo Freire a Ariano Suassuna
Paulo Freire

ENSAIOS

- 41 Paulo Freire e o pós-colonialismo
Rosângela Tenório de Carvalho
- 67 Paulo Freire – pensador da denúncia e da
enunciação
José Francisco de Melo Neto
- 95 Considerações em torno do ato de estudar
Paulo Freire
Licínio C. Lima
- 123 “Pensando com Paulo Freire”: uma andarilhagem
australiana da *Pedagogia da Libertação*
Danilo Romeu Streck, Camila Wolpato Loureiro,
Carolina Schenatto da Rosa

153 Diego e Paulo, dois meninos danados, amorosos,
de esquerda... ou como convidar um amiguinho
inesperado para comemorar uma vida
infantilmente amorosa e revolucionária

Walter Omar Kohan

193 O “inérito viável”, conceito freireano, voltado para
sujeitos-empresa: uma análise crítica da obra de
Emerson Dias

César Augusto Paro

ENTREVISTA

221 Luiz Costa Lima, por Dimas Brasileiro Veras

Luiz Costa Lima, Dimas Brasileiro Veras

ESTUDOS

241 Redução da maioria penal: o discurso punitivo
a jovens autores/as de ato infracional

Rubia Fernanda Quinelatto, Willian Lazaretti Conceição,
Rafael Garcia Campos





265 João Alfredo e Paulo Freire: modernização popular numa Universidade oligárquica (1962-1964)

Evson Malaquias de Moraes Santos, Edelson de Albuquerque Silva Junior

299 Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto?

Fernanda dos Santos Paulo, Diandra dos Santos de Andrade, Gabrielle de Souza Alves

331 As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis

Guaciara Barbosa de Freitas, Mayara Santos Maciel

RELATOS

347 Círculo de Cultura Virtual como arena promotora do empoderamento juvenil em saúde

Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros, Rayane Gomes Medeiros da Silva, Ana Cláudia Cavalcante da Silva, Luana Padilha da Rocha, Maria Lúcia Neto de Menezes, Magaly Bushatsky, Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

- 375 *Pedagogia da Pergunta* no ensino remoto: uma possibilidade didática em tempos de pandemia
Letícia Ribeiro Lyra, Elisângela Ribas
- 403 Educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado na Covid-19: experiência alicerçada nos princípios freireanos
Anna Karla de Oliveira Tito Borba, Bruna Emanuela Souza da Silva, Eduarda Viégas Notargiacomo, Kelly Dafne Pessoa Lourenço, Luiza Menezes Leão Bezerra, Myllena Carolina Sales da Silva, Roseane Lins Vasconcelos Gomes, Ruth Silva dos Santos, Stephany Kauri da Silva, Queliane Gomes da Silva Carvalho
- 427 A multidisciplinaridade na alimentação: diferentes olhares na prática docente compartilhada
Fabiana Thomé da Cruz; Bruna Gewehr, Juliana Machado Severo, Vanessa Magnus Hendler

RESENHAS

- 457 *Pedagogia da Autonomia* – última obra de Paulo Freire em vida: um convite apaixonado e intenso a todo profissional que pretende ser um educador crítico e autor de sua *práxis*
Noadia Iris Silva





469 *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo*

Anderson Luiz Tedesco, Tiago Eurico de Lacerda

ENSAIO VISUAL

477 *Desobediência: uma intervenção urbana com a Pedagogia da Autonomia*

Luciana Borre

CONTOS

489 *No encalço do resguardado*

Nilson Giraldi

497 *O menino que viu uma estrela*

Claudia de Medeiros Lima

CORDEL

509 *Esperança no SUS*

Fabiana Maria Bandeira de Lucena, Gabriella Barreto Soares,
Joselma Maria Lourenço Correia, Leysa Ylce Carvalho Santos,
Márcia Gomes de Moraes, Márcio Wesley Boudoux da Silva,
Mônica Maria Motta dos Reis Marques, Risia Raphaely do Rêgo
Barros Melo

POEMAS

529 Trovas para Paulo Freire

Adilson Roberto Gonçalves

531 Educa(vida)ação

Julia Alves de Oliveira Costa

535 Pertencimento à esperança

João Morais de Sousa

539 Freireana

Raiza Barros de Figuerêdo





Revista de Cultura da UFPE

Especial

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire a Ariano Suassuna. Nota explicativa de: Carlos Newton Júnior. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 33-40, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251437

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Carta de Paulo Freire a Ariano Suassuna

Letter from Paulo Freire to Ariano Suassuna

Paulo Freire

Professor Emérito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Patrono da Educação Brasileira

Resumo

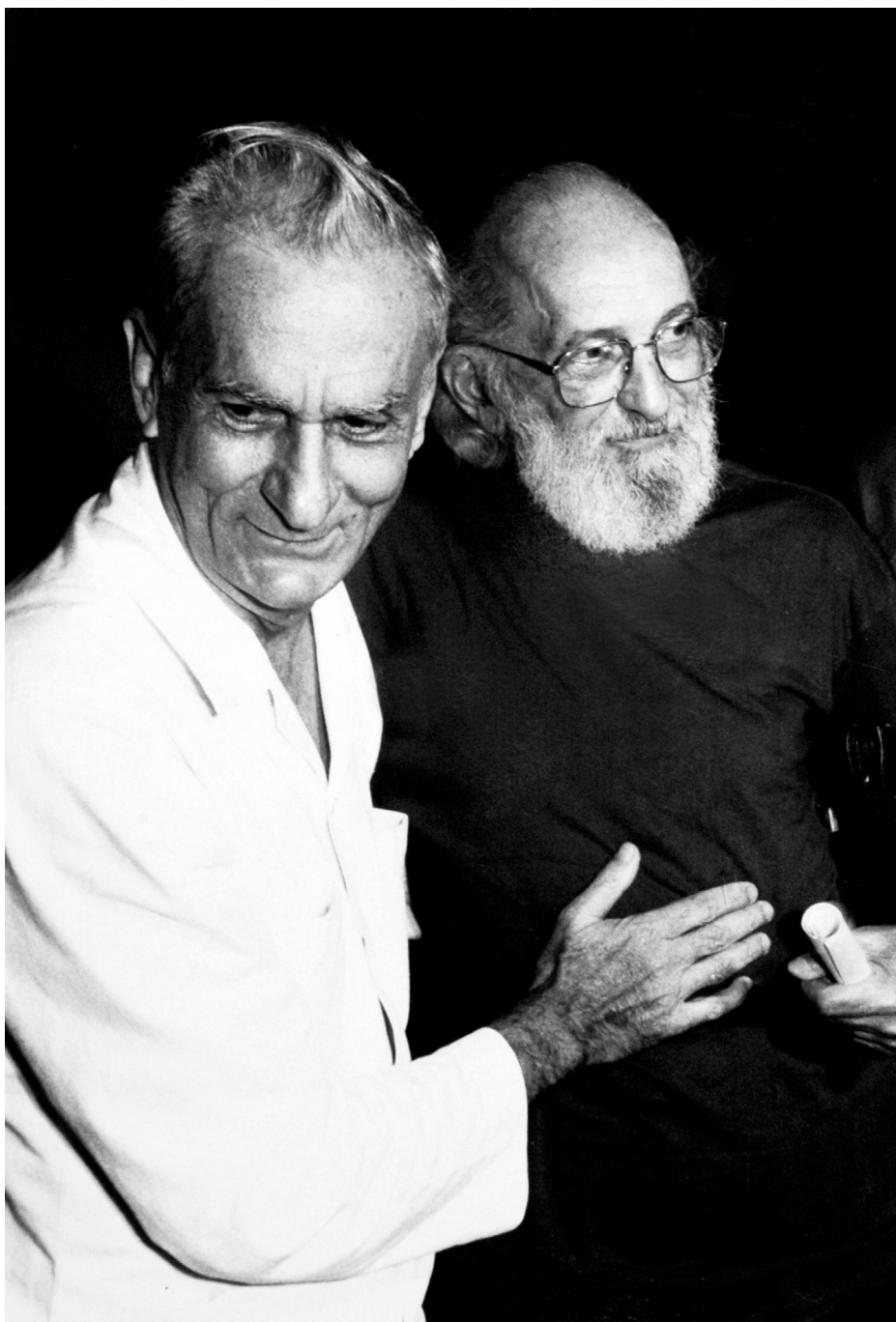
Carta escrita por Paulo Freire, em 31 de maio de 1968, desde Santiago, no Chile, a seu amigo Ariano Suassuna. Na correspondência, Paulo Freire agradece ao “fraterno, risonho e confiante” amigo pelo apoio “desde o primeiro momento” de perseguição política, que resultou no exílio de Freire naquele país. Esse importante documento faz parte do acervo documental de Ariano Suassuna, que foi organizado, em 2007, sob coordenação do professor Carlos Newton Júnior (Departamento de Artes, CAC/UFPE).

Palavras-chave: Paulo Freire. Ariano Suassuna. Carta. Exílio. Ditadura Militar.

Abstract

Letter written by Paulo Freire, on May 31st, 1968, from Santiago, Chile, to his friend Ariano Suassuna. In the correspondence, Paulo Freire thanks his “fraternal, smiling and confident” friend for his support “from the first moment” of political persecution, which resulted in Freire’s exile in that country. This important document is part of Ariano Suassuna’s documentary collection, which was organized in 2007, under the coordination of Professor Carlos Newton Júnior (Department of Arts, CAC/UFPE).

Keywords: Paulo Freire. Ariano Suassuna. Letter. Exile. Military Dictatorship.



Ariano Suassuna e Paulo Freire. Recife, década de 1990.
Fotógrafo desconhecido. Acervo dos herdeiros de Ariano Suassuna.

Querido amigo Sr.ano:

Escreva-me agora, meu velho amigo, para dizer-lhe de minha sincera gratidão pelo interesse que você tem, desde o primeiro momento, por meu caso.

me, era uma ameaça a quem o contrariava, mas e outros, muitos outros, por um o contrário de alguns. Entre estes, nunca me esqueço também, sem rancor e sem ressentimento, do testemunho de um professor da Universidade, que, ao obter uma esqui- na - a do cinema São Luiz - me deu a seguinte lição: a de distância e fez então o mais difícil: andou de lado...

de lado...
 Vol, pelo contrario, veio sempre de frente ao meu encon-
 tro, e nesse encontro. Encabaceado, vou procurava
 e, enquanto os que andavam de lado pendiam
 nosso encontro...
 esta canção "Sencilla" nada mais lhe direi
 isto obrigado.

Até a cantata "Sencilla" made mais the direi
a lido o meu, do mesmo muito obrigado.
Do amigo sempre

Santiago 31. 5. 68.

Por favor de escrever
a Paulo Cavalcanti.
Para onde?

Pauline

36

Querido amigo Ariano:

Há poucos dias lhe escrevi, perguntando-lhe, inclusive, como andava minha situação. Volto agora a fazê-lo, depois de ter sido informado pela imprensa, brasileira e chilena, do resultado de meu processo e de ter recebido um telegrama amigo de Monte e Paulo Cavalcanti, confirmando a notícia.

Escrevo-lhe agora, meu velho amigo, para dizer-lhe de minha sincera gratidão pelo interesse que você teve, desde o primeiro momento, por meu caso.

Nunca me esqueço de sua valentia de querer bem, quando, ao chegar ao aeroporto do Recife, vindo de Brasília, num momento em que tudo era penumbra, interrogação, desconfiança, medo, denúncia, fuga, negação; em que os “amigos”, antes e depois que o galo cantasse — não importava — diziam: “Quem é? Não conheço. Jamais vi este homem!” ou, o que era pior: “Conheço este homem, sempre desconfiei de suas intenções malvadas”, lá estava você, fraterno, risonho, confiante, ao lado de Monte, ambos abraçando-me. Abraçando-me, quando cumprimentar-me, simplesmente cumprimentar-me, era uma ameaça a quem o fizesse.

Você, Monte e outros, muitos outros, foram o contrário de alguns. Entre estes, nunca me olvido também, sem rancor e sem ressentimento, do testemunho de um professor da universidade, que, ao dobrar uma esquina — a do cinema São Luiz — me divisou a uns 10 metros de distância e fez então o mais difícil: andou de lado...

Você, pelo contrário, veio sempre de frente ao meu encontro, a nosso encontro. Encarcerado, você procurava Elza, enquanto os que andavam de lado perderam nosso endereço...

Nesta carta “sencilla” nada mais lhe direi além do meu, do nosso muito obrigado.

Do amigo-sempre,

Paulo Freire

Santiago, 31.5.68.

Acréscimo no canto superior direito:

(Tive medo de ofender a Monte — como a Paulo — perguntando quanto devo. Que me diz você? Que orientação me dá?)

Acréscimo no canto inferior direito:

Gostaria de escrever a Paulo Cavalcanti. Para onde?



Paulo Freire em momento de fala durante solenidade.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

Uma carta inédita de Paulo Freire a seu amigo Ariano Suassuna

Carlos Newton Júnior

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Professor Titular do Departamento de Artes, Doutor em Letras

 <https://orcid.org/0000-0001-6418-1347>

A carta que transcrevemos e ora trazemos a público, neste número especial da revista *Estudos Universitários* que celebra o centenário de nascimento de Paulo Freire, pertence ao acervo epistolar do escritor Ariano Suassuna, organizado sob nossa coordenação em 2007 e hoje sob a guarda dos seus herdeiros. Escrita no Chile, onde Freire se encontrava exilado, a carta fala por si mesma, dando-nos uma pequena mostra da grande amizade havida entre remetente e destinatário, e por ambos cultivada até a morte do notável educador, em 1997.

Processado no Brasil pelo regime militar instaurado em 1964, que o acusava, entre outras coisas, de promover a luta de classes através da politização dos trabalhadores, com seu método de alfabetização de adultos, Paulo Freire foi aqui defendido, à época, pelos advogados Paulo Cavalcanti e Antônio Montenegro, o “Monte”, como ele se refere na carta — o mesmo Antônio Montenegro a quem Ariano dedicara uma de suas belíssimas odes, escritas na década de 1950. Ariano, já reconhecido nacional e internacionalmente como dramaturgo, católico e abertamente contrário ao marxismo, não foi incomodado diretamente pela repressão. Não deixou, porém, de prestar a seus amigos então perseguidos toda a ajuda que lhe foi

possível, inclusive escondendo alguns em sua própria casa, como viria a ser revelado muitos anos depois. Além de prestar solidariedade a Paulo Freire e à sua família, Ariano serviu ainda como testemunha de defesa no processo de Paulo.

A carta foi escrita logo após Paulo Freire tomar conhecimento da concessão de *habeas corpus* a seu favor obtida junto ao Superior Tribunal Militar, que, por unanimidade, considerou inepta a denúncia da promotoria, em decisão noticiada pelo *Jornal do Brasil*, do Rio de Janeiro, a 18 de maio de 1968.

Trata-se, indiscutivelmente, de um documento histórico da maior relevância, sobretudo pelo que revela em termos de sensibilidade humana e de valores como gratidão, lealdade, coragem e honradez, valores cultivados tanto por Paulo quanto por Ariano, e cada vez mais raros, diga-se de passagem, neste tempo de egoísmo e desesperança em que vivemos.

Recife, 3 de agosto de 2021.

Referência

FREIRE, Paulo. *[Correspondência]*. Destinatário: Ariano Suassuna. Santiago, Chile, 31 maio 1968. 1 carta pessoal. Imagem digitalizada e transcrição por: Carlos Newton Júnior. Acervo epistolar de Ariano Suassuna.



Revista de Cultura da UFPE

Ensaio

Texto de autora convidada. Recebido em: 12 jun. 2021. Aprovado em: 31 jul. 2021.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. Paulo Freire e o pós-colonialismo. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 41-66, jan./jun. 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251402

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Paulo Freire e o pós-colonialismo

Paulo Freire and postcolonialism

Rosângela Tenório de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Ciências da Educação

E-mail: rosangelatc@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1025-4736>

Resumo

O discurso pós-colonial é perene na obra de Paulo Freire. Nos cem anos do seu nascimento, optamos por trazer a imagem de um teórico pós-colonial. Mapeamos fragmentos dos seus escritos para dar visibilidade ao seu discurso pós-colonial próximo ao discurso de Frantz Fanon e Albert Memmi, todavia com a singularidade e originalidade do seu projeto ao produzir uma pedagogia que suscita contrapontos à epistemologia colonial que se mantêm nas práticas sociais de subalternização de grupos humanos para muito além do período colonial. A partir disso, procuramos enfatizar a contemporaneidade do seu pensamento de recusa às ações colonialistas em todos os domínios da vida.

Palavras-chave: Paulo Freire. Estudos pós-coloniais. Ação libertadora.

Abstract

The postcolonial discourse is perennial in Paulo Freire's work. In the centennial of his birth, we chose to bring the image of a postcolonial theorist. We mapped fragments of his writings to give visibility to his postcolonial discourse close to the discourse of Frantz Fanon and Albert Memmi, however, with the uniqueness and originality of his project by producing a pedagogy that raises counterpoints to the colonial epistemology that

remains in the social practices of subalternization of human groups well beyond the colonial period. We emphasize the contemporaneity of his thinking of refusing colonialist actions in all areas of life.

Keywords: Paulo Freire. Post-colonial studies. Liberating action.

Em 19 de setembro de 1921, em Casa Amarela, na cidade do Recife, nasceu Paulo Reglus Freire. Naquela ocasião, o mundo ainda se recuperava da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da pandemia de gripe espanhola (1918-1920). Numa confluência de tempos, comemora-se os cem anos de seu nascimento em pleno drama de outra pandemia, desta vez por conta do novo coronavírus (Covid-19). Neste cenário dramático da humanidade, ao rememorar a obra de Paulo Freire, o mundo presta-lhe honrarias pela autoridade pessoal e intelectual que conquistou em vida graças à defesa vigorosa da “humanização dos homens”. Desde sua morte, em 2 de maio de 1997, reafirma-se a força emblemática que emana de seu pensamento elevado.

Paulo Freire, ou Patrono da Educação Brasileira, como ficou conhecido a partir de 2012, experienciou o tumultuado século XX e concebeu uma forma de pensar o sofrimento, a violência e a subalternidade de povos e de culturas. Ao modo dos teóricos críticos da *Escola de Frankfurt*, ao problematizarem a civilização moderna, aturdida e dilacerada pelas guerras (campos de concentração, genocídio) e pandemias, Paulo Freire, professor e filósofo da cultura, sofre a dramática experiência das ditaduras latino-americanas das décadas de 1960 a 1980. E, no exílio, ante um contexto demasiado difícil, com a aflição daqueles que são afetados pelo sofrimento de outrem, produz grande parte dos seus escritos no intento de focalizar como se dão os processos de opressão e, ao mesmo tempo, de proporcionar “a esperança que move”.

O contexto no qual Paulo Freire desenvolve o seu pensamento é o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, no Brasil do pós-guerra em 1945 até o Golpe Militar em 1964, quando “constituiu-se num cenário propício à elaboração de diferentes propostas e ações, nas áreas econômica, política e sociocultural, com o objetivo de superar o atraso e o subdesenvolvimento da nação” (WEBER, 1984, p. 233).

“Toda época deve reinventar seu projeto de ‘espiritualidade’”, diz Sontag (2005, p. 10). São planos, terminologias e noções produzidas para a melhoria do homem no mundo. No caso da autora, esse projeto seria a arte; em Paulo Freire, o educar como uma prática para a libertação. Há, no projeto de espiritualidade explicitado em sua obra, um impulso alegórico para a salvação que parece presumir que, das ruínas do passado, os subalternizados, narrados como “vidas severinas” por João Cabral de Melo Neto, como “homens marcados” por Joaquim Cardozo e como “homens-caranguejos” por Josué de Castro, os “oprimidos” da sua pedagogia emergirão como “o homem novo, a mulher nova” (FREIRE, 1978).

“Toda época deve reinventar seu projeto de ‘espiritualidade’”, diz Sontag (2005, p. 10). São planos, terminologias e noções produzidas para a melhoria do homem no mundo. No caso da autora, esse projeto seria a arte; em Paulo Freire, o educar como uma prática para a libertação

A pressuposição de uma ação revolucionária de conscientização proposta por Paulo Freire reverbera a sua proximidade com a ideologia do desenvolvimento, a dialética hegeliana das relações entre senhor e escravo, o marxismo humanista, a fenomenologia cristã e o pensamento pós-colonialista (SILVA, 2005). Nutrido por essas referências, Freire produz, com notável riqueza conceitual, um discurso filosófico e pedagógico conferido em ensaios, cartas, notas, entrevistas e rodas de conversas com intelectuais, religiosos, políticos, estudantes e trabalhadores em várias partes do mundo.

Oprimido, autonomia, ação revolucionária, ação libertadora, ação transformadora, relação dialógica, amorosidade e educação bancária, entre outras noções, marcam a gramática discursiva da obra de Paulo Freire. Silva (2005), ao destacar o livro *Pedagogia do oprimido* entre os textos que marcaram a teoria educacional crítica mais geral, como a teoria do currículo, observa a presença de conceitos humanistas e menciona “amor”, “fé nos homens”, “esperança” e “humildade”, que dizem da singularidade do pensamento de Paulo Freire. Essas noções, para o autor, o distanciam dos seus contemporâneos da teoria crítica da educação, com análises estruturalistas, a exemplo de Pierre Bourdieu e Louis Althusser. Silva (2005, p. 58), contudo, realça ser a teorização de Freire “claramente pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser*”. Do mesmo modo, McLaren (1987, p. 6) refere-se ao trabalho de Paulo Freire como “uma importante contribuição à pedagogia crítica, não somente por causa de seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso em colocar a teoria em prática”.

Com esse trânsito multifacetado de escritos, com uma singular gramática discursiva, Paulo Freire ratifica sua postura em defesa de um conhecimento capaz de se aproximar da verdade dos fatos e da valoração do conhecimento científico. Chama a atenção para o “ciclo gnosiológico”, um processo de aquisição do conhecimento existente que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento. Registre-se, como atitude exemplar desse rigor, sua atenção aos seus próprios equívocos, procedendo à crítica da sua própria obra a exemplo do que faz em relação à forma como trata o processo de conscientização no livro *Educação como prática de liberdade*: ali, segundo o próprio autor, “ao considerar o processo de conscientização”, ele livrou “o momento de desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. [...] Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação” (FREIRE, 1981, p. 117-118).

Com esse trânsito multifacetado
de escritos, com uma singular
gramática discursiva, Paulo Freire
ratifica sua postura em defesa de
um conhecimento capaz de se
aproximar da verdade dos fatos
e da valoração do conhecimento
científico

Ademais, há de se realçar Paulo Freire como um pensador da ação. Faz parte daqueles que, como defende Benjamin (1987, p. 268), entendem que “o dizer não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização”. Em Souza (1998, p. 25) (*in memoriam*), Paulo Freire é acolhido em seu *modus vivendi et facendi educacionis*, uma vez que “jamais admitiu qualquer dicotomia entre o fazer, o pensar e o sentir. Não ignorava as possíveis antinomias entre essas dimensões constitutivas do ser humano, do ser gente”.

É possível evocarmos a imagem da filósofa Simone Weil¹, quando se pensa em Paulo Freire, pelo esforço dos dois na busca pelo que é justo, pelo bem e a verdade. Na releitura de um dos livros de Paulo Freire, observa-se que há um encontro intelectual entre os dois, quando ele recorre a Simone Weil em seu texto *Raíces del Existir* para defender a ideia da importância da responsabilidade como condição do homem para tomar decisões diante de problemas (FREIRE, 1967, p. 57).

Tal como a filósofa, Freire nos oferta uma reflexão sobre os problemas do difícil século XX, suscitando sobretudo a existência de possibilidades de mudança, nos movendo ao passado para avivar relações neocoloniais do presente. Ao interrogar o colonialismo e o imperialismo, Paulo Freire trata da urdidura das relações de dominação advindas não apenas das condições adversas de classe, mas,

1. Simone Weil, filósofa, escritora mística, revolucionária, lutou com determinação junto aos republicanos na Guerra Civil Espanhola e na Resistência Francesa. Buscou no passado grego, na *Ilíada* de Homero, as explicações sobre força e violência, marcos do seu tempo.

acima de tudo, de formas de opressão cultural resultantes de relações de dominação. Paulo Freire, ao seu modo, coloca-se em defesa de uma travessia “de quem toma a história nas mãos, fazendo-a e nela refazendo-se” (FREIRE, 1967, p. 91).

Fazer e dizer: o discurso pós-colonialista de Freire

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo (FREIRE, 2000, p. 74).

O excepcional da experiência nos anos 60 do século XX é a emergência de diferentes e diversos movimentos de lutas sociais e culturais, mencionando, a título de exemplo, os movimentos de independência nas antigas colônias europeias, as lutas contra a Guerra do Vietnã, as lutas culturais de maio de 1968, os movimentos sociais contra as ditaduras na América do Sul e os movimentos de cultura (MCPs) no Brasil.

Nesse período, compartilhou Paulo Freire com a explosão do discurso anticolonial nos escritos de Frantz Fanon, em *Os condenados da terra*, e de Albert Memmi, em *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*². São discursos que amedrontam e espan-

2. Textos encaminhados para Paulo Freire no exílio no Chile pela Professora da

tam a Europa. Fanon, o primeiro e maior crítico da colonização, um africano, um homem de um país colonizado. Do seu ponto de vista, o homem colonizado perdeu sua humanidade pelo maniqueísmo do colonizador que, a rigor, animaliza-o quando fala do colonizado.

Fanon (1979) inquieta os europeus, em particular os franceses, ao mostrar o General de Gaulle a falar das “multidões amarelas”, ou o Sr. Mauriac a dizer das “massas negras, morenas e amarelas que em breve soltarão as amarras”. Mas retruca: “o colonizado sabe de tudo isso e dá uma gargalhada cada vez que aparece como animal nas palavras do autor. Pois sabe que não é animal” (FANON, 1979, p. 32). O anticolonialismo de Fanon reivindica expor a violência do colonizador que se afirmou nos valores brancos, na agressividade com a qual impôs esses valores. Também mostra como pôr uma justa reviravolta das coisas, ao tornar visível a compreensão do colonizado que “ria com escárnio ante a evocação de tais valores” (FANON, 1979, p. 32).

Jean-Paul Sartre mostra a ruptura desses enunciados anticoloniais na história social da modernidade. “Quando Fanon [...] diz que a Europa cava a própria ruína, longe de soltar um grito de alarma, apresenta um diagnóstico [...] não pretende condená-la [...]. Por isso seu livro é escandaloso [...]” (SARTRE, 1979, p. 5). Fanon, segundo Sartre, não quer falar para os europeus, quer falar deles, mas não para eles. Fanon fala “para seus irmãos, seu objetivo é ensiná-los a dismantelar-nos” (SARTRE, 1979, p. 6).

Paulo Freire menciona Frantz Fanon e Albert Memmi em sua obra, em particular na *Pedagogia do oprimido*, ao acolher a noção

de “condenados da terra” em referência aos temas contradição, opressão e os oprimidos, bem como contempla possibilidades para a sua superação (FREIRE, 1987). Ao aludir à situação concreta do oprimido:

É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da “consciência colonizada”, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de “apaixonada” atração por ele. A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores (FREIRE, 1987, p. 28).

No livro *Ação cultural para a liberdade*, Freire (1981), para pensar sobre os processos de introjeção do modelo cultural do dominador pelo dominado ou do processo de extrojeção do opressor enquanto “sombras míticas”, remete à leitura das obras de Frantz Fanon e Albert Memmi.

Paulo Freire, tal como Frantz Fanon e Albert Memmi, se insurge contra a expansão colonial dos anos 1500 aos anos 1945, mas também contra as práticas imperialistas reiteradas após a Segunda Guerra Mundial, com a hegemonia dos Estados Unidos da América. Sua obra se desenvolve com fortes críticas às relações de dominação que se estabeleceram entre o poder imperial e o poder da periferia. Além disso, Paulo Freire reconhece a importância da recuperação pelos povos subalternizados de suas culturas, violentadas pela supremacia de valores culturais do colonizador.

Paulo Freire, tal como Frantz Fanon
e Albert Memmi, se insurge contra
a expansão colonial dos anos 1500
aos anos 1945, mas também contra
as práticas imperialistas reiteradas
após a Segunda Guerra Mundial,
com a hegemonia dos Estados
Unidos da América

A partir das ruínas da epistemologia colonial, Paulo Freire trata em sua obra de relações de poder assimétricas que, de sua perspectiva, no Brasil, se dão desde a colonização. O tom pós-colonial de Paulo Freire percorre sua obra, que é vasta e variada, refletindo a experiência intelectual construída desde a sua tese acadêmica defendida em 1959 até a sua obra póstuma *Pedagogia da tolerância*. Sua inserção na rede discursiva identificada como pós-colonialismo, “movimento teórico que tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia” (SILVA, 2000, p. 92), se dá de forma singular, seja pelo campo teórico principal em que atua, a educação, seja pela proposição de uma pedagogia radical libertadora. Dá ênfase ao sentido da ação radical ao mencionar que “a radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta [...] é crítica, por isto libertadora” (FREIRE, 1987, p. 3).

A posição crítica às práticas colonialistas no Brasil tem como um dos referentes o Movimento Modernista dos anos 1920. Um discurso estético, expresso nas artes plásticas (Tarsila do Amaral), na música (Villa-Lobos) e na literatura (Mário de Andrade), sedimentado no

desejo de superação das “máscaras” impostas ao povo brasileiro, quando do processo de colonização. Paulo Freire, nos anos 1960, corresponde à problematização do processo de colonização sobre os corpos e as mentes. Ao modo de dizer de Freire (1985, p. 111): “quando o colonizador é expulso, quando deixa o contexto geográfico do colonizado, permanece no contexto cultural e ideológico, permanece como ‘sombra’ introjetada no colonizado”.

É possível que a visibilidade do pensamento freireano em formação tenha ocorrido na narrativa em uma cerimônia de alfabetização de adultos, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, quando o mundo conheceu a extraordinária experiência de alfabetização de adultos sob a orientação do professor Paulo Freire. A cerimônia ocorreu em 2 de abril de 1963, contando com a presença da mais alta autoridade do país, o Presidente da República João Belchior Marques Goulart, do Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do Governador Aluísio Alves, entre outras autoridades, assim como de jornalistas, do próprio Paulo Freire, de educandos, de familiares e de amigos.

Há uma cosmologia que une a todos os presentes, revelando um momento raro, pois somente nas práticas ritualísticas é que vamos encontrar, juntas, pessoas com modos de existência tão diversos (TAMBIAH, 1995). Por isso, na cerimônia, já se vê a presença de um ritual na ordem em que as falas são pronunciadas – primeiro a do Governador do Estado e, na sequência, os discursos do Presidente da República, do Educador Paulo Freire e do alfabetizando (CARVALHO, 2018).

Mas aconteceu o inesperado: Paulo Freire falou por último e nesse momento assumiu o papel a ele atribuído naquele ritual – o de validar a ação educativa que estava sendo dada a conhecer

naquele momento solene. O cerne do discurso foi o modo de atuação pedagógica nos círculos de cultura; ou seja, naquele ritual, ele quis dizer de outro, que deu significação ao ritual maior. Revelou que, para iniciar o trabalho, situações sociológicas típicas da área que ia ser alfabetizada foram criadas; apresentou *slides* com o tema que estava sendo trabalhado e abriu o debate que permitiu operar o diálogo. Afirmou que, no trabalho que estava se desenvolvendo, “o homem é chamado ao diálogo e à análise das situações postas diante dele, como situações desafiadoras” (FREIRE, 2014 *apud* CARVALHO, 2018, p. 339).

O ritual do Círculo de Cultura tem, nessa experiência, o diálogo como foco, e, nesse sentido, podemos dizer que esse diálogo é um dos operadores de subjetivação para o devir da afirmação cultural. Rituais através dos quais, em um dado contexto de debate, educandos, provocados a partir de *slides* sobre o conceito de cultura, argumentam: “faço sapatos e tenho o mesmo valor do doutor que faz livros”; e “eu nunca vi matar porco de espingarda”. Expressam um modo diferente de posição de sujeito, diferente da postura na cerimônia. Um ponto de fuga na cosmologia do ato cerimonial. Destacou Freire a importância na educação da experiência que direcione o sujeito da educação para o “fazer crítico, portanto a poder decidir e a seguir poder optar” (FREIRE, 2014 *apud* CARVALHO, 2018, p. 339).

Destacou Freire a importância
na educação da experiência que
direcione o sujeito da educação para
o “fazer crítico, portanto a poder
decidir e a seguir poder optar”

Nessa cerimônia, que ficou muito conhecida, Paulo Freire assinalou a sua opção pelos oprimidos, a esperança em uma educação crítica e a crença na educação para a libertação. Adosinda Costa, no aniversário da morte de Freire, assim rememorou a experiência dos círculos de cultura, da qual fez parte junto com Freire:

O Globo parecia que ia rodar ao contrário. Foi nos anos 60. Foi quando habitantes desse globo começaram a descobrir que certas formas de viver, de trabalhar, de esperar, de não esperar, de comportar-se, de vestir-se, de tocar, de dançar, de estudar [...] de ser homem, de ser mulher, de ser branco, de ser negro, de ser vermelho, amarelo, precisam ser revistas. Deveriam ser mudados. Ou já estavam em transformação. Questionar! Protestar! Mais do que participar, mais do que coadjuvar... No Recife, uma nova forma de governar a cidade começava a construir-se. Movimentos de Educação e Cultura eram reinventados... A escola quebra-se. Os muros já não impedem que a sociedade ali esteja (COSTA, 1998, p. 13).

A sua obra, a partir dos anos 1970, vai confirmar o seu desejo por uma educação na qual o conteúdo ético é forte. No livro *Ação cultural para a liberdade*, publicado no Brasil em 1976, ao realçar a condição do oprimido e as relações de dominação, a práxis educativa oferece um olhar pós-colonial que vai se desenvolver no conjunto de sua obra. Ana Maria Araújo Freire afirma que o título proposto por Paulo Freire para essa edição tinha sido *Ação cultural para a libertação*, mas o editor sugeriu trocar por liberdade, tendo em vista a censura à época da ditadura no Brasil (FREIRE, 2006). Esse fato é instigante porque explicita o pensamento de Paulo Freire em movimento. Libertação, a nosso ver, sugere uma ação constante da verdade de si, o exercício de ver-se no mundo. Através dela o oprimido age sobre si mesmo e sobre o mundo com vistas

a uma vida justa e digna. Confere Paulo Freire ao termo “educação para a libertação” o sentido de “ato de conhecimento” e ao mesmo tempo de “ação transformadora” (FREIRE, 1981).

Nesse livro, tal como em seus escritos, Paulo Freire recorre a metáforas para enfatizar as supostas práticas de humanização do projeto moderno colonial ao se referir à “sacralização” da ordem social “domesticadora”. Freire percebe, como os filósofos críticos, a urgência de novas formas de humanização do humano. Em sua perspectiva, não se alcançaria isso por meio de uma educação que utiliza cartilhas e livros-textos decorrentes de concepções mecanicistas e mágico-messiânicas, na produção de “palavras depósitos”, “palavras-sons”, através das quais se chega apenas a uma “espécie de transfusão” em que a palavra do educador é o “sangue salvador” do “analfabeto enfermo”. Um ensino de palavras soltas, verdadeiros clichês.

Tal como acolheu de domínios filosóficos que nutrem o seu pensamento, em particular do pensamento pós-colonial do século XX, a imagem que Paulo Freire tem dos dominados é de sujeitos que constituem suas subjetividades pela experiência social na relação com os dominadores, por meio de uma centelha de potência revolucionária.

a imagem que Paulo Freire tem
dos dominados é de sujeitos que
constituem suas subjetividades pela
experiência social na relação com
os dominadores, por meio de uma
centelha de potência revolucionária

Com seu livro *Educação como prática de liberdade*, resultado de sua tese acadêmica *Educação e atualidade brasileira*, torna-se um fundador de discursividade³ ao consolidar a proposição de uma educação como prática de liberdade. Essa proposição é consolidada no clássico *Pedagogia do oprimido*. É desse discurso que aflora uma gramática que é utilizada de forma exaustiva no campo da educação no Brasil e em diversos países de diferentes continentes. Há em Paulo Freire modos de dizer da cultura, talvez seu referente principal, dos quais destacamos como está a cultura implicada com a libertação dos povos e como, quando adjetivada como cultura do silêncio, quer dizer da relação com formas especiais de consciência dominada.

Ao assessorar programas educativos em países africanos em processo de reconstrução das suas nacionalidades, após longos períodos como colônias europeias, Freire testemunhou a experiência colonial recente e pôde ver e sentir os seus efeitos narrados por homens e mulheres, pela constatação das condições de vida da população, assim como pelo seu próprio testemunho em visita a um velho quartel do exército colonial vazio após a Guerra da Independência na Guiné-Bissau e que seria aproveitado para a “reafri-canização”. Para os colonialistas, um lugar de proteção; para os nacionais, um lugar de tortura e morte. Esse lugar onde os heróis do povo sofreram a violência colonialista se transformou em um centro de formação político-pedagógica para educadores, fazendo a educação renascer das ruínas da colonização (FREIRE, 1987).

3. No sentido dado por Michel Foucault, são autores que “têm de particular o fato de que eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (FOUCAULT, 2009, p. 280).

O trabalho de Freire (1978) em São Tomé e Príncipe é exemplo de sua atuação na perspectiva pós-colonialista. Sob a sua orientação, sistematizaram-se programas de alfabetização de jovens e adultos por meio dos quais a reconstrução nacional tem sido o eixo do processo de aprendizagem da língua. Nessas sistematizações (Cadernos Populares), vamos encontrar a expressão do que ele designa de ideologia da resistência. Na busca da reconstrução da história daquele lugar, jovens e adultos expressam o seu desejo de dizer diferente dos outros que antes detinham o poder de dizer deles.

Vós, colonialistas, vos enganastes, ao pensar que vosso poder de explorar era eterno. Para vós, era impossível que a fraqueza dos explorados se tornasse força na luta contra vosso poder, [...] levastes convosco quase tudo o que era nosso, mas não pudestes levar convosco a nossa vontade determinada de ser livres (FREIRE, 1977, p. 52).

Revelação da luta, da resistência, do desejo de documentar, selar a resistência com o selo do dominador, o selo de prestígio da modernidade – a escrita na escola, espaço por excelência dos escritos sociais dominantes, agora segue registrando outras vozes, dos antes dominados. A escrita passa, assim, a ter, também, marcas de outras culturas, culturas do povo, reconhecidas na literatura como Cultura Popular.

Silva (2000), em referência à filiação de Paulo Freire ao pensamento desenvolvido nos movimentos pós-colonialistas, ressalta que “ao privilegiar a perspectiva dos povos dominados, iniciou o que se poderia chamar, no presente contexto [...] uma perspectiva pós-colonialista do currículo” (SILVA, 2000, p. 63). Seus estudos

nessa perspectiva dão suporte à versão curricular pós-colonialista, inclusive de cunho pós-moderno, quando do seu questionamento sobre as verdades universais. Freire, no final dos anos 90, reafirma sua defesa de posições radicais para superar sectarismos sustentados em verdades universais fundadas em visões modernas e acomodações diante dos fatos de posições pós-modernistas. O educador defende que é preciso que “nos tornemos pós-modernamente menos certos das certezas. Progressistamente pós-modernos” (FREIRE, 1998, p. 97).

“As perspectivas de Freire podem ajudar a aprofundar o debate da universidade na cultura norte-americana [...] [e] a luta de educadores latino-americanos dentro das preocupações das críticas pós-modernas e insurgentes na academia”, afirma McLaren (2000, p. 97). Souza (2001), ao modo de McLaren, ressalta os estudos de Paulo Freire sobre diversidade cultural como um referente para caracterizar a pós-modernidade/mundo e, ao mesmo tempo, indica a dimensão desse estudo, no sentido de que:

Diz respeito às formas de convivência humana nos campos da economia, política, dos saberes e da interessoalidade, em sociedades nacionais e num sistema mundial, pluriculturais, que podem se tornar inter/multicultural. Portanto, sociedades polifônicas e multicoloridas, enquanto possibilidades da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2001, p. 45).

Importa, no entanto, ressaltar que essa referência à pós-modernidade de Freire não é uma questão unânime na literatura, muito pelo contrário: ela é bastante polêmica. De fato, diversas são as críticas à visão iluminista de Freire, em particular pelo seu projeto de educação emancipatória definido no seu livro *Pedagogia do oprimido*. Reafirma-se, através de argumentos, que “todas as noções de um mundo real não passam de fábulas metafísicas” (SHAPIRO, 1993, p. 104), ou, ainda, que “estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção” (SILVA, 2001, p. 13). São esses argumentos do pensamento pós-moderno que trazem implicações substantivas ao discurso da Pedagogia Crítica.

Malgrado tais questões, consideramos, tal como Shapiro (1993, p. 104), que, de qualquer forma, “é apenas no interior desse discurso [Pedagogia Crítica] que se pode encontrar uma tentativa séria e fundamentada para relacionar a educação no interior dos movimentos e das contradições da presente conjuntura econômica, cultural e política”, questão que é compartilhada por McLaren (2000, p. 78) ao dizer que o trabalho de Freire “não pode ser descartado tão facilmente como um projeto anacrônico que não conseguiu ouvir os gritos de alerta da história que vem de críticas pós-modernistas recentes”. Ou, ainda, no discurso de Lima (1998, p. 9), ao afirmar que “a obra escrita de Freire é demasiado vasta e multifacetada para se deixar aprisionar em esquemas reducionistas, em grelhas simples de leitura, e principalmente em prescrições metodológicas e tecnicistas”.

Importa dizer que os estudos pós-colonialistas têm sido tensionados nos anos recentes, inclusive dentro do próprio campo que se desenvolveu nos anos 2000 como as abordagens do Grupo Latino-Americano e do Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos. O debate inclui as experiências regionais e também o próprio papel dos intelectuais pós-colonialistas. Trata-se de um instigante debate do qual destacamos a posição de Spivak com o seu texto *Pode o subalterno falar?* Sua preocupação é traçar os limites da atuação dos intelectuais pós-colonialistas, inclusive ela própria, que ao falarem representando ou no lugar do subalterno podem estar silenciando-o. A autora faz críticas a um pensamento que se diz crítico, mas não trata da questão política, e chama a atenção para a heterogeneidade do sujeito subalterno, ou seja, uma categoria não monolítica de sujeito. Nesse sentido, ela pontua a subalternidade feminina, confinada entre o patriarcado e o imperialismo (SPIVAK, 2014).

As reflexões sobre os intelectuais no campo em que atuava dizem também da contemporaneidade de Paulo Freire, que está afirmada ao chamar a atenção para o impulso de revolucionários metropolitanos que pretendem possuir a verdade revolucionária do Terceiro Mundo. “Se não superam esta tentação messiânica, terminam por cair numa contradição com sua opção: a do ‘colonialismo revolucionário’” (FREIRE, 1981, p. 57). Ao discutir a interculturalidade, Freire (1997) sugere que esta seja articulada às questões de classe, raça e gênero e também às nações, ressaltando que essas diferenças geram ideologias de um lado discriminatórias, mas de outro de resistência. Ou seja, ele faz uma observação rigorosa da complexidade e ambivalência que a categoria “diferença” traduz.

As reflexões sobre os intelectuais
no campo em que atuava dizem
também da contemporaneidade de
Paulo Freire, que está afirmada ao
chamar a atenção para o impulso
de revolucionários metropolitanos
que pretendem possuir a verdade
revolucionária do Terceiro Mundo

Notas finais: um pensador contemporâneo

A inspiração para trabalhar, neste ensaio, o pensamento colonial de Paulo Freire deriva da constatação de sua atuação intelectual nesse campo desde os anos 60 do século XX, mas, principalmente, por ser um tema relevante na atualidade, o que confere a Paulo Freire a percepção de ser um pensador contemporâneo no sentido dado por Agamben (2009), como aquele que é capaz de

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar, mas não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar (AGAMBEN, 2009, p. 65).

Há de se abordar aqui um acontecimento no ano que antecede as comemorações do centenário de Paulo Freire, precisamente em 25 de maio de 2020: o assassinio de George Floyd, um afro-americano nos Estados Unidos da América por um policial branco, Derek Chauvin. Registrado em vídeo, fez o mundo inteiro ouvir a voz da vítima suplicante: “I can’t breathe!”, como uma metonímia da pandemia de Covid-19, que tem ceifado vidas pela impossibilidade de respirar. As ruas dos Estados Unidos e de diversos países encheram-se com os protestos *Black Lives Matter* e a revolta se misturou à tragédia da pandemia. No mês seguinte, iniciou-se uma revolta que se dirigiu aos símbolos da colonização. Nos Estados Unidos da América, a derrubada da estátua de Cristóvão Colombo em Boston e da estátua de George Washington e Thomas Jefferson em Portland, fundadores daquele país; na Inglaterra, foi a vez da estátua do traficante de escravos Edward Colston cair em Bristol. Em Lisboa, ocorreu a pichação da estátua do Padre António Vieira e em outros lugares também, como está registrado em diversos jornais do mundo, a exemplo da BBC Brasil, em 25 de julho de 2020. No ano de 2021, o debate foi intensificado e segue desafiando monumentos em praças e obras de arte em museus com homenagens a colonizadores.

Vale dizer que a interdição em períodos de ditaduras civis e militares não impediu que essa pedagogia freireana viesse a ser consolidada como um discurso no campo da Educação Popular na América Latina e em países da África.

É instigante pensarmos os 100 anos de Paulo Freire a partir da tentativa de interdição do seu discurso pelo governo atual, nos dois últimos anos, na busca de uma reedição macabra da interdição do ano de 1964. Malgrado essa ação que envergonha o país, Paulo

Freire percorreu vários continentes e forjou com interlocutores um modo de pensar que circunscreve uma discursividade singular no campo da educação que atinge diversos domínios e se expande por diversos continentes.

No Brasil e na América Latina, a apropriação do seu pensamento está para além do campo educacional, a exemplo da Teologia da Libertação, dos estudos de Saúde Pública, dos Estudos Culturais, da Educação Popular, dos Estudos Feministas e de Gênero, dos Estudos de Raça e Etnia, dos Estudos Geracionais, e, especialmente, dos Estudos Pós-Colonialistas e Decolonialistas recentes na América Latina. É possível que essa possibilidade de prolongar-se em diferentes domínios dos conhecimentos da vida e no tempo esteja relacionada a seu modo de ser contemporâneo no sentido dado por Agamben (2009), ou seja, de ser capaz de fixar o olhar no seu tempo não para ficar nele, mas para ir adiante, sendo capaz de, ao interpolar o tempo, estar à altura para transformá-lo.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Cerimônia na alfabetização de jovens e adultos: aparato performático. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 322-351, maio/ago. 2018.

COSTA, Adosina. Paulo Freire em Maio. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FREIRE EM MAIO, 1998, Recife. *Anais* [...]. Recife: SEE, 1998. p. 11-14.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1979.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor. In: MOTTA, M. B. da (org.). *Michel Foucault: estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

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

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez Editora, 1977.

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

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

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Vila das Letras, 2006.

LIMA, Licínio Carlos. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n. 10, p. 7-55, 1998.

LISSARDY, Gerardo. Derrubar todos os monumentos do mundo não muda o que aconteceu, diz vencedor do Pulitzer. *BBC News Brasil*, São Paulo, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53472767>. Acesso em: 31 maio 2021.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire e o Pós-Moderno. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 3-13, jan./jun. 1987.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do descenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 103-121.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SONTAG, Susan. *A vontade radical: estilos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 24., 2001, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-16. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt12>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco. O Pensamento educacional de Freire. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PAULO FREIRE EM MAIO, 1998, Recife. *Anais [...]*. Recife: SEE, 1998. p. 23-26.

SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire: contribuições ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço, 2001.

TAMBIAH, Stanley Jeyaraja. *Rituais e cultura*. Bologna: Il Mulino, 1995.

WEBER, Silke. Política e Educação: O Movimento de Cultura Popular no Recife. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 233-262, 1984.

Ensaio

Texto de autor convidado. Recebido em: 14 jun. 2021. Aprovado em: 31 jul. 2021.

MELO NETO, José Francisco de. Paulo Freire – pensador da denúncia e da enunciação. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 67-94, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251432

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Paulo Freire – pensador da denúncia e da enunciação

Paulo Freire – denunciation and enunciation thinker

José Francisco de Melo Neto

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Doutor em Educação

E-mail: melonetojf@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4436-6357>

Resumo

Neste texto, evidenciam-se argumentos filosóficos, sociológicos e pedagógicos em obras de Paulo Freire, com destaque às pedagogias, por meio de um exercício de compreensão em três momentos: o primeiro, uma síntese de pensadores que contribuíram ao seu pensamento; o segundo, uma análise constando de formulações freireanas próprias; e o terceiro expressa uma nova síntese das anteriores que reafirma o seu pensar direcionado ao agir. Expõe-se a sua crítica à educação dominante na sociedade e a denúncia como uma educação opressora. Além disso, apresenta-se a sua visão educativa para além dessa crítica – uma pedagogia que suplante a opressão, caracterizando Freire como um pensador da denúncia e da enunciação.

Palavras-chave: Opressão. Denúncia. Enunciação. Liberdade.

Abstract

In this text, philosophical, sociological and pedagogical arguments in Paulo Freire's works are evidenced, with emphasis on his pedagogies, through a comprehension exercise composed of three moments: the first one, a synthesis of thinkers who contributed to his thought; the second one, an analysis consisting of Freire's own formulations; and the third one expresses a new synthesis of the previous ones that reaffirms

his action-oriented thinking . His criticism of the dominant education in society, and his denunciation of it as an oppressive education, is presented. Moreover, his educational vision, that goes beyond this criticism, is presented – a pedagogy that supplants oppression, characterizing Freire as a denunciation and enunciation thinker.

Keywords: Oppression. Denunciation. Enunciation. Freedom.

O pensamento

O pensamento de Paulo Freire se construiu a partir da influência de vários pensadores, dentre os quais podem ser mencionados Jacques Maritain, Georges Bernanos e Alceu Amoroso Lima, que lhe asseguraram uma certa perspectiva fenomenológica de pensar sem cair numa construção filosófica em que a verdade esteja fora da experiência humana, seja religiosa, estética ou jurídica. É por todos aceito que conhecia as obras de Ortega y Gasset, e Gabriel Marcel. Estes deixaram marcas na sua visão existencial de um ser que não se fecha no si mesmo, mas que carrega a si e as suas circunstâncias. Esse existencialismo se amplia para não mais ser do em si para si, um ser pragmático; contudo, um ser que se envolve com o outro e com as tensões ao seu redor.

Ainda apareceram influências de sociólogos como Karl Mannheim e Zevedei Barbu, que contribuíram com o seu pensar sobre o mundo, a realidade e a experiência com marcas claras e presentes na análise sobre o país a partir da obra *Educação e a atualidade brasileira* (FREIRE, 2012). Respirou as influências de Carlos e Paulo Maciel, de Peter Drucker e de Auguste de Saint-Hilaire, sem falar no Pe. Manuel da Nóbrega, que o fez lembrar, em suas atividades, da importância das *gentes* e dos costumes dos nativos. Esses autores o conduziram

a pensar a partir do Nordeste do país e, especificamente em Recife, dos moradores de mocambos, quando Freire já abandonara a vida de advogado; debruçara-se sobre as ondas nada límpidas de uma pedagogia a partir do mundo das coisas – o ensino e a aprendizagem dos que participaram da educação do Serviço Social da Indústria (Sesi), onde atuou no início de suas atividades laborais até a cidade de Angicos¹.

Estão presentes em suas obras influências de sociólogos ou filósofos como Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, muito próximos de seu estilo teórico de ver o país, e foi em particular a visão pedagógica dos dois últimos que trouxe, ao processo educativo, o estudante como o centro da educação, além de uma pedagogia firmada em conhecimentos objetivos e científicos. Essa exigência conduziu-o ao encontro do grupo de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb)², organizado para pensar a respeito do desenvolvimento do país. Esses autores preencheram sua visão de cultura que a põe na marca da produção do viver humano, como em Álvaro Vieira Pinto, um pensador crítico e marxista. Também o influenciaram marcadamente Guerreiro Ramos, Roland Corbisier e expoentes do pensamento nacional e estrangeiros, tais como Hopkins, Mantovani, Tocqueville, Florestan Fernandes, Oliveira Viana, Duverger e Dewey, apenas para indicar alguns nomes.

1. Cidade situada no Estado do Rio Grande do Norte.

2. Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que aglutinara pensadores para estudar o desenvolvimento do país, com duração de 1955 ao início da Ditadura Militar, em 1964.

Esses autores colaboraram na edificação do pensamento de Freire, que sempre combinou o pensar e o fazer educativo como expressão praxeológica tida como sendo a tarefa de pensar e agir para um novo pensar, expondo a reflexão com a finalidade de recriar, recriar para se reinventar, além de uma escrita a partir da oralidade.

Em Freire, forjou-se um caminho que articula as coisas do mundo com um pensamento original, nada prisioneiro daqueles seus influenciadores e sempre com a finalidade de superação. Essa marca o acompanhou por toda vida quando orientara estudantes e novos pensadores nas universidades onde atuou. Um caminho que se mostraria adiante como um exercício da denúncia, passando para a enunciação de algo novo. A existência como produto da realidade e distante de especulações de ideias puras e presentes em todos os demais setores da vida. Uma educação que mantém distância de boa parte da tradição histórica, escolar, idealista e brasileira. Todavia, como veio se manifestando o pensamento de Paulo Freire?

Em Freire, forjou-se um caminho
que articula as coisas do mundo
com um pensamento original,
nada prisioneiro daqueles seus
influenciadores e sempre com a
finalidade de superação

A ontologia

A ontologia em Freire se associa à sua visão de mundo e ambas se inserem na perspectiva de pensadores modernos que têm a sociedade como uma grande prisão e o ser humano como o prisioneiro. A visão de mundo de que a vida é subsumida nas várias relações que impedem o avanço do humano ao próprio caminho civilizatório. Sua ontologia não postula a natureza humana como necessária e inevitável, com um destino a cumprir. Em Freire, essa natureza não traz nada apriorístico, sendo, portanto, uma construção histórica e social. A realidade surge em toda a sua obra como algo a ser superado, algo a ser mudado. As coisas pendem mais para mudanças.

Isso pode ocorrer com a inserção no mundo, só possível com a presença do ser no mundo. Em *Pedagogia da indignação*, Freire (2000) defende a necessidade da referência neste mundo das coisas, além de uma outra para o amanhã. É o ser que se orienta pela sua referência existencial, gerador também da esperança; o ser que ativa, então, essa “forma radical de estar sendo uma presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 52) e sabedor da dificuldade, como também da possibilidade de mudanças.

A realidade define a consciência humana quase que rendida aos seus ditames, precisando ser superada e denominada de ingênua, inicialmente. Submetida às análises de suas determinações pelas condições de existência, busca-se o caminho para outra consciência, agora em trânsito; aquela em que o sujeito inicia a percepção de seu próprio mundo e de seus limites, avançando finalmente para o patamar da crítica. O exercício da crítica é fundante no seu pensamento e sugere orientações para futuras ações. Trata-se de um

caminho que não é mecânico. A crítica se converte no método dialético de observar as coisas, em movimento, com formulações negativas e positivas, acompanhadas de ações. Um caminho permeado constantemente pelo princípio ético do diálogo.

O exercício da crítica é fundante
no seu pensamento e sugere
orientações para futuras ações.
Trata-se de um caminho que não é
mecânico

São esforços de superação da ingenuidade que conduzem para a ação cultural superadora em termos de sociedade, úteis à construção do ser. É na *Pedagogia da autonomia*, então, que Freire (1996) procura pelos melhores campos e melhores pastagens às ações políticas humanas, denunciando que o ser humano não é feito para a permanência. Além disso, Freire (1996, p. 40) remete-o para uma dimensão ética universal que o vê com “vocação para o ser mais”, além de expor o fato de que a sua natureza é social e, sobretudo, histórica. Nessa construção, há uma pedagogia que se baseia na compreensão de que o ato de ensinar não se traduz simplesmente por transferência de conhecimentos. A denúncia faz valer que esse ato e sua intencionalidade se realizam em alguma coisa e são especificidades humanas. Como enunciação, a sua pedagogia faz perceber que há a necessidade de se contar também com os saberes dos educandos, valorizando-os.

Acompanhando essas dimensões, começam a aparecer outros elementos, como a humildade no jeito de fazer. Reconhece-se a sabedoria dos que não tiveram oportunidades de estudos

formais e a necessidade da empatia nas relações entre educador e educando, além da amorosidade e da esperança, sem as quais não acontecerá uma nova educação. Esse é, portanto, um método antropológico através do qual o ser humano se constrói pelas relações presentes no ensino e aprendizagem, estando voltado para a liberdade e a justiça.

Reconhece-se a sabedoria dos
que não tiveram oportunidades de
estudos formais e a necessidade
da empatia nas relações entre
educador e educando, além da
amorosidade e da esperança, sem
as quais não acontecerá uma nova
educação

A realidade primeira

Há, de certa forma, insistência para a compreensão do país, sendo esta uma de suas preocupações que tem origem em seus primeiros estudos sobre a realidade brasileira, presente também no livro *A propósito de uma administração*. Para Freire (1961), as gerações são educadas para pensar naquilo que vem de fora e até nas soluções. Esse estilo de pensar conduz à alienação das gerações e promove um pensamento que gera a acriticidade da vida, bem como a desesperança. Isso o faz formular exercícios pedagógicos norteadores do processo educativo – as palavras geradoras de sentidos naquele ambiente de aprendizagem – denominado, posteriormente, de conscientização. São palavras do mundo em

que vivem os educandos e educadores. O ser construído nesse processo de estudos de cada palavra, gerada pelo grupo que se educa, será aquele sujeito estimulado para a sua autonomia.

Freire instala seu edifício educacional enquanto se desanima para com a alfabetização tradicional, o modelo de “Eva viu a uva”, e avança para outro processo de ativação da consciência ingênua até a consciência crítica. Essa não se confunde com a vivência individual de uma pessoa, mas passa a compor a experiência coletiva do grupo que se alfabetiza.

As determinações presentes nessas experiências trouxeram um avanço importante ao seu pensamento filosófico a respeito do fenômeno educativo e, de forma singular, enfatizaram elementos que comporão os constituintes de uma educação social, aberta para as maiorias da sociedade e que se denominou, em um outro momento, educação popular. Educação que arrastará consigo novos conceitos de cultura, da própria crítica, da práxis educativa, de trabalho decorrente da intervenção humana na natureza, a liberdade, justiça, o diálogo e o compromisso político. Paulo Freire enuncia, então, uma educação popular que se iniciará a partir do ambiente concreto que toca os envoltos nessas ações primeiras. Todavia, qual é a sua denúncia em alusão à educação dominante da elite?

A educação dominante

Essa educação é expressão da classe dominante, das ideias também dominantes na sociedade. É a educação que conduz à passividade dos educandos e à não autonomia de pensamento. Uma educação repassadora de pensares de outros, oriundos de fora, e

sem o contexto de existência das maiorias das classes trabalhadoras, oprimidas, sem compromisso com as coisas que circundam as suas vidas. Educação que abarrotas as cabeças de estudantes de formulações que servem ao reforço da alienação, pois ausentes estão as suas vidas nessa aprendizagem. Além disso, é meramente intelectualizada e não promove a participação dos educandos e nem dos educadores. O processo decisório educativo está em outras mãos, normalmente de fora da educação. Contém uma pedagogia para a opressão, explicitada por Freire (1987) em *Pedagogia do oprimido*, que só colabora para a formação da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1987, p. 26).

Nessa educação, a responsabilidade pela vida é algo sempre dos outros e nunca exercita um *ter* que seja também *de compromissos*. O educando apreende o mundo para a continuidade. A reflexão sobre o poder não existe, pois ela ocorre sempre do outro lado do mundo do educando, aprendendo a não ter poder de liberdade de escolha. Não oferece, portanto, um desenvolvimento histórico ao estudante e o seu viver fica limitado à vida vegetativa.

O trabalho educativo se torna, então, um exercício técnico, a exemplo da alfabetização com ênfase única em conteúdos que, em sua maioria, são alienantes. O estudante é um estranho naquele ambiente educativo. A realidade se despe de suas próprias cores e tudo se torna algo *para o humano* e *sobre o humano*. Trata-se de uma educação pela opressão e para a manutenção de seu domínio.

Nesse contexto educacional, o educador é o que sabe e aquele que educa, pois ele é o centro do processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Além disso, só ele pensa e só ele é quem diz a palavra. E é dizendo a palavra que ele educa, apenas com a sua palavra, e se assume como o promotor da prática do silêncio, sendo o único

sujeito desse processo. Isso foi denominado de *educação bancária*, que, à moda de um banco, deposita-se um quantitativo monetário numa conta e, posteriormente, lhe é devolvido como se nada houvesse ocorrido. No caso da educação, isso ocorre especialmente pelas técnicas de avaliação.

Essa é a mais radical crítica à educação das elites e, diante disso, Freire enuncia a superação desse modelo educacional. Para ele, isso se torna possível com uma práxis que contenha a visão do mundo em movimento. Todavia, quais são as características desse novo processo e suas possibilidades?

A educação enunciada

Muito além da existência de uma educação que seja individual, Freire expõe uma educação que cobra, necessariamente, o envolvimento de todos no momento em que ela se realiza e é inserida nas relações sociais em curso. A educação é, agora, o eu e o tu, ladeados em suas circunstâncias. Cobra a consciência do mundo cotidiano. É um trabalho em que a presença do educando e do educador são imprescindíveis. Um trabalho sempre *com o outro*, além de também ser *para o outro*, sendo assim *para ambos*. Educação em que educando e educador se educam.

A educação é, agora, o eu e o tu,
ladeados em suas circunstâncias.
Cobra a consciência do mundo
cotidiano. É um trabalho em que
a presença do educando e do
educador são imprescindíveis

Uma prática educativa incentivadora da participação das pessoas para o exercício da colaboração e para a tomada de decisões. Para isso, essa prática não pode ser silenciadora do aluno, mas agente de sua atuação, gerando a responsabilidade social e política. É um exercício para a indignação contra todo tipo de ações humanas que conduzam à opressão, contendo sólida formação técnica e incitando responsabilidades. O saber é algo de conhecimento do todo e não apenas de uma pequena parte. Conhecimento que é gerado na perspectiva dialética da mudança, pois o que há é um mundo heraclítico, em movimento.

A discussão sobre o poder é pauta dessa educação. O poder como expressão da liberdade de escolha da pessoa para a definição de suas próprias vidas, superando a mera vida biológica. Assim Freire (1958) entende desde o relatório apresentado em *A educação de adultos e as populações marginais*: o problema dos mocambos³. Ele enuncia a indispensável consciência do processo de desenvolvimento por parte do povo que precisará assumir a sua própria ideologia e vê que o povo não pode ser reduzido ao patamar da alfabetização e muito menos a um conjunto de técnicas ou um método.

O seu anúncio em *Educação como prática da liberdade* destaca a importância do ato da fala como algo necessário à prática educativa (FREIRE, 1967). A educação freireana aspira uma sociedade que transita para o exercício da crítica. É um fazer dialético orientado pela prática e reflexão sobre o algo, suscitando conscientização.

3. Relatório de autoria de Freire, da Comissão Regional de Pernambuco, apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em julho de 1958, na cidade do Rio de Janeiro.

Um caminho que conduz da sociedade fechada para uma sociedade democrática. Freire elege, então, nesse momento, a necessidade do diálogo como fundante a esse processo, mantendo-se na tradição pedagógica grega dialógica. Contempla-o como um valor ético que se caracteriza como algo da existência humana, pois, para ele, o diálogo é parte dessa existência e um exercício para a existência de educador. Não é uma conversa solta no ar, mas uma atitude que considera a veracidade, a sinceridade daquilo que se diz nesse ato de fala para a inserção do povo na vida nacional, sempre tido como grupo fora dessa vida. Essa inserção se faz urgente, pois, para ele, não pode haver humano vazio, sem o seu em si mesmo. A educação é sempre nas sociedades humanas, não havendo homens e mulheres fora delas.

A educação freireana aspira uma sociedade que transita para o exercício da crítica. É um fazer dialético orientado pela prática e reflexão sobre o algo, suscitando conscientização

A presença tem sua importância, pois possibilita ao humano o caminho de sua própria transcendência que vai além de sua natureza física. Ergue-se à dimensão de espiritualidade e de infinitude e alcança as dimensões não mais da indigência, porém do amor que também liberta. Da sociedade inexperiente de sua época, aqui no Brasil, para um caminho que conduza à vida democrática. Um exercício de democracia como expressão crítica de superação da materialidade da vida.

É a descoberta da existência de se estar no mundo e com o mundo, como algo para além de toda a existência de dominados, de uma sociedade dominada. Enuncia essa superação com *Ação cultural para a liberdade* e destaca que esse domínio se dá pelo trabalho, pela cultura, pela história e pelo confronto de valores definidos por uma dialeticidade entre determinações da vida material e orgânica e a liberdade (FREIRE, 1981). Um movimento para a inquietude dos educadores que, em geral, são movidos “apenas por sentimentos humanitários, sem uma opção política clara” (FREIRE, 1981, p. 59). Aos educadores, surgem surpresas com alunos seus que chegaram ao nível da crítica, pois esses, mesmo dominando os códigos da leitura e interpretação, foram mantidos analfabetos politicamente.

É a descoberta da existência de se
estar no mundo e com o mundo,
como algo para além de toda a
existência de dominados, de uma
sociedade dominada

Enquanto faz ver a inexperiência democrática da sociedade brasileira, enuncia uma ação cultural que a caracteriza como uma revolução a ser realizada pela cultura. Alerta os demais agentes, as lideranças dessa revolução, que precisam conhecer esse mundo para essa ação cultural. Mostra que se carece de projeto e que só se viabilizará pela práxis e nunca de maneira isolada, algo de apenas um indivíduo. Além disso, é preciso a confiança nas massas populares, em comunhão com elas, sem qualquer disposição de se amaciarem os seus desejos enquanto coletividade.

A corporificação das palavras nessas ações educativas pede exemplos do viver dos próprios educadores e ações permeadas de dimensões estéticas e éticas. Ações intelectivas que assegurem efetivo rigor metodológico. Para Freire (2000, p. 17), dessa forma, ocorre uma educação em que “o mundo não é. O mundo está sendo”.

Ainda em *Pedagogia da indignação*, Freire (2000) vai falar de um direito e um dever de se mudar o mundo, e faz também os seus anúncios de esperança, de utopias e de sonhos.

No entanto, é em *Medo e ousadia* que Freire (1986) realça a possibilidade de um educador se transformar num libertador e explica como ocorre essa relação da educação e da mudança. Ele, então, sugere o método permeado do diálogo para o ensino e uma pedagogia que seja um vetor para o empoderamento das pessoas e dos grupos. Sem deixar de enunciar o sonho da transformação social e para isso a importância da leitura, pois, para Freire (1986, p. 15), “ler não é só caminhar sobre as palavras, também é não voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo”.

Porém, o desânimo e a desesperança estão sempre a rondar os presentes nesses processos como pares dialéticos dessas ações. Aí, Freire se coloca como sistemático combatente contra a desesperança muito comum nas atividades profissionais desses educadores. Ele faz ver a esperança como uma necessidade ontológica que precisa estar ancorada na prática. É pela prática que se ressalta a concretude histórica do processo. A esperança, inclusive, pode lançar-se num trágico desespero de sua não efetivação, se não bem entendida, levando ao total imobilismo. Por sua vez, é na *Pedagogia da esperança* que Freire (1992, p. 6, grifo do autor) afirma: “nas situações-limites, mais além dos quais se acha o *inérito viável*, às

vezes perceptível, às vezes não, se encontram razões de ser para ambas as precisões: a esperançosa e a não esperançosa”. Então, a tarefa política do educador é desvelar saídas possíveis para a esperança, despossuídas de individualismos sem qualquer tipo de ação destrutiva e sem um corpo a corpo cheio de vingança.

A educação em Freire se espraia por todas as dimensões da vida, na própria gestão da vida, que é tida também como autoritária. Segundo ele, no livro *A propósito de uma administração*, a formação histórica brasileira legou essa posição alienada que, em geral, deixa-se de olhar para os países vizinhos, mantendo-se presa só ao pensamento do Velho Mundo de tal maneira a acarretar certa descrença nas pessoas e em si mesmo (FREIRE, 1961).

Ora, se a educação dominante na sociedade é autoritária, dificilmente a gestão da vida não será, e enuncia, então, a importância da democracia e ações populares. A vida sendo permeada de exercícios democráticos em toda a sua completude. Todavia, como isto ocorre?

Metodologia (pedagogia)

A metodologia e a pedagogia, aqui, se confundem. Os caminhos pedagógicos e as visões gerais de se fazer educação, com os seus recursos teóricos e práticos, formam o pensar e o agir. Para isto, Freire nunca se propôs sugerir fórmulas. Todavia, esse movimento que se inicia por abstrações, considerando que sempre se chega ao fenômeno com toda a carga teórica disponível. Assim, defrontam-se todos diante de suas realidades, alfabetizando e animadores, nas práticas de alfabetização de adultos. Contudo, há uma antecendência desse mundo real que espera o crivo das

análises teóricas, portanto um movimento que vai das abstrações ao real com anterioridade do real.

Após esse momento, continuam os estudos por meio das categorias analíticas desse posto. São movimentos teóricos que acontecem no campo da abstração e não é algo solitário, mesmo que seja teórico. É um exercício do em si para o si dos demais envolvidos no processo.

Ao atingir esse momento, pode-se retornar ao mundo real, porém cheio dos conhecimentos. São produtos da reflexão coletiva originária das realidades desses alunos até partir do real de cada um aos mundos de sentidos de todos e constituir o concreto ou a realidade pensada. Esse é o momento de nomeação das palavras geradoras que formarão a base de todo o processo de alfabetização. E esse real diz respeito às coisas, à fome, ao desemprego, às poças de lama, à falta de água, às plantações, às muriçocas, à vida econômica e à política municipal, em um ambiente denominado *círculo de cultura*.

Isso mostra uma retomada paciente do percurso que tem origem no plano local e vai aos planos mais exteriores, mais reflexivos, para se chegar aos mais *altos* patamares da abstração e da ação para o lugar. Tudo expressando dados que não traduzem apenas discussões, mesmo que estas ocorram efetivamente. Importante e necessário, nessa relação do algo para a reflexão, é o exercitar do pensamento para o retorno ao real, de forma nada bacharelesca, pois essa sim expressa uma verticalidade pedagógica. São percursos de denúncias do real, passando por abstrações até a enunciação de novas ações: um trabalho do pensar coletivo.

Pedagogia que se desenvolveu, em especial, nos processos de alfabetização, instituindo-se como Método Paulo Freire, mas que

avança para os demais níveis do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da universidade. A democracia, acompanhando os exercícios pedagógicos nas aulas do alfabetizando aos demais níveis da educação, atinge até os cursos de pós-graduação. A prática democrática não se resume apenas em específicos lugares, mas em suas distintas formas de se apresentar.

A prática democrática não se resume apenas em específicos lugares, mas em suas distintas formas de se apresentar

Universidade

Nas universidades, ambiente construído para a elite, também há carência do exercício democrático em suas relações internas. Freire (1983), então, vislumbrou a existência da universidade popular, por mais que os tempos atuais não têm possibilitado esse exercício. Pode aparecer, entretanto, na visão da extensão universitária, que é tida sobretudo como exercício de comunicação, em *Extensão ou comunicação*. Em sua experiência de extensão rural, o autor explicita que conhecer não é ato de transformar o outro em objeto (FREIRE, 1983).

Há práticas na extensão universitária que expressam uma invasão cultural nas comunidades onde se realizam tais projetos. A universidade conduz o seu conhecimento diretamente para o outro, numa relação de cima para baixo. O caminho freireano é de algo que se conduz *com* o outro, uma *Ação cultural para a liberdade*, com a perspectiva de exercícios relacionais populares (FREIRE, 1981).

A pesquisa pode ser originada desses projetos ou mesmo de reflexões sobre o ensino, atendendo à possibilidade da interdisciplinaridade do ensino com a pesquisa e a própria extensão. Pode, também, haver ênfase para a utilização das metodologias participativas voltadas à produção do conhecimento.

Ainda na pesquisa, planejam-se superar as práticas metodológicas positivistas para metodologias de pesquisa que tenham origem nas realidades das pessoas, em seus problemas, ao encontro de soluções de maneira participativa. Ou seja, uma dialética atinente às outras ações, novas reflexões e novas ações. Tem-se, dessa maneira, a percepção antropológica de um *eu*, um ser conservador, que afasta-se deste ser para aproximar-se de um *eu de mudança* e, com o outro, compor uma atitude de dialogicidade.

A política

Mantida essa perspectiva, a política em Freire também não se limita ao campo partidário das trocas de favorecimentos ou da ingenuidade, mas evolui para caminhos de formulações de ações e de planejamento das vidas das pessoas para patamares superiores de consciência. É a clareza do domínio das elites, dos pensamentos das elites e de suas formulações para o controle das massas populares. Exercícios de superação que ultrapassem as dimensões da conservação, da opressão, do sofrimento e de valores preconceituosos, além de uma ética da individualidade para as perspectivas de transformação da vida. Todavia, hoje, o que poderia enunciar Paulo Freire ante o cotidiano vivido, do ponto de vista teórico e prático, em tempos de pandemia e das diversas tecnologias da informação e comunicação que adentraram as escolas?

A política em Freire também não
se limita ao campo partidário
das trocas de favorecimentos ou
da ingenuidade, mas evolui para
caminhos de formulações de ações
e de planejamento das vidas das
pessoas para patamares superiores
de consciência

O cotidiano

O pensador Paulo Freire, nestes tempos de variadas plataformas eletrônicas e mídias sociais franqueadas ao uso do processo relacional de ensino e aprendizagem, parece enunciar aos que atuam no campo educacional que novos tempos estão a erigir conhecimentos dessas ferramentas de comunicação aplicadas à educação. São aquelas aulas em que o aluno não está mais na sala de quatro paredes. As aulas estão ocorrendo de maneira remota, aulas síncronas ou assíncronas, híbridas (parte *on-line* e parte presencial), utilizando Classroom, Moodle e ferramentas de cada instituição. O cenário, então, é composto por esses e outros recursos tecnológicos que cobram habilidades docentes para o seu domínio. Cabe, a partir disso, o acréscimo de novos elementos básicos ao trabalho de ensinar e aprender, também na educação popular, pois os tempos são outros, mas o diálogo, independentemente das tecnologias em uso, pode ser mantido.

Do ponto de vista teórico, ele sempre orientava, em seus exercícios de pesquisador, a necessária superação de suas próprias formulações com destaque às experiências de cada grupo. Na sua

visão, a experiência é entendida como prática educativa que motive a conscientização. Contudo, não é uma experiência de si próprio, entendimento presente em toda a tradição filosófica do conceito. Pode-se, portanto, avançar para uma compreensão através da qual se supere a dimensão recuperadora constante nesse conceito, ultrapasse suas possíveis dimensões populistas e, ainda, reforce a dimensão política e ideológica.

Mesmo com as distintas visões na tradição filosófica moderna e em pensadores da educação popular, a experiência pode assumir outros indicadores específicos, mantendo-se as lutas das classes oprimidas e das classes trabalhadoras, enquanto alimenta o horizonte da liberdade e atendimento às necessidades. Assim, ela não é algo a ser controlado em um laboratório ou submetido às análises quantitativas empiristas, simplesmente.

A experiência como expressão coletiva contempla a inteligência da pessoa e o seu conhecimento. Não é algo em condição de ser replicável e muito menos próximo das formulações idealistas que mantêm a experiência no patamar da consciência, desviando a necessária ação. A experiência pode adquirir dimensões que se expressam sinteticamente no indivíduo, mas que não findam nele mesmo.

O horizonte da mudança faz a experiência ir além dessas visões e vislumbrar o real como um ente que precisa ser submetido à inteligência. Este *algo* só adquire sentido à medida em que se descortinam as suas determinações, somando-se a ele elementos da intuição e da subjetividade de cada participante do processo educativo.

Acompanham-se as análises teóricas nos “círculos de cultura” que é o momento de análise do todo de sentido dos indivíduos presentes. Sem essa análise histórica, o mundo não passaria de

fenômenos completos, em si mesmos, sem a necessidade da intelecção humana. É nesse momento que se supera a dimensão da individualidade e se assume a condição da reflexão coletiva.

Do mesmo modo, a experiência, para os tempos de agora, não pode ser mera contemplação de cada individualidade. Ela calha, ainda, como um convite às mudanças definidas neste terceiro e último momento dela mesma. O real se posta, agora, permeado dos conhecimentos que são frutos dessas análises. Assim, a experiência se enuncia com a sua importância tanto para o avanço do pensamento filosófico como a todo fenômeno educativo, acendendo chances para novas reflexões de constituintes desse campo de estudos.

Universalidade

Os tempos atuais parecem pedir dimensão de universalidade de constituintes educativos para a educação popular. Elementos universais para a educação, enquanto sistema aberto, são sugeridos ao se definirem como centrais, a exemplo de valores já expostos e que detêm importância universal.

A cultura, como componente fundante para uma experiência da pedagogia freireana e tida como aquilo que mais expressa a práxis educativa, é elemento possível de dimensão de universalidade, diante de que o marco da produção, a sua origem, também é universal. A crítica como ferramenta do pensar que transcende o indivíduo, passando pelo coletivo, pode alcançar dimensões gerais de qualquer processo educativo. Seus vários constituintes são elementos de um movimento dialético que pode apresentar momentos dessa relação entre universais e particulares, além de seus momentos de

diferenciação. Constituintes que fazem aproximação ontológica em uma visão semântica e também nominalista. Serão esses os formadores das bases desse processo didático-pedagógico da educação popular, estabelecendo-se como entidades de nomes, de significados e de signos, sendo passíveis de universalidade.

Popular

Há enunciação para a necessidade de se repensar conceitos tidos como esclarecidos ou de compreensão pacífica, a exemplo do termo *popular*. Contudo, ao se denominar uma ação educativa como popular, não se pode confundir com a concepção de popular presente, quando se fala sobre a música popular brasileira ou o popular das campanhas eleitorais. Não será, todavia, um algo que tenha origem na base da sociedade ou que venha da experiência do povo; da tradição do povo ou que simplesmente seja um algo que se origine nas maiorias do povo. Se assim fosse, estaria no esquecimento a base ideológica que sustenta a sociedade dominante, pois essa apenas é devida à visão de mundo estabelecida pelas lentes das elites dessa sociedade. Ideologia que invade o imaginário coletivo das maiorias. Do mesmo modo, o *popular* que vier como aquilo que expresse origens nas instituições sindicais, nas associações de moradores, nas associações ambientalistas... e nos movimentos sociais. Todos também estão permeados das marcas ideológicas da opressão e podem apresentar equívocos.

Popular pode ser aceito ao se enunciar como algo que expresse um cristalino posicionamento político e ideológico e que arraste consigo dimensões propositivas que se expressem pelas ações das maiorias. Popular que manifeste muito mais uma metodologia ao

trazer consigo procedimentos que incentivem a participação das pessoas em suas lutas por cidadania. Esses caminhos políticos e metodológicos parecem animar muito mais para uma percepção conceitual atualizada.

Como se vê, popular adquire certa plasticidade conceitual e enuncia-se a exigência tida por movimentos intrínsecos ao próprio conceito. Há movimentos históricos que estão se mantendo, mas que se abrem às outras perspectivas dos tempos presentes. Popular passa por uma dialeticidade que se relaciona, ainda, às dimensões constitutivas do mesmo, como a sua origem e o direcionamento das questões surgentes; apresenta e também manifesta o elemento político norteador das ações; além do mais, exprime-se como metodologia, com os seus aspectos éticos e utópicos, exigência para os momentos de hoje.

Extensão popular

O desafio que se apresenta é fazer extensão em projetos de instituições que se utilizam das práticas extensionistas nada democráticas. Essas instituições se colocam como detentoras de toda sabedoria, desejosas de um fazer para as comunidades carentes, permeadas de posições autoritárias, desprovidas da possibilidade de prática coletiva e pintadas de dimensão popular. Além disso, visões há que conduzem a universidade, por exemplo, por meio de suas intervenções, a querer ocupar o papel político do Estado, sobretudo em suas ações de assistência. Dessas práticas não poderá haver algo novo.

Do conceito de popular pode-se extrair a concepção de uma visão de extensão que seja provocadora de maior inserção das

pessoas envolvidas nesses projetos, passando a atuar desde a definição da questão geral a ser explorada e durante a sua realização. Essa é mais uma possibilidade que transcende os projetos de extensão universitária, em sua maioria, incentivadores não da liberdade, mas do assistencialismo.

Então, pode-se vislumbrar a extensão universitária como um trabalho social e útil que arraste consigo uma intencionalidade de provocar a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, voltada aos desejos necessários de mudanças, acompanhando um ensino que esteja baseado nos termos da educação popular freireana. Será que assim não se torna mais reveladora uma nova formulação de extensão popular?

Do conceito de popular pode-se
extrair a concepção de uma visão
de extensão que seja provocadora
de maior inserção das pessoas
envolvidas nesses projetos,
passando a atuar desde a definição
da questão geral a ser explorada e
durante a sua realização

Educação popular

Mesmo a educação popular, a partir das anteriores definições de elementos que a constituem, conforme o próprio Freire, enuncia-se com novas e necessárias dimensões. A educação popular destes tempos é um fenômeno de ensino e aprendizagem pela produção e apropriação dos produtos culturais, resultantes do trabalho humano. Educação popular que traduz expressamente um sistema aberto de ensino e de aprendizagem formulado por uma teoria do conhecimento, referenciada na realidade. Trata-se, portanto, de uma prática que requer metodologias ou pedagogias que incentivem a participação e o empoderamento das pessoas, sem perder a dimensão coletiva. Seus conteúdos e técnicas carecerão de uma avaliação processual. Educação permeada por uma base política, voltada às transformações sociais, orientando-se por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade – sem esquecer-se da felicidade.

Tudo isso sem perder jamais a sua capacidade de indignação com questões não mais aceitáveis entre os humanos, mantendo-se a tolerância, pois sem ela a vida no mundo poderá ficar bem mais difícil. Na *Pedagogia dos sonhos possíveis* vislumbrada por Freire (2014), somam-se o acolhimento e o afeto como reforços aos valores já expostos.

Enfim...

Evidências na obra de Freire, apresentados sobretudo elementos em seus livros como pedagogias, fazem ver em todos os momentos a força de sua denúncia, pondo por terra a educação das clas-

ses dominantes, a educação da opressão. Vislumbra-se, portanto, uma nova educação, uma educação para a classe trabalhadora, para todos os que se sentem ou se sentirão oprimidos. Enuncia-se, assim, novos caminhos de busca pela liberdade, tão necessária para os tempos de agora.

Vislumbra-se, portanto, uma nova
educação, uma educação para a
classe trabalhadora, para todos
os que se sentem ou se sentirão
oprimidos. Enuncia-se, assim, novos
caminhos de busca pela liberdade,
tão necessária para os tempos de
agora

Também expôs-se alguns aspectos para a atualidade do pensar de Paulo Freire, sempre aberto aos novos tempos. Aberto, inclusive, de tal maneira que tudo isso estabeleceu uma educação muito além da opressão; uma educação que se institui nas experiências coletivas dos trabalhadores.

Paulo Freire, um pensador da denúncia e da enunciação.

Referências

- FREIRE, Paulo. A educação dos adultos e as populações marginais. O problema dos mocambos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 30, n. 71, p. 81-93, jul./set. 1958.
- FREIRE, Paulo. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia (o cotidiano do professor)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Ensaio

Texto de autor convidado. Recebido em: 21 jun. 2021. Aprovado em: 31 jul. 2021.

LIMA, Licínio C. Considerações em torno do ato de estudar Paulo Freire. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 95-122, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251433

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Considerações em torno do ato de estudar Paulo Freire¹

Considerations around the act of studying Paulo Freire

Licínio C. Lima

Universidade do Minho (UMinho), Portugal
Doutor em Organização e Administração Escolar
E-mail: llima@ie.uminho.pt
 <https://orcid.org/0000-0003-0899-7987>

Resumo

Este artigo replica o título que Paulo Freire atribuiu, em 1968, a um pequeno texto que antecedia um conjunto de recomendações bibliográficas para um seminário: *considerações em torno do ato de estudar*. Partindo dessas considerações, designadamente de carácter epistemológico e metodológico, o presente trabalho procura aplicá-las ao estudo do pensamento e da obra de Freire, usando como recursos as exigências críticas propostas por aquele autor ao longo da sua extensa obra. Chamando a atenção do leitor para várias especificidades da obra freireana, o artigo refere três questões incontornáveis: os contextos e as influências; uma obra feita de obras; e os textos, as intertextualidades e o seu idioleto, concluindo que só o ato de continuar a estudar e a debater Freire, seguindo as suas próprias reflexões sobre o que é estudar, o pode libertar da lei da morte, isto é, do esquecimento.

Palavras-chave: Paulo Freire. Ato de estudar. Questões epistemológicas e metodológicas.

1. Trabalho financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Este texto segue a sintaxe do português de Portugal e a ortografia do Acordo Ortográfico de 1990, oficialmente em vigor naquele país.

Abstract

This article replicates the title which Paulo Freire attributed, in 1968, to a short text that preceded a set of bibliographical recommendations for a seminar: *considerações em torno do ato de estudar* (considerations around the act of studying). Based on these considerations, namely of an epistemological and methodological nature, the present work seeks to apply them to the study of Freire's thought and work, using as resources the critical demands proposed by the author throughout his extensive work. Drawing the reader's attention to several specificities of Freire's work, the article refers to three unavoidable issues: the contexts and influences; a work made of works; the texts, the intertextualities and his idiolect, concluding that only the act of studying and debating Freire, following his own reflections on what it means to study, can free him from the law of death, that is, from oblivion.

Keywords: Paulo Freire. Act of studying. Epistemological and methodological issues.

Introdução

Paulo Freire nasceu em Recife, no Brasil, a 19 de setembro de 1921. Comemoramos, por todo o mundo, o centenário do seu nascimento, através de múltiplas realizações, embora com destaque para a publicação de trabalhos académicos sobre a sua obra em livros e revistas especializadas. Uma obra por muitos considerada como a mais destacada do pensamento educacional da segunda metade do século XX e que continua a ser estudada internacionalmente. Por essa via Freire vive, as suas ideias permanecem atuais também pela ação das nossas leituras críticas, dos nossos eventuais encontros e desencontros com a sua vasta obra. É a melhor forma de o homenagear e a mais coerente com a sua concepção do “ato

de estudar”. Para quem se destacou como um pedagogo crítico e como um filósofo político da educação, é compreensível que as suas contribuições não possam granjear adesão ou concordância generalizadas, nem tal objetivo seria desejável . Nem sequer para ser considerado um autor clássico da história da pedagogia.

Para quem se destacou como
um pedagogo crítico e como um
filósofo político da educação,
é compreensível que as suas
contribuições não possam
granjear adesão ou concordância
generalizadas, nem tal objetivo seria
desejável

São por isso de evitar duas posições antagónicas que se têm manifestado desde a sua morte, em 1997 (LIMA, 2018). A dos seguidores mais rigoristas e indefectíveis, exegetas considerados autorizados, adeptos incondicionais e fervorosos. E também, ao invés, a daqueles que se limitam a críticas *ad hominem*, puramente ideológicas, sem argumentação sólida e racional, e, por vezes, sem conhecimento direto e aprofundado das fontes primárias e dos debates e controvérsias em curso. Ambos os grupos, por razões distintas, adotam uma posição hiperbólica quanto às propriedades inerentes à obra do autor: os primeiros exagerando as suas dimensões salvíficas e tendendo a reduzir drasticamente a complexidade, tal como as possíveis evoluções e contradições de um autor, à univocidade de um receituário que garantiria o sucesso do curso da ação educativa; os segundos diabolizando a obra como origem

de todos os males, apontando para pretensas imputações empíricas e para nexos de causalidade que demonstrariam os malefícios da sua adoção, como se as ideias do autor já tivessem sido historicamente atualizadas, fossem imediatamente e singularmente operacionalizáveis em termos de políticas educacionais, de planos de ação pedagógica e de injunções didatistas e, finalmente, tivessem já produzido resultados passíveis de avaliação e de escrutínio público. Mas existe, pelo menos, um terceiro grupo, formado pelos educadores indiferentes ou relutantes que ignoram a advertência de Carlos Alberto Torres (1998, p. 65): “na confusão do mundo atual, os educadores podem estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”. Isso, é claro, a menos que a formação dos educadores não tenha já abdicado de se constituir como educação cultural, ética e política, como formação intelectual que compreenderá as obras clássicas do campo, acadêmico e profissional, da educação e respetivas controvérsias.

O que pode ser recomendado, até para romper com aquelas alternativas anti-intelectualistas, embora de signos opostos, é que o melhor é mesmo estudar seriamente a obra. Teríamos, no caso, um quarto grupo, constituído por interessados em estudar criticamente e de forma aprofundada a obra de Freire, no qual se inscreve este texto. Uma obra que continua a ser mais relevante pela respiração crítica sobre a educação e a sociedade, fundada em teorias e categorias analíticas, do que por eventuais prescrições metodológicas e didatistas, pretensamente intemporais.

Pelo menos a partir da sua obra maior, *Pedagogia do oprimido*, Freire lançou as bases para uma crítica à opressão de todos os tipos, considerando o papel da educação. O seu trabalho resultou numa contribuição incontornável para uma compreensão crítica

da educação e da ação pedagógica, entre outros elementos, ao insistir em que o educador é um decisor que não se pode demitir; ao criticar a *neutralidade insossa* e o estar no mundo *de luvas*, com uma postura *acinzentadamente imparcial*; ao chamar a atenção para a complementaridade entre liberdade e autoridade; ao erigir o diálogo como princípio educativo e ético-político.

Pelo menos a partir da sua obra maior, Pedagogia do oprimido, Freire lançou as bases para uma crítica à opressão de todos os tipos, considerando o papel da educação

As suas críticas à *educação bancária*, às organizações oligárquicas e burocráticas, às lideranças vanguardistas e dirigistas, ao dogmatismo e à propaganda, à *coisificação* das massas, ao *basismo* e ao *elitismo*, enquanto formas de sectarismo, representam alguns dos mais importantes princípios da sua pedagogia. E não continuam, hoje, claras as maiores dificuldades de respiração – em termos metafóricos e também literais – e não apenas face a concepções tecnocráticas de educação, mas também considerando o exercício da violência física, as restrições à liberdade e à democracia, o desastre ambiental a nível planetário, a opressão com seus novos tipos e suas novas modalidades e até mesmo o acesso às vacinas e ao oxigénio por parte dos atuais *esfarrapados do mundo* em contexto de pandemia?

Na comemoração do centenário do nascimento do autor, defende-se aqui que o melhor será estudá-lo, até para evitar a situação paradoxal que frequentemente emerge perante os nossos

olhos e que poderia ser condensada num possível subtítulo para este artigo: do muito mais celebrado ou invectivado, citado ou simplesmente invocado, do que rigorosamente estudado, Paulo Freire.

Replicando um título de 1968, mas não só

Exilado no Chile durante a segunda metade da década de 1960, contexto a partir do qual publicou ou escreveu importantes trabalhos, tais como *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), *Extensão ou comunicação* (FREIRE, 2013) e *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1999), este último publicado inicialmente em 1970, Freire preparou, em 1968, um pequeno texto que, segundo esclareceu mais tarde, terá servido de introdução a uma lista bibliográfica com propostas de estudo dirigidas aos participantes num seminário sobre educação e reforma agrária. Intitulado *Considerações em torno do ato de estudar*, o texto viria a ser incluído no livro em que coligiu, sob prefácio datado de 1975, já em Genebra, vários trabalhos que escreveu entre 1968 e 1974, sob o título *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 2001a).

O presente artigo inspira-se, pelo menos parcialmente, naquele texto de 1968, replicando o seu título, agora para refletir sobre algumas questões consideradas cruciais no *ato de estudar* a obra de Paulo Freire.

Em Freire, o estudo, a pesquisa, a compreensão crítica dos problemas e o seu debate e até a orientação de teses, entre outros temas de carácter epistemológico e metodológico, representam tópicos recorrentes ao longo de toda a sua obra. Isso não é surpre-

endente num autor que concedeu centralidade à conscientização, logo a partir do seu primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*, com edição de autor datada de 1959 e só muito mais tarde integralmente publicado (FREIRE, 2001b), tal como à pesquisa participante (FREIRE, 1981) ou ainda, em termos generalizados, à ideia de que homens e mulheres são intelectuais, indagadores, dotados de curiosidade epistemológica, em busca contínua, conscientes da sua incompletude, razão maior, e exigência existencial, de uma “educação permanente” (FREIRE, 1997a, p. 18-20).

A ingenuidade e a passividade são, para Freire, incompatíveis com as exigências do ato de estudar

Nas brevíssimas considerações de 1968, que aqui são retomadas com o estatuto de *leitmotiv*, Freire (2001a) tanto critica o uso de bibliografias demasiado extensas e sem critério, que convidam a recepções prescritivas e a leituras *por alto*, quanto a ideia de que estudar é um ato simples e fácil, mais ou menos de tipo *bancário*, através do qual bastaria que quem estuda se deixasse *invadir* pelo autor estudado, como que *magnetizado*, alienando-se perante a eventual sapiência ou *força mágica* das suas palavras. A ingenuidade e a passividade são, para Freire, incompatíveis com as exigências do ato de estudar. Um ato que é “realmente, um trabalho difícil”, exigindo “uma postura crítica, sistemática”, requerendo “uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 2001a, p. 10). Estudar não é, portanto, simplesmente uma transação mais ou menos mecânica de conteúdos entre quem, pretensamente, sabe (sujeito) e quem não sabe (objeto). De resto, para Freire (2001a),

a escrita de um texto releva do estudo por parte de quem o escreveu, sendo comum que aqueles que estudam de forma aturada e sistemática um objeto de estudo acabem escrevendo sobre os resultados desse seu estudo. A relação entre estudo e escrita tenderá a ocorrer, também, no processo de estudo, processo que dificilmente poderá ser realizado sem que quem estuda escreva as suas notas, reflexões, dúvidas ou discordâncias, na procura do seu caminho para saber mais.

Ambos, escritor e leitor, estudioso e estudante, se encontram historicamente e socialmente situados, eventualmente em tempos distintos ou por referência a experiências de vida, racionais ideológicos e referenciais axiológicos não necessariamente coincidentes. Estudar a obra de um autor não é reduzi-la a um só livro, ou apenas a um trecho, e muito menos a uma frase, eventualmente transformada em *slogan*, por mais significativos que possam ser para quem estuda, e muito menos àquilo que nos interessa ou que é coincidente com as nossas teses ou os nossos propósitos, descontextualizando autor e obra, truncando o texto, incorrendo nos vícios da sobreinterpretação. Por tudo isso, escreveu o autor:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto (FREIRE, 2001a, p. 10-11).

É como sujeito do ato de estudar que, de forma crescentemente lúcida, se vai ensaiando “uma atitude de adentramento”, construindo uma “visão global” do texto, após o que delimitações posteriores são possíveis, sem perder o fio condutor da obra, sempre que ocorre um “retorno ao livro” (FREIRE, 2001a). E estudar implica, muitas vezes, a necessidade de retornar a um livro, consolidando ideias, ou corrigindo interpretações precipitadas, ou ainda encontrando novas pistas ou relações inicialmente insuspeitáveis. Afinal, afirma Freire (2001a, p. 11), nada de substancialmente diferente da atitude inquieta, curiosa e crítica que temos face ao mundo, exigindo diálogo com o autor do texto, humildade, não desistência perante as dificuldades. Por isso é tão importante o recurso a instrumentos de trabalho, como dicionários de vários tipos, enciclopédias, etc., que auxiliem quem estuda a superar as dificuldades, sem o que “não adianta passar a página de um livro se sua compreensão não foi alcançada” (FREIRE, 2001a, p. 11). Ora, prossegue Freire (2001a, p. 12-13), “a compreensão de um texto não é algo que se recebe de presente”, exige vontade e esforço, curiosidade e perseverança. Exige uma seriedade intelectual e uma disciplina autoformativa que são incompatíveis com práticas seguidistas e acríticas, tanto quanto com práticas de rejeição *a priori*, sobre-determinadas por preconceitos, por estereótipos que dispensam a leitura direta das fontes primárias e que não consideram a necessidade de um mínimo de empatia por parte do leitor, a compreensão do racional do autor e do seu contexto de produção, a sua formação intelectual, as suas opções, o tempo da escrita e o tempo da recepção dessa escrita (FREIRE, 2001a). Sem essas condições mínimas, como realizar uma interpretação justa e crítica, como compreender com rigor uma obra, como dialogar com ela a partir

dos nossos conhecimentos e interesses sem desvirtuá-la? Mesmo que o resultado final seja a crítica contundente, séria e solidamente argumentada, uma vez que estudar um autor em profundidade e de forma sistemática não significa, de forma alguma, concordar com ele ou subscrever integralmente as suas proposições e conclusões.

A crítica não visa obter a adesão ou a rejeição, genéricas, relativamente a um autor, mas antes a compreensão profunda e a interpretação densa e cuidada das suas obras e do seu pensamento. Estudar, em sentido pleno, é isso mesmo, uma tarefa exigente que nos implica, não um *passeio* sobre o texto, em leitura apressada, ou já sobredeterminada pela doxa, pela moda, por certas autoridades académicas ou outras, ou ainda por fontes secundárias que, frequentemente, nos podem guiar e ajudar a ultrapassar obstáculos, mas que, outras vezes, deixamos que nos imponham uma determinada chave de leitura, a que aderimos por facilidade, ou por falta de alternativa, incluindo o desconhecimento, ou o conhecimento superficial, das fontes primárias. Nada substitui a leitura das fontes primárias e o trabalho aturado sobre essas fontes, um trabalho que, como escreveu o nosso autor, pode ser “penoso”, embora também “prazeroso” (FREIRE, 1997b, p. 76).

A crítica não visa obter a adesão ou a rejeição, genéricas, relativamente a um autor, mas antes a compreensão profunda e a interpretação densa e cuidada das suas obras e do seu pensamento

Com efeito, em *Pedagogia da esperança* o autor insiste na importância da apreensão da *mais profunda significação* de um texto, chegando à sua *intimidade*, exercício difícil, entre outras razões pela presença, expressa ou escondida, da ideologia no texto, tanto quanto da ideologia de quem o lê. E a esse propósito escreve:

Daí a necessidade que tem o leitor ou leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições ideológicas antagônicas às do(a) leitor(a). Às vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes. Em muitos casos nem sequer temos lido a autora ou o autor. Temos lido sobre ela ou ele e, sem a ela ou a ele ir, aceitamos as críticas que lhe são feitas. Assumimo-las como nossas (FREIRE, 1997b, p. 76-77).

Freire reflete sobre aquilo que conhece bem, tantas vezes foi, e continua a ser, alvo de leituras estereotipadas, deturpadas, grosseiramente esquemáticas, agitadas como bandeiras por parte de setores de opinião antagônicos, assim esquecendo “como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer” (FREIRE, 1997b, p. 77).

Quando estudar chega até a transcender a leitura de um texto para, como em Freire, “colocar este mundo humano como problema” (FREIRE, 2013, p.74), estaremos então perante o estudo como inquirição e exame das coisas, como interrogação, como educação problematizadora em situação gnosiológica. E aqui se exige a consideração das complexas relações entre estrutura social e agência humana, questão da maior relevância na teoria social e cuja reflexão foi antecipada por Freire dialeticamente:

[...] é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores (FREIRE, 2013, p. 74).

A questão, que em si mesmo constitui um problema clássico da Sociologia e das suas várias escolas de pensamento, mais tarde celebrizada por Anthony Giddens (2000) através do teorema, também de natureza dialética, da *dualidade da estrutura*, entendendo-a como, simultaneamente, constrangimento e possibilidade da agência, em dependência mútua, está presente nas primeiras obras de Freire, fortemente articulada com as suas opções epistemológicas e ontológicas. Em *Extensão ou comunicação?*, o autor critica tanto o idealismo e os exageros do solipsismo, quanto “o objetivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista” (FREIRE, 2013, p. 65), o qual, “transformando os homens em abstrações, nega-lhes a presença decisiva nas transformações históricas” (FREIRE, 2013, p. 66). Ora, o estudo do problema da transformação social, que é central em toda a obra de Freire, e que quem pretenda estudá-lo não poderá ignorar sem cair no risco da sua incompreensão, irá exigir-lhe aturadas reflexões ontológicas, debatendo os estatutos da realidade social. Em *Pedagogia do oprimido*, não aceitando a negação da subjetividade pelo objetivismo, nem um subjetivismo que implicaria “homens sem mundo”, concluirá: “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialecticidade” (FREIRE, 1999, p. 37). E, elaborando a crítica àquela dicotomia, na esteira de Marx, retorna à questão estrutura-agência, a propósito da transformação:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1999, p. 37).

Entre um voluntarismo exagerado e com aparente capacidade demiúrgica e um fatalismo reprodutor e mecanicista, Freire (1999) rejeita amarras e posições antagônicas paralisantes, e, pelo contrário, expande possibilidades epistemológicas e hermenêuticas, sem o que a educação como prática da liberdade, a pesquisa livre e criativa, a inquietação e a busca de quem estuda, a atitude heurística por parte de mestrandos e doutorandos, serão inviáveis. É o que, entre outros textos, observa na décima sexta carta do seu livro *Cartas a Cristina*, recusando que o papel do orientador seja o de “programar a vida intelectual do orientando, estabelecendo regras sobre o que ele pode e não pode escrever”, impondo a “sua forma de estudar, de analisar, de consultar e citar documentos”, através de “um contexto inibidor da busca, da capacidade de pensar, de argumentar, de perguntar, de criticar, de duvidar, de ir mais além dos esquemas preestabelecidos” (FREIRE, 1994, p. 207-208), como se a dissertação ou a tese fossem suas e não de quem as elabora e as defende. Pelo contrário, tal como defendeu para a educação, Freire (1994) não hesita em propor que o ato de estudar seja assumido como uma prática da liberdade.

Outras considerações

Estudar o pensamento e a obra de Paulo Freire, para além dos referenciais teóricos e epistemológicos acabados de referir, implica considerar, atentamente, não apenas os interesses e os objetivos do sujeito que estuda, mas, igualmente, as características e as opções do autor e da obra em estudo. Sendo isso pertinente no estudo de qualquer autor, entende-se que no caso de Freire existem, pelo menos, três matérias incontornáveis, que seguidamente são enunciadas e brevemente comentadas: os contextos e as influências; uma obra feita de obras; os textos, as intertextualidades e o seu idioleto.

a. Contextos e influências

Na obra de Freire, os contextos de produção e de influência das suas ações e dos seus escritos são radicalmente relevantes e diversos, sendo muito mais do que simples entornos espaço-temporais. Tal diversidade e complexidade, abarcando um período de pelo menos cinco décadas como intelectual e educador ativo, tornam-se muito exigentes em termos de estudo. Não basta conhecer, genericamente, a história do Brasil contemporâneo, especialmente desde inícios da década de 1950, sendo ainda necessário compreender a *atualidade brasileira* sobre a qual o autor escreveu, o contexto político populista do presidente João Goulart e o *otimismo democrático* de Freire (ROMÃO, 2001), os intelectuais brasileiros que o influenciaram em certos momentos, como é o caso de alguns que se reuniram em torno do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), os movimentos católicos progressistas e estudantis, o Movimento

de Cultura Popular no Recife de Miguel Arraes (cf. SOUZA, 1987; BEISIEGEL, 1992; ROSAS, 2001), o golpe de 1964 e o regime autoritário que lhe sucedeu, até à abertura política e ao retorno de Freire ao Brasil. De Angicos e do Programa Nacional de Alfabetização, passando pelas suas intervenções nas antigas colónias africanas portuguesas (cf. FREIRE, 1978), ao MOVA-São Paulo e à assunção de responsabilidades como administrador público na cidade de São Paulo, de que dá conta em *A educação na cidade* (FREIRE, 1991) e que foi estudada por vários autores (cf. O'CADIZ; WONG; TORRES, 1998; LIMA, 2013), situam-se ainda os seus trabalhos e escritos no Chile, bem como a maior parte do exílio, passado na Europa e a partir dela estendendo-se pelo mundo, num momento em que as propostas e os debates sobre a educação permanente eram particularmente intensos.

O mundo de Freire é cada vez menos familiar para os estudantes de hoje, tal como muitas das suas referências intelectuais, de Karl Mannheim a Erich Fromm, de John Dewey a Anísio Teixeira, de Frantz Fanon a Amílcar Cabral, entre tantos outros que demandam leituras extensivas e intensivas que podem tornar-se indispensáveis para uma mais profunda compreensão de Freire ou de certos assuntos sobre os quais refletiu. E isso não só em termos de itinerário intelectual e de influências – que em Freire são muitas e cruzadas, numa tessitura assumidamente miscigenada, embora não eclética –, feita de apropriações criativas e idiossincráticas, de recontextualizações teóricas, de aprofundamentos conceptuais. Bastará pensar, a título de mero exemplo, como a problemática da democracia em Freire é devedora das leituras de Mannheim e de Dewey, e também das recepções de Anísio sobre Dewey, em contexto brasileiro, mas, por outro lado, como Freire, apropriando-

-se crítica e criativamente delas, as ampliará e as transcenderá através de elaborações mais próximas das teorias da democracia dos clássicos, da democracia como participação e, designadamente, da democracia radical.

Não sendo de esperar que o estudante de Freire, sobretudo no início, conheça em amplitude e profundidade as redes de conexões teóricas que marcam profundamente a sua obra, é, porém, desejável que tal esforço seja iniciado de forma metódica e circunscrita à problemática que tem em estudo. Para isso é relevante saber usar fontes secundárias que sinalizam tais conexões, assim desbravando caminhos de interpretação, sinalizando influências e cruzamentos férteis, abrindo pistas que podem ser exploradas. São, em tal contexto, insubstituíveis as biobibliografias e as biografias existentes, especialmente aquelas que não se limitam à cronologia dos eventos considerados marcantes, numa linha mais impressionista, eventualmente panegírica ou de estilo hagiográfico, mas que, pelo contrário, carregam documentos, apresentam interpretações solidamente construídas ou *estados da arte*, discutem influências teóricas, contribuições originais, conceitos centrais (cf. GADOTTI, 1996; FREIRE, 2006; HADADD, 2019).

b. Uma obra de obras

A obra de Freire compreende dezenas de títulos, um elevado número de livros, capítulos, artigos, textos dispersos e escritos vários, alguns dos quais reunidos e publicados postumamente, outros que continuam a circular em formatos diversos, policopiados, xerocopiados, em registo áudio e vídeo, etc. Durante o período do exílio e da proibição da sua obra, aqueles formatos alternativos representaram, por vezes, a única possibilidade de acesso às ideias de Freire no Brasil e noutros países, incluindo o Portugal de Salazar-Caetano, onde a primeira edição de *Pedagogia do oprimido*, que terá ocorrido em 1972, publicada no Porto pelas Edições Afrontamento, foi apreendida pela então Direção dos Serviços de Informação, através do Ofício 56, DGI/S, de 1973, por se tratar de “uma obra de teoria política e experiência de mentalização do povo para uma revolução social” (CORTESÃO, 2018, p. 9). Acresce que as diversas edições, mesmo em língua portuguesa, para além das inúmeras traduções, um pouco por todo o mundo, adotaram diferentes critérios, evidenciando variações, incluindo e excluindo certas partes ou trechos, de que resultou uma obra que está ainda longe de estar acessível com o estatuto de *obra completa*, de ter sido fixada textualmente e objeto de uma edição crítica.

Para além disso, e mais radicalmente, o plural pretende sinalizar o carácter extratextual, já para além de um *corpus* mais ou menos bem definido de textos, mesmo que esse integrasse outras produções como relatórios, cartas, estudos, projetos, comunicações, despachos, etc. Do que realmente se trata é de admitir que a obra de Freire é uma obra feita de obras, não apenas no sentido literário tradicional, de obras escritas, publicadas ou ainda even-

tualmente compreendendo produções inéditas, mas incluindo também outras obras no sentido de realizações historicamente situadas e *lato sensu* documentadas ou documentáveis através de futuras pesquisas, testemunhos, memórias, acesso a arquivos, etc. As obras educativas do educador e professor Paulo Freire, os projetos e as ações, as realizações individuais e coletivas, os atos administrativos praticados enquanto responsável de diversos serviços, comissões, programas, etc., são de óbvia importância para o estudo do pensamento e da ação de Freire. É a obra escrita que, no caso de Freire, testemunha, como em poucos autores, a grande proximidade entre pensamento, ação, reflexão, registo, avaliação e revisão crítica. A tal ponto que alguns dos seus textos principais assumem o caráter de relatório crítico, de esforço de síntese e de teorização retrospectiva, de lições aprendidas com a experiência, de partilha de sucessos e insucessos, de dúvidas e dilemas, de diálogo com os seus críticos, ou até de reação justamente indignada, como sucede com o livro, publicado postumamente, *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000). Ora em Freire, e de acordo com a perspectiva freiriana da práxis, isso é também, indubitavelmente, obra e parte da obra, em muitos casos já profundamente plasmada nos textos publicados, por iniciativa deliberada do seu autor.

É a obra escrita que, no caso de Freire, testemunha, como em poucos autores, a grande proximidade entre pensamento, ação, reflexão, registo, avaliação e revisão crítica

Desde os primeiros escritos que Freire revela a intenção de registrar de forma reflexiva e crítica, de fixar em texto escrito, de relatar, as suas experiências, como admite logo nas primeiras palavras de agradecimento em *Educação como prática da liberdade* e de forma mais intensa na *nota de esclarecimento* do mesmo livro, na qual registra frontalmente as consequências sofridas em razão dos *fundamentos e dos resultados* do seu *empenho no Brasil*, de que afirma não se arrepender, não obstante a prisão e o exílio. O mesmo é visível em *Extensão ou comunicação?*, tal como nas *primeiras palavras* de *Pedagogia do oprimido*, em páginas que, segundo escreveu, “são o resultado de nossas observações nestes últimos cinco anos de exílio” (FREIRE, 1999, p. 23). Em *Cartas à Guiné-Bissau* isso é particularmente forte, entre vários outros textos. Nesses casos, as relações entre a obra escrita (*stricto sensu*) e a obra educativa (*lato sensu*) são expressamente trabalhadas pelo autor, ainda que para o leitor representem um desafio interpretativo, remetendo-o para contextos históricos e políticos, para lugares e dinâmicas socioeducativas que lhe são distantes ou estranhos, e que por isso exigem a sua atenção e seu estudo aprofundado. Noutros casos, porém, as relações entre o feito e o escrito, mesmo quando igualmente estreitas, são menos imediatas e apresentam menos detalhes, exigindo muito mais esforço por parte do ou da estudante. Entre outros, está nesse caso o livro *A educação na cidade*, que reúne testemunhos sobre os projetos e as ações de Freire como Secretário Municipal da Educação numa das maiores cidades do mundo. Apesar dos dados e reflexões presentes naquela obra e, de forma menos intensa, noutras posteriores, há ainda muita informação relevante a interpor-se entre autor e leitor e a demandar os esforços deste.

c. Textos, intertextualidades, idioleto

Os textos da autoria de Freire apresentam várias dificuldades a quem os estuda, para além do que foi já anteriormente referido. O seu elevado número, o alargado período histórico envolvido, os distintos lugares de produção, a diversidade dos géneros e dos registos (da tese ao artigo académico, da entrevista aos livros falados, do género epistolar ao texto de intervenção), a evolução do pensamento do autor, as influências intelectuais e políticas que vai incorporando nos textos, são, entre outros, aspetos que exigem cuidado e atenção no processo do seu estudo. O autor não caminhou em linha reta, sem atalhos, desvios, retornos, derivações de percurso, ao longo de várias décadas, desde os seus primeiros escritos até às últimas obras. O seu trabalho não é, por isso, meramente cumulativo. Ele muda de posição, afina perspetivas, reelabora e detalha conceitos, retira protagonismo a outros em certas fases da sua obra, incorpora certas críticas e rejeita outras, é permeável a outros autores, escolhe as suas fontes e vai acompanhando o estado da arte, influencia importantes teóricos da pedagogia crítica, designadamente norte-americanos, mas, por sua vez, não deixa de ser influenciado pelo convívio com eles e pelas suas produções teóricas.

O retorno ao Brasil, após o exílio, é marcante na sua obra, tal como fora, embora de forma distinta, a vivência dos primeiros anos fora do seu país. As esperanças de democratização, de uma educação para todos e todas, o engajamento político e cívico, a adesão a causas diversas, a participação ativa não apenas do académico e do especialista, mas também do cidadão em pleno exercício da sua

cidadania democrática, sabendo-se ouvido e respeitado por variados setores políticos, sociais e intelectuais, não poderiam deixar de ter impactos no seu trabalho. Tudo isso se encontra plasmado, de formas explícitas e implícitas, nos seus textos, merecendo o cuidado de quem o estuda e o procura compreender. Por tudo isso, os seus textos são sempre densos, ricos em reflexões e informações, teoricamente sustentados, conceptualmente originais e instigantes, motivadores, cuidadosamente estruturados em termos de argumentação, sob uma escrita estilisticamente elegante, frequentemente poética, o que é difícil não reconhecer mesmo nos casos em que discordamos do autor.

Para o iniciante, os primeiros trabalhos apresentam as dificuldades de um tempo passado e menos conhecido, da construção teórica e da elaboração de conceitos, da remissão para outros autores e obras com quem dialoga. Alguns desses são os mais conhecidos e citados, como é o caso da *Pedagogia do oprimido*, embora saibamos como nem sempre são integralmente e aprofundadamente lidos por muitos quando, pelo contrário, necessitariam de várias leituras. Conscientização, invasão cultural, vanguardismo, inédito viável, desproblematização do futuro, a par das considerações epistemológicas, da ideia de Páscoa e de síntese cultural, entre outras, não são simples nem de senso comum. Ao invés, a simplicidade contrastante de textos como *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), um livro didático apresentado como se fosse, segundo alguns, uma espécie de lista de atributos, isto é, uma lista de *saberes necessários à prática educativa*, em linguagem acessível e, originalmente, em formato de livro de bolso, podem ser inscritos no grupo dos textos verdadeiramente e falsamente, ou enganadamente, simples. São realmente simples à superfície, buscando

públicos alargados e que, em certos casos, poderão vir a ler Freire pela primeira vez. E não há, seguramente, uma ordem única ou canónica para ler os seus livros. Mas aquela simplicidade é enganadora no sentido em que há obras que precisam ser lidas para aceder a níveis mais profundos de compreensão não apenas das linhas, mas também das entrelinhas. Ora quem conheça os textos fundantes, ou que integram o núcleo, ou a matriz do pensamento freiriano, sem deixar de reconhecer a acessibilidade de outros textos posteriores será, ao mesmo tempo, capaz de uma leitura mais elaborada e que reconheça nos últimos um subtexto bem mais sofisticado, a justificação para posições agora apresentadas de forma económica e didaticamente motivadora. E que, para além disso, sempre acrescentam algo de novo ao acervo anterior e às formas de o expressar.

Nessas leituras transversais da obra é que nos deparamos com múltiplas intertextualidades, uma dimensão típica em Freire, seja pela recursividade de temas e conceitos, seja pela sua revisitação e reelaboração no interior da sua obra, ou retomada de temas e problemas, seja igualmente pela apreensão e apropriação criativa, e frequentemente ressignificada, ou mesmo reconceptualizada, de temas e conceitos cuja origem se encontra noutros autores, como é o caso significativo da conscientização, de entre outros. Ninguém cria ou propõe alguma coisa nova a partir do nada, sem reescrever e reinventar, ou seja, sem estudar as obras dos outros que o precederam ou que o acompanharam, aproveitando para tentar divisar mais longe *aos ombros dos gigantes*. Freire fá-lo com maestria e clara originalidade, não separando forma e conteúdo, de tal modo que a sua escrita é singular, o seu estilo é peculiar, as metáforas que constrói são facilmente reconhecíveis por parte de um leitor experimentado, os seus *alongamentos* de outros autores e abordagens

teóricas são um recurso epistémico e não apenas estilístico. Assim construiu um idioleto, ou seja, o seu modo particular, e constante, de usar a língua portuguesa, edificou um campo lexical particular, organizou uma constelação própria de conceitos, teoricamente organizados (ver, a esse respeito, o elevado interesse do *Dicionário Paulo Freire*, organizado por STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010). Todos esses elementos integram, substantivamente, a obra de Freire e a distinguem, se oferecem à consideração do leitor e requerem a sua melhor atenção, incluindo algum esforço de reconhecimento e de compreensão.

Ninguém cria ou propõe alguma
coisa nova a partir do nada, sem
reescrever e reinventar, ou seja,
sem estudar as obras dos outros
que o precederam ou que o
acompanharam, aproveitando para
tentar divisar mais longe aos ombros
dos gigantes

Nota final

Como se pode concluir, o verdadeiro estudante de Freire é, segundo ele, quem o reescreve e o reinventa (ver, com o título *Reinventando Freire*, os textos organizados por GADOTTI; CARNOY, 2018) e não necessariamente quem o segue de forma reverencial e acrítica. Freire não é um guru a ser seguido ou a ser rejeitado, nem tampouco uma fonte de sabedoria eterna e permanente, pairando acima de quem o estuda e oferecendo soluções universais para os principais problemas com que nos deparamos hoje ou amanhã. Não são as prescrições educacionais nem as injunções técnicas e didáticas, nem mesmo um método, o que Freire tem para nos oferecer, mas antes o debate teórico, a reflexão sobre os problemas da condição humana e da sua educação, os instrumentos conceptuais para a compreensão crítica do mundo que construímos e que é passível de transformação e humanização.

A politicidade inerente ao seu pensamento e à sua obra, que releva da própria politicidade que reconheceu na educação (cf. FREIRE, 1996), não se confunde, em caso algum, com pura normatividade, eventualmente irrestrita e irrefreável, e muito menos com prescrição política e, menos ainda, com qualquer ação de inculcação ideológica e de doutrinação. A sua obra não é um manifesto político, como seguidores precipitados e sectários, bem como adversários sem escrúpulos e sem seriedade intelectual, podem pretender, sob agendas ideológicas diversas. Freire partilha com cada leitor(a) mais dúvidas do que certezas e é mais importante pelas perguntas que formula e pelos problemas que apresenta, do que pelas respostas, mais ou menos convincentes, que muitos se apressam a extrair dos seus textos. É por isso que a obra conti-

nua aberta e com capacidade de mobilização de novos leitores, a exigir estudo e debate contínuo, questionamento, discordâncias e concordâncias, debates e controvérsias. Sem esse movimento crítico, a obra de Freire ficará na história da Pedagogia, provavelmente no repertório de alguns eruditos e no repositório de certos militantes políticos e sociais, mas dificilmente será leitura ativa por parte dos educadores profissionais e de quantos pesquisam os problemas da educação presente e futura.

O ato de continuar a estudar e a debater Freire, seguindo as suas próprias reflexões sobre o que é estudar, é, afinal, o único ato que o pode libertar da lei da morte, isto é, do esquecimento.

Referências

BEISIEGEL, C. R. *Política e educação popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1992.

CORTESÃO, L. Prefácio à edição portuguesa. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento, 2018. p. 5-11.

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

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997a.

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

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

FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). *Reinventando Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Lemann Center, 2018.

GIDDENS, A. *Dualidade da estrutura*. Agência e estrutura. Oeiras: Celta, 2000.

HADADD, S. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

LIMA, L. C. *Organização escolar e democracia radical*. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, L. C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). *Reinventando Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Lemann Center, 2018. p. 29-36.

O'CADIZ, M. P.; WONG, P. L.; TORRES, C. *Education and democracy*. Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo. Boulder: Westview Press, 1998.

ROMÃO, J. E. *Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista*. In: FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-18.

ROSAS, P. Depoimento I. Recife: cultura e participação (1950-64). *In*: FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 49-75.

SOUZA, J. F. *Uma pedagogia da revolução*. A contribuição do governo Arraes (1960-1964) à reinvenção da educação brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TORRES, C. A. A pedagogia política de Paulo Freire. *In*: APPLE, M. W.; NÓVOA, A. (orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.



Revista de Cultura da UFPE

Ensaio

Texto de autores convidados. Recebido em: 22 jun. 2021. Aprovado em: 31 jul. 2021.

STRECK, Danilo Romeu; LOUREIRO, Camila Wolpato; ROSA, Carolina Schenatto da. “Pensando com Paulo Freire”: uma andarilhagem australiana da Pedagogia da libertação. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 123-152, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251434

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

“Pensando com Paulo Freire”: uma andarilhagem australiana da *Pedagogia da libertação*

Thinking with Paulo Freire: an Australian wandering of the Pedagogy of liberation

Danilo Romeu Streck

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Doutor em Educação

E-mail: streckdr@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7410-3174>

Camila Wolpato Loureiro

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Doutoranda em Educação

E-mail: camilawolpato.l@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1765-6252>

Carolina Schenatto da Rosa

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Doutoranda em Educação

E-mail: carol-510@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5021-3782>

Resumo

O ano do centenário do nascimento de Paulo Freire, para além das comemorações, propicia uma oportunidade de colocar-nos em dia com o legado de Paulo Freire. Este ensaio contribui para a reconstrução deste legado através da socialização de reflexões de Paulo Freire, em palestras na Austrália, a convite do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs da Austrália, em 1974. Tratando-se de trabalho junto ao Conselho Mundial de Igrejas, a dimensão teológica mescla-se com a pedagógica no movimento de trans-

formação da sociedade. Em sintonia com setores progressistas das igrejas, o tema da libertação recebe especial atenção de Paulo Freire. Temas como fé cristã e marxismo, o papel da igreja na libertação dos oprimidos e a atitude dos cristãos diante das forças desumanizantes, por exemplo, estão tramados junto com os conceitos de diálogo, conscientização e motivação educacional. Após breve apresentação do material transcrito e traduzido, são abordados os seguintes temas em nossa reflexão: a) historicidade e coerência; b) raízes latino-americanas; e c) a teologia do educador. Finalizamos sinalizando para o permanente ato de reflexão e reelaboração de seu pensamento, que se expressa na relação entre as falas e as obras anteriores e posteriores do autor.

Palavras-chave: Libertação. Pedagogia do oprimido. Austrália. Conselho Mundial de Igrejas. Historicidade.

Abstract

Paulo Freire's birth centenary provides us, besides the celebrations, with an opportunity to catch up with Paulo Freire's legacy. This essay contributes to the reconstruction of this legacy through the socialization of Paulo Freire's reflections, in lectures in Australia, where he was invited by the National Council of Churches in Australia (NCCA), in 1974. As a work developed with the World Council of Churches, the theological dimension and the pedagogical dimension are mixed in the movement to transform society. In accordance with progressive sectors of the churches, the liberation theme receives particular attention from Paulo Freire. Themes such as Christian faith and Marxism, the role of the Church in liberating the oppressed and the attitude of Christians towards dehumanizing forces, for instance, are wefted together with the concepts of dialogue, awareness and educational motivation. After a brief presentation of the transcribed and translated material, the following themes are discussed in our reflection: a) historicity and coherence; b) Latin American roots; and c) the theology of the educator. We conclude by indicating the permanent act of reflection and re-elaboration of Freire's thought, which is expressed in the relationship between the author's speeches and previous and subsequent works.

Keywords: Liberation. Pedagogy of the oppressed. Australia. World Council of Churches. Historicity.

Introdução

Com este ensaio associamo-nos às tantas ações, comemorações e reflexões realizadas em virtude do centenário do nascimento de Paulo Freire. As lembranças não refletem o saudosismo de *um tempo que se foi* por meio do qual se formou uma das propostas pedagógicas mais influentes da atualidade. Elas traduzem, sobretudo, a atualidade de temas propostos e discutidos por Paulo Freire ao longo de sua vida como educador. A pandemia de Covid-19, que assola o planeta desde 2020, acentuou e reconfigurou formas de opressão e de desumanização que já faziam parte das denúncias de Paulo Freire, visto que ele já investia na construção de possibilidades para superá-las, jamais sem o concurso indispensável da educação.

Baseamo-nos em um conjunto de palestras e diálogos com educadores da Austrália, onde Freire esteve a convite do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs da Austrália, no ano de 1974. O material, originalmente gravado em fitas K-7, foi digitalizado, transcrito e traduzido por nós, sendo seu uso parcial ou total devidamente autorizado¹. As gravações, com o título geral *Thinking with Paulo Freire*, contêm os seguintes temas e conteúdos:

1. Conforme documento assinado por Elizabeth Stone, na General Secretary of the National Council of Churches in Australia (NCCA): “As authorised rights holder of the material requested, I hereby grant permission to use the material in Brazil, publishing parts or eventually all of it in Portuguese, obviously with due acknowledgement of the original source as requested in your email of 3 May 2021”. A transcrição e a tradução foram realizadas por Carolina Schenatto da Rosa e Camila Wolpato Loureiro. A digitalização das fitas K-7 foi realizada pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), por mediação da professora Terciane Ângela Luchese.

Fita	Tema	Conteúdo
Fita 1	Educação	Educação para a libertação; Palavras e temas; Desumanização; Autoridade e autoritarismo; Diálogo x educação bancária; Conscientização (<i>critical awareness</i>); Práxis (ação/reflexão).
Fita 2	Educação – Transformação – Fé cristã	Motivação educacional: o papel da liderança; Violência; Luta de classes e ilusão de neutralidade; A igreja e a libertação dos oprimidos; Cristãos ingênuos e espertos.
Fita 3	Fé cristã – Marxismo – Alfabetização	Cristãos ingênuos e espertos (cont.); Teologia da libertação; Fé cristã e marxismo; Um processo de educação de adultos.
Fita 4	Alfabetização	Um processo de educação de adultos (cont.).

Quadro 1. Thinking with Paulo Freire

Fonte: Os autores (2021).

Foi um longo percurso até que as palavras contidas nas fitas virassem letra e texto². Destacamos alguns dos motivos pelos quais julgamos relevante usá-las como referência para este ensaio. O primeiro, de caráter mais formal, é contribuir para a composição do acervo da obra de Paulo Freire, permitindo que pesquisadores/as e educadores/as tenham acesso a fontes documentais. A gravação mostra o esforço de Paulo Freire para entrar em diálogo não só com pessoas de outras culturas, mas também fazendo um movimento interdisciplinar, relacionando Pedagogia e Teologia. Soma-se a isso a dificuldade de expressar pensamentos complexos em um idioma que não era o seu e que, com isso, aumentava o risco da incompreensão.

O segundo motivo tem a ver com o fato de que a gravação capta um momento importante das andarilhagens para explicitações e alongamentos do recém-publicado *Pedagogia do oprimido*. A obra causava na época, como continua causando hoje, diferentes reações, desde reflexões para uma prática educativa mais consciente e engajada até a pura e direta rejeição. Havia também, e continua havendo, o risco da cooptação pelo *establishment*, ao que Freire responde:

Confesso para vocês que é uma situação muito ruim para mim, que é quando eu percebo isso, mas o que posso fazer? A única coisa que posso fazer é escrever novamente para dizer que não é verdade, que nunca o disse. Dar entrevistas a vários jornais ou escrever críticas dizendo isso (FREIRE, 1974a).

2. Narramos um pouco dessa trajetória na carta pedagógica apresentada no XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire (cf. LOUREIRO; ROSA; STRECK, 2021).

Havia, ainda, a necessidade de adaptação da linguagem a públicos diferentes e, como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, era necessária a relação com a linguagem teológica. A libertação, como o movimento de superação da opressão, estava configurando uma nova teologia – a Teologia da Libertação –, através da qual havia o protagonismo de teólogos latino-americanos como Gustavo Gutiérrez, Rubem Alves, José Míguez Bonino, Leonardo Boff e Juan Luis Segundo. Vale destacar que a parceria com a Teologia estava no escopo da formação de Paulo Freire, como ele afirma em vários relatos autobiográficos e como se pode afiançar nas falas feitas na Austrália. Ao identificar a libertação como conceito chave no subtítulo, queremos dar visibilidade às aproximações de Freire com a Teologia.

Como terceiro motivo para a publicização do conteúdo dessas fitas, destacamos a sua pertinência para o momento em que se vive no Brasil e no mundo. Para citar alguns dos atuais desafios: a ingenuidade e a esperteza, exacerbadas pelas novas mídias digitais, exigem revisitar a conscientização; a violência e o autoritarismo mostram novas faces perversas; em nome da competitividade e competência técnica, se legitimam novas formas de educação bancária; em grande parte, o cristianismo se tornou cúmplice de modalidades de exploração e opressão. São as velhas e novas desumanidades que se colocam não como fatalidade, mas como situações-limite a serem compreendidas, denunciadas e superadas.

Selecionamos os seguintes temas para nossa reflexão: a) historicidade e coerência; b) raízes latino-americanas; e c) a teologia do educador. Na primeira parte do texto, analisamos as falas de Freire acerca da temática da historicidade, buscando compreender como o autor se situava enquanto ser histórico e como elaborava sua

práxis. Na sequência, voltamos nosso olhar para a América Latina, a fim de identificar de que maneira sua *latino-americanidade* se fez presente na construção de seu pensamento ao longo dos encontros que teve na Austrália. Por fim, debruçamo-nos sobre a dimensão teológica de sua obra, que teve lugar de destaque nos diálogos produzidos com o Conselho Nacional de Igrejas Cristãs da Austrália. Optamos por usar com liberalidade as falas transcritas para compartilhar com os leitores e as leitoras de nosso ensaio a força e a beleza expressiva que nelas encontramos.

Historicidade e coerência

Nas entrevistas aqui analisadas, Paulo Freire evidencia que a sua atuação, enquanto educador-pesquisador inter ou transdisciplinar, encontra na história uma referência central. Isso ocorre principalmente por entender que a ação de produção de conhecimento perpassa pelo autorreconhecimento, individual e coletivo, de homens e mulheres enquanto sujeitos historicamente situados no seu tempo e espaço.

Paulo Freire rejeita a perspectiva de que a história é inexorável, ou seja, que relega a oprimidos e oprimidas um futuro pré-definido e fixo. Para ele, a história é possibilidade, o que a torna passível de ser transformada por uma utopia esperançosa em um futuro de quebra com as estruturas opressivas

Paulo Freire rejeita a perspectiva de que a história é inexorável, ou seja, que relega a oprimidos e oprimidas um futuro pré-definido e fixo. Para ele, a história é possibilidade, o que a torna passível de ser transformada por uma utopia esperançosa em um futuro de quebra com as estruturas opressivas. Entretanto, a mudança de paradigma da história só pode ser viável quando os sujeitos superam a estrutura individual de si no mundo e passam a se perceber coletivamente:

O aspecto individual da minha existência é muito importante, mas não é suficiente para explicar a minha existência, porque a minha existência é social. Isso significa que, quanto mais tivermos um sistema no qual possamos nos experimentar socialmente de uma maneira positiva, mais nossa individualidade poderá crescer. Mas não pelo contrário. O sistema que enfatiza a individualidade corta a expressão social. E para mim é uma distorção. Eu te digo: eu não posso ser se você não for. Eu não posso ser sozinho. A razão de eu ser não está em mim, mas em você (FREIRE, 1974b).

Porque sem isso é impossível realmente conhecer. O ato de conhecer, apesar da individualidade que temos nesse processo, é um ato social e não individual (FREIRE, 1974a).

Ainda que não cite diretamente, podemos estabelecer correlações entre a concepção de história de Freire com as propostas de Walter Benjamin. Na tese nº 8 do livro *Teses sobre a História*, Benjamin (1985) compreende a necessidade de um conceito de história que corresponda à realidade concreta vivida pelos oprimidos e pelas oprimidas: “A tradição dos oprimidos nos ensina que o ‘estado de exceção’ em que vivemos é na verdade a regra geral. Precisamos construir um conceito de história que corresponda a essa verdade” (BENJAMIN, 1985, p. 226).

Assim, é preciso conhecer o passado e compreender as estruturas de dominação que levaram e que ainda mantêm as pessoas nas situações de opressão. Como coloca Moretti (2008, p. 207): “pois vendo o ontem, vivendo o hoje e descobrindo o amanhã, poderão apreender os temas, os desafios e as tarefas de uma dada época”.

Para Freire, é nesse processo de compreensão de si *no* e *com* o mundo e com o seu tempo que os oprimidos e as oprimidas vão construindo a sua vocação ontológica de ser mais na história. Na proposta freireana, os homens e mulheres passam de meros espectadores para agentes produtores de suas próprias historicidades. Por isso que o reconhecimento de suas historicidades perpassa pela quebra do sistema de desumanização moderno-capitalista-patriarcal:

O que é ruim, a meu ver, é a estrutura da sociedade em que estamos, é o modelo de desenvolvimento eminentemente materialista no qual estamos envolvidos. Temos diferentes níveis de desumanização, se você comparar o chamado ‘primeiro mundo’ com o ‘terceiro mundo’, talvez muitos, muitos aspectos da desumanização sejam mais visíveis lá [terceiro mundo] do que na Europa, por exemplo, ou na América [EUA] ou aqui. Mas também temos aqui muito concretamente todos esses aspectos da desumanização com a aparência da humanização, o que é pior porque em última análise pensamos que este é um mundo maravilhoso. E para mim não é (FREIRE, 1974a).

Talvez uma das questões que mais chame a atenção ao escutarmos as falas de Freire, durante a sua passagem na Austrália, é justamente essa busca constante por se reconhecer como agente histórico que vai se moldando e se transformando em sua própria historicidade. Como quando reconhece que as suas experiências de vida influenciaram diretamente na sua *práxis* político-pedagó-

gica militante e radicalmente comprometida com os oprimidos e oprimidas:

Até corro riscos por dizer essas coisas óbvias, às vezes inocentes, mas também sei que sou um intelectual pequeno-burguês, apesar das dificuldades que tive na infância, eu sei que sou. Eu sei o que significa ter fome, porque tive essa experiência na minha infância; eu sei o que significa não ir para a escola, porque eu não pude ir; eu sei o que significa não entender as leituras porque estava com fome, mas isso não é o suficiente (FREIRE, 1974b).

Em outro momento, o autor reconhece a sua historicidade ao perceber a sua incompletude, uma vez que não sabe as respostas para os problemas da Austrália. Afinal, cada espaço é geográfico mas também é epistemológico e político; sendo assim, cada qual experiencia a história de formas distintas:

A questão agora é saber o que é esta teoria do conhecimento, para que se discuta também os métodos do conhecimento ou para o conhecimento. Por exemplo, o que minha experiência pode significar para vocês aqui na Austrália? Apenas um ponto de referência, assim como suas experiências para mim. Não quer dizer que algumas coisas que fiz no Brasil não possam ser feitas aqui. Pode ser, mas para isso temos que ‘australianizar’ essa experiência. Se você não fizer isso, ficaremos alienados. Ou seja, mesmo apesar da modernização capitalista que há em São Paulo, vocês não podem fazer aqui o que fizemos lá. Pois temos uma cultura diferente, uma história diferente, crenças diferentes, maneiras diferentes de ser (FREIRE, 1974b).

Portanto, temos que refazer aqui o que fiz lá, e não impor, internalizar [aquela experiência] (FREIRE, 1974b).

Assim, ele desafia os seus interlocutores para compreenderem a concretude histórica dos diversos povos que habitavam a região hoje denominada como Austrália, levando em consideração o seu passado de violência, mas também de resistência e manutenção das suas formas de vida. Por isso, traz à tona uma importante crítica dos povos aborígenes à própria conferência em que estava como convidado, reconhecendo os limites daquele espaço e provocando seus ouvintes a fazerem o mesmo:

Se nós não estamos engajados, se não estamos trabalhando, se não estamos fazendo com as pessoas, nós não podemos mudar nós mesmos. Se não vamos para as áreas populares (espaço intelectual, físico e político popular). Se não analisarmos a situação de exploração dos aborígenes, como podemos mudar a nossa consciência cara a cara com os seus problemas? Ontem nós tivemos uma linda manhã com alguns aborígenes, quando eles foram muito fortes em criticar esta conferência (FREIRE, 1974c).

Mas o que eles [os aborígenes] conseguiram demonstrar muito bem é que nós estamos aqui, muito, muito distantes deles. Então, nós não sabemos, de verdade, meus amigos, desculpem, mas talvez, muitos de vocês não saibam o que significa Austrália. Algumas dimensões da Austrália, talvez vocês não conheçam. Claro que eu não conheço. Mas eu acho que vocês também não sabem, alguns de vocês, o que significa ser um aborígene? O que significa ser discriminado? O que significa viver a vida como eles, nas suas casas? É completamente diferente disso aqui (FREIRE, 1974c).

Em sua passagem pela Austrália, Paulo Freire propõe um pensamento contextual e contextualizado que considera as experiências da vida concreta dos sujeitos. Por isso, é coerente afirmarmos que a concepção de história na epistemologia freireana é, fundamentalmente, *praxiológica*, ou seja, impossibilita dicotomizar a história teórica da história vivida pelos sujeitos.

É coerente afirmarmos que
a concepção de história na
epistemologia freireana é,
fundamentalmente, praxiológica,
ou seja, impossibilita dicotomizar
a história teórica da história vivida
pelos sujeitos

Raízes latino-americanas

Recife, Pernambuco, Nordeste, Brasil, América Latina, mundo. Apesar do forçado e doloroso *desenraizamento* ocasionado pelo exílio (FREIRE, 2018), Paulo Freire sempre manteve como referência sua terra e sua história, produzindo suas pedagogias a partir das experiências que viveu nos férteis solos latino-americanos. Histórica e geograficamente situada, a construção de seu legado intelectual articulou-se a quatro grandes movimentos sociais, políticos e intelectuais com uma “raiz nítida e cristalizada na América Latina: a teoria da dependência, a filosofia da libertação, a teologia da libertação e a educação popular” (TORRES, 2005, p. 104).

Durante os primeiros anos de exílio, Freire pôde (re)aprender a si mesmo em Santiago, no Chile, que “naquela época, [era] o melhor centro de ‘ensino’ e de conhecimento da América Latina. Aprendíamos a partir das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus” (FREIRE, 1992, p. 45). Neste contexto, foram escritas duas de suas mais conhecidas obras.

Grande parte da reflexão que deu origem à publicação de *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido* ocorreu enquanto Paulo vivia no Chile. Talvez por isso ele sentisse esse afeto tão especial pelo país. Foi nesse período que ele pôde revisar o que realizou com seu método, projetando-o até transformá-lo na concepção teórica e metodológica que inspirou parte importante do trabalho educacional com camponeses e adultos de setores marginais. Foi nesse contexto que Freire começou a pensar no conceito da ação cultural que, posteriormente, acabou desenvolvendo fora do Chile. A partir de então, ele extrapolou suas ideias sobre a alfabetização e a educação de adultos a outros campos menos estreitos, projetando-as ao sistema escolar, ao desenvolvimento local, à organização comunitária e à pesquisa aplicada (GAJARDO, 2021, p. 79).

Foi ao entorno destes dois livros que giraram os diálogos entre Freire e seus interlocutores australianos. Temas como libertação, luta de classe, conscientização e alfabetização permearam as discussões presentes nas quatro fitas, tendo como enfoque as experiências do autor no continente latino-americano e, em especial, no Brasil e no Chile. Na ocasião, o autor buscou explicitar a dimensão política de seu trabalho a fim de esclarecer alguns *problemas de compreensão* relacionados, de maneira especial, à obra *Pedagogia do oprimido*.

Uma das mais evidentes explicitações de Freire a esse respeito versa justamente sobre o contexto no qual escreveu sua obra e sobre a necessidade de não universalizar suas experiências, mas recriá-las. A necessidade de *reinventar Paulo Freire* mostrou-se uma preocupação que acompanhou o autor desde a década de 1970 até seu falecimento, em 1997. “O que eu posso dizer a vocês é o que eu fiz com as pessoas no Brasil e na América Latina, mas não o que vocês podem fazer aqui, porque vocês conhecem a sua realidade e eu não a conheço” (FREIRE, 1974c). Seu papel, diz ele, é compartilhar suas experiências para que novos métodos e teorias sejam criados e recriados em cada contexto.

A necessidade de reinventar Paulo Freire mostrou-se uma preocupação que acompanhou o autor desde a década de 1970 até seu falecimento, em 1997

Freire visava compartilhar, por meio do exílio, as experiências que o levaram a ser perseguido politicamente. Ainda em solo brasileiro, antes do Golpe Civil-Militar de 1964, Freire “estava trabalhando com os brasileiros, para que eles pudessem criticar seus pensamentos, pedindo para que eles organizassem a si mesmos e tomassem o poder para uma mudança radical do país” (FREIRE, 1974c). Este, segundo ele, era e é o real papel da alfabetização e, por consequência, da educação. É por isso que diz que nunca foi um alfabetizador, no sentido mecânico da palavra. Sua preocupação, embora em um primeiro momento tenha se centrado na alfa-

betização, não se limitou a ela. Sua intenção era “[...] ir além do processo de alfabetização, partindo dele. No Chile, por exemplo, não fizemos só a alfabetização, mas também a pós-alfabetização [...] pois para sermos politicamente analfabetos não precisamos ser linguisticamente analfabetos” (FREIRE, 1974b).

A América Latina, diz ele, “conquistou a sua chamada ‘independência política’ há 150 anos e sabemos que continuamos não sendo independentes, que somos dependentes” (FREIRE, 1974b); daí a necessidade de uma educação política, criativa e autônoma. Ao explicar como se deu a construção de sua ação político-pedagógica no Brasil ele diz que:

Havia uma forte ação criativa no Brasil e os trabalhadores, os camponeses, em geral, estavam absolutamente interessados em ler e escrever. Mas em algumas áreas não, porque se não houver possibilidade dos analfabetos exercitarem sua capacidade de ler e escrever, o processo de alfabetização não faz sentido, é claro. [...] Dizíamos que nossa intenção não era criar escolas formais para ensinar a ler e a escrever, mas sim conversar sobre a nossa situação concreta, sobre a realidade brasileira, e simultaneamente ler, aprender a ler e a escrever. [...] Outra coisa que fizemos para motivar o povo foi transferir para os líderes populares a tarefa de motivar os outros, ao invés da gente fazer isso. [...] Mas enfim, acho que os bons resultados da campanha no Brasil, naquela época, poderiam ser explicados pelo incentivo à participação do povo no processo político do país. E na medida em que a campanha de alfabetização estava na mesma direção dos interesses do povo, na medida em que o processo de alfabetização não era apenas um curso de formação para o povo para ler, mas era para discutir a realidade nacional, as pessoas encontraram nesta experiência algo que lhes disse algo (FREIRE, 1974b).

Foi justamente por sua preocupação com a dimensão política, dos interesses da alfabetização, que seu pensamento e sua ação tornaram-se tão perigosos e afastaram-no do Brasil. Mas foi pelo processo de “pós-alfabetização”, desenvolvido especialmente nos governos de Eduardo Frei Montalva e Salvador Allende, no Chile, que obra de Freire se tornou a contribuição mais significativa que a América Latina teve no mundo da educação (TORRES, 2011), ao enfatizar o papel político do ato educativo. A educação para a libertação dos oprimidos traduziu-se em compromisso político, pedagógico e pessoal (HOLLIDAY, 2009), produzindo a primeira proposta pedagógica reconhecida de educação popular (TORRES, 2011), uma práxis genuinamente latino-americana.

Eu gostaria de dizer a vocês e repetir o que escrevi, talvez não com clareza, mas algo muito óbvio: o primeiro é que a educação nunca foi e nunca será algo neutro. Muitas pessoas pensam que a educação é algo neutro, é uma tentativa de moldar os seres humanos, mas quando falamos em moldar não podemos ser neutros, porque esta educação é sempre um acontecimento político, não importa se é escola primária, secundária, universidade; a educação é sempre um ato político. Os educadores são políticos, por mais que tenham consciência disso ou não, sua subjetividade nesse caso não faz sentido. Objetivamente, se somos educadores, estamos fazendo política; se isso for verdade, não podemos pensar em educação sem pensar em poder. Porque toda vez que tenho que fazer algumas reflexões sobre a educação, sobre o processo educacional, tenho que discutir a questão do poder, poder político, poder econômico. Quem detém o poder numa sociedade define a educação, diz o que é educação e define automaticamente os métodos, que também não são neutros, assim como os conteúdos dos programas de educação (FREIRE, 1974a).

No exílio, Freire compreende que o poder é, portanto, elemento central para o papel da educação na construção e manutenção da democracia (FREIRE, 2015). É a partir das violentas experiências dos golpes de estado na América Latina que Freire compreende que política e educação não podem ser dicotomizadas. “Meu reconhecimento de que um educador é também um político, veio logo depois do Golpe, em meu exílio no Chile. O exílio foi o último período de meu desenvolvimento na pedagogia e na política, para a minha compreensão da política da educação” (FREIRE, 1986, p. 26). E foi a partir do exílio que Freire assumiu o papel político de, além de denunciar essas violências, construir condições concretas para superá-las.

[...] E por isso milhares de chilenos estão sendo mortos hoje. Se eu te contasse o que sei sobre Chile hoje - um dos motivos de minha saúde não estar bem é exatamente este: a quantidade de amigos que perdi no Chile. O que eles estão fazendo, os militares [...] Dizem que estão salvando o país da barbárie do marxismo, sabe!? Essa é a realidade ... a mesma coisa que a gente tem no Brasil, nos outros países, infelizmente. Pessoalmente, eu gostaria muito que os conflitos sociais pudessem ser resolvidos por meio do diálogo, com as flores. Gostaria muito, porque sou um homem biofílico, amo a vida, as flores, os pássaros. Mas infelizmente não é assim, pelo menos neste século não é (FREIRE, 1974b).

Mas o que tenho a dizer a vocês é que não é uma tarefa fácil, pois na medida em que estamos comprometidos com esse tipo de tarefa, não podemos esperar receber férias em praias tropicais como um presente da classe dominante. Claro que não, nós temos que ser críticos, temos que saber que podemos ser colocados na prisão, que podemos ser expulsos de nossos empregos, que podemos

criar muitos problemas para nós para nossa família, podemos ser expulsos de nossos países e assim por diante [...] [há] muitos, muitos amigos meus hoje no Chile, no Brasil, em Santiago sendo mortos, torturados [...] (FREIRE, 1974a).

Preso e exilado pela acusação de ser “um inimigo de Cristo e um inimigo do povo brasileiro” (FREIRE, 1974c), Freire pôde, por meio do desenraizamento forçado pelos golpes militares, “nascer outra vez” com uma “nova consciência da política, da educação e da transformação” (SHOR, FREIRE, 1986, p. 27). Quanto mais se aproximava do povo e entendia a urgência da revolução, mais compreendia que ela só se viabilizaria com amor e comunhão – o que, como deixa bem claro, não significa passividade nem acomodação; é, na verdade, o oposto disso.

Quanto mais se aproximava do
povo e entendia a urgência da
revolução, mais compreendia que
ela só se viabilizaria com amor e
comunhão – o que, como deixa bem
claro, não significa passividade
nem acomodação; é, na verdade, o
oposto disso

A teologia do educador

Paulo Freire identifica-se e é identificado nas biografias como educador, para quem a teoria e a prática, embora momentos distintos e com características próprias, são indissociáveis. Suas pedagogias, desde a *Pedagogia do oprimido* até a *Pedagogia da autonomia*, têm como referência a sua própria prática educativa bem como a observação e a escuta da prática de outros educadores. O *saber da experiência feito* é o ponto de partida e também o ponto de chegada de uma reflexão sistemática que envolve interlocução com diversas áreas de conhecimento. A educação é concebida como um lugar de encontro para dar conta do que significa ser (como substantivo e como verbo) humano.

São inúmeros os estudos que aproximam o pensamento de Paulo Freire de outros pensadores. O livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019) traz um levantamento das referências encontradas em sua obra. Ao lado da educação e das clássicas áreas a ela relacionadas, como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, há referências à Antropologia, às Artes, à Linguística, à Física, à Biologia, à Teologia entre outras, revelando o caráter inter e transdisciplinar de seu pensamento.

Na Teologia, há uma clara e explícita relação com a Teologia da Libertação, conforme indicado em vários estudos (cf. CUNHA, 1975; PREISWERK, 1994; REYNOLDS, 2013; CONDINI, 2014). Em seus relatos autobiográficos, Paulo Freire aponta para o papel da fé cristã em sua formação, nem sempre — diga-se de passagem — uma relação tranquila. Houve época que, por causa da distância que sentia entre a vida e o compromisso exigidos por ela e “o que dizem os padres nos sermões de domingo”, ele se afastou da Igreja

(“não de Deus”), voltando a ela pelas leituras de Tristão de Atayde e de outros pensadores como Maritain, Bernanos, Mounier e outros (FREIRE, 1977a, p. 16).

A relação com a Teologia e a fé cristã encontra um lugar privilegiado para se desenvolver e para ser sistematizada durante a atuação de Freire junto ao Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005). O texto *O papel educativo das igrejas na América Latina* de certa forma sintetiza seu pensamento teológico e a sua articulação com a prática educativa libertadora (FREIRE, 1977b). Há, nesse texto, a explicitação da afinidade com a Teologia da Libertação que, a partir da América Latina, encontrava eco em outras partes do mundo. As transcrições que subsidiam esse ensaio não apenas confirmam o referido escrito como trazem informações complementares ditas num contexto mais informal de diálogo com educadores e teólogos.

Paulo Freire reafirma o reconhecimento do papel da teologia para a transformação da sociedade, mas não de “qualquer” teologia:

Eu acho, meus amigos... é algo que eu não sou um teólogo, no entanto, adoro teologia. Porque, para mim, a boa teologia tem muitas coisas a fazer, não concordo com aqueles que dizem que a teologia não faz sentido. Eu acho que a teologia medieval não faz sentido. Mas a teologia real, historicamente engajada, tem muitas coisas a fazer (FREIRE, 1974a).

Ele reconhece, também, o espaço que encontra no Conselho Mundial de Igrejas para o diálogo entre educação e teologia:

Se no Conselho Mundial das Igrejas [sic] eu estivesse sendo impedido de dizer o que acho que devo dizer, de escrever o que penso que devo escrever, de discutir a luta de classes, de discutir a análise marxista da sociedade; se eu fosse impedido de fazê-lo pelas autoridades do Conselho Mundial da Igreja [sic], preferiria estar preso no Brasil. Trabalho para o Conselho Mundial porque sou, tanto quanto possível, livre. Não sou totalmente livre, porque isso não existe. Tenho minhas limitações — inclusive minha saúde —, mas nunca fui chamado pelas autoridades do Conselho Mundial para me dizer: ‘olha Paulo, toma cuidado’, nunca. E sempre digo e escrevo o que estou dizendo aqui, sem nenhum problema (FREIRE, 1974b).

Sua posição teológica, conforme já indicado, coincide com a Teologia da Libertação que se desenvolveu na América Latina a partir da década de 1960. Nos diálogos com os educadores e teólogos australianos, cita Gustavo Gutiérrez, a quem se refere como seu grande amigo:

Eu tenho um grande amigo meu, que é um dos mais importantes teólogos da América Latina hoje em dia, do Peru, Gustavo Gutiérrez. Ele escreveu um livro lindo *Teologia da Libertação*.³ E, quando nós nos conhecemos em Genebra, ele me disse algo muito sintomático... ele me disse que teve uma reunião com algumas pessoas do alto escalão da Igreja em Roma. E os homens do alto escalão na hierarquia estavam interessados apenas em testar a sua fé. Então, a maior preocupação desses homens era saber, perseguir, descobrir de diferentes maneiras se Gutiérrez continuava a ter fé (FREIRE, 1974c).

3. O livro *Teología de la liberación: perspectivas* foi publicado em Lima, Peru, no ano de 1971.

O que caracteriza essa teologia é o compromisso dos cristãos com a superação das injustiças socialmente produzidas na América Latina. A fé implica um compromisso concreto pela libertação aqui e agora, denunciando o que seriam falsas promessas de uma salvação em outro mundo que não começasse neste. O Deus cristão, na sua visão, não pode ser um chefe ou *latifundiário* de almas, que governa pelo medo do pecado e da perdição. O Deus do Evangelho é

[...] um Deus que me convida a fazer história, a libertar, a estar comprometido com um processo de permanente libertação e salvação. E, nesse sentido, Deus é uma presença na história, mas não uma presença que me priva de fazer história. Não, ele não é meu chefe, ele é meu amigo. Eu não o quero como chefe, por que eu acredito que nós temos tantos chefes, por que mais um? (FREIRE, 1974c).

Essa visão de Deus tem implicações para a Igreja que se diz sua seguidora. Uma dessas condições é que a Igreja não pode se arrogar o direito de ser apenas a mãe e a mestra dos fiéis. Ela precisa, segundo Freire, ser também aprendiz, ouvindo a voz do povo a quem ela pretende servir. É nesse sentido que ele se refere ao então recente documento de bispos e religiosos do Nordeste (1973), o *Ouvi os clamores de meu povo*. Um dos signatários mencionados por Freire é Dom Hélder Câmara⁴.

4. Veja o livro *Fundamentos para uma educação libertadora*: Dom Helder Câmara e Paulo Freire. (CONDINI, 2014).

Essa visão de Deus tem implicações para a Igreja que se diz sua seguidora. Uma dessas condições é que a Igreja não pode se arrogar o direito de ser apenas a mãe e a mestra dos fiéis. Ela precisa, segundo Freire, ser também aprendiz, ouvindo a voz do povo a quem ela pretende servir

Se a Igreja não pode ficar alheia à opressão da maioria da população, ela necessita ter atenção às mediações para compreender a realidade. Aqui entra Marx, cuja relação com a fé cristã estava então no centro de debates teológicos. Freire encontra em Marx a fundamentação para relacionar a subjetividade com a objetividade, a transformação das consciências e a transformação das estruturas que legitimam e perpetuam as desigualdades. Tanto uma abordagem idealista quanto mecânica da transformação da sociedade é por ele questionada e tanto a fé cristã quanto o marxismo, se bem entendidos, necessitam manter a tensão entre ambas as dimensões, apesar de tendências reducionistas em ambos:

A primeira abordagem é muito comum entre nós, cristãos. A segunda abordagem é muito comum entre algumas distorções do pensamento marxista. Marx não era uma mente mecânica, pelo contrário, era uma mente muito dialética. Mas alguns marxistas distorcem a abordagem marxista e caem dentro desse objetivismo mecânico. Nós temos que transformar a objetividade, e depois disso, tudo vai estar feito. Não está certo também (FREIRE, 1974c).

A perspectiva teológica desenvolvida por Freire, por seu lado, vincula-se organicamente com sua proposta pedagógica. Assim como Deus não pode ser concebido como alguém que enche a pessoa como um pote vazio, assim também na prática educativa o educador não pode tratar o educando como simples receptor ou depósito de conhecimentos possuídos pelo educador. Essa relação dialógica requer uma *conversão* de ambos. Freire explica essa transformação com a metáfora da Páscoa.

Quero dizer que tenho que tentar morrer como unicamente um educador dos educandos, para renascer com eles, como educando deles. Não quer dizer que eu morra definitivamente como educador, mas morro definitivamente como unicamente um educador. Mas, ao mesmo tempo, tenho que convidar os educandos e desafiá-los a morrer também como educandos, exclusivos de mim, para que façam sua páscoa também para que nasçam novamente como educadores do educador (FREIRE, 1974a).

Nessa opção reside o fato de a educação ser sempre um ato político, não isento de relações de poder. Uma consequência disso é que a educação para a libertação envolve riscos de diversos tipos e graus. Freire está consciente, por exemplo, de que os seus riscos como funcionário do Conselho Mundial de Igrejas são de outra natureza daqueles enfrentados por colegas que permaneceram no Brasil, eventualmente presos e torturados. Ele resume isso na seguinte frase, que convém ser lembrada neste ano do centenário de seu nascimento, quando sua obra é novamente posta à prova: “Eu disse que a educação para a libertação não pode ser, não é um assunto para piquenique” (FREIRE, 1974a).

Conclusões

A tradução e transcrição de alguns encontros entre Freire e membros do Conselho Nacional de Igrejas Cristãs da Austrália, durante sua passagem pelo país em 1974, materializa mais um exemplo do quão profundas, sensíveis e coerentes são as reflexões do autor sobre si mesmo, sobre sua obra e sobre a realidade que o cercava. O contato com essas falas nos permitiu acompanhar um dos muitos reencontros de Freire consigo mesmo e com sua obra, através da qual ele refletiu sobre suas *ingenuidades*, sobre críticas e incompreensões em torno da *Pedagogia do oprimido* e sobre as tramas que compõem a sua história em ambos os lados do Atlântico (FREIRE, 1992).

Nessas tramas, encontramos temas que o acompanharam ao longo de toda sua história e algumas pistas de reflexões que seriam amadurecidas ao longo das duas décadas que se seguiram em suas pedagogias. Por não compreender sua obra como acabada e por assumir que sua teoria é marcada pela sua própria história e por sua capacidade de (re)aprender com ela permanentemente, Freire vai, na medida em que explica suas posições e leituras de mundo aos australianos, repensando suas respostas e complementando aquilo que escreveu.

A dimensão política de sua *práxis*, que Freire diz temer não ter ficado suficientemente clara em *Pedagogia do oprimido*, é explicitada neste diálogo e, mais tarde, aprofundada em suas obras, evidenciando que seu *reencontro* não se deu apenas em meados

dos anos 1990, mas foi um exercício contínuo e permanente. As reflexões em torno da natureza política do conhecimento e do ato educativo nos permitem compreender os sentidos empregados à noção de transformação — palavra tão mencionada por Freire nessas conversas. Conhecer, enfatiza ele, não é um exercício unicamente intelectual, uma apreensão que podemos exercitar em bibliotecas ou universidades; antes de tudo, o conhecimento é um exercício prático que não precede a ação ou a transformação da realidade, mas só existe a partir dela.

Ao pensarmos com Paulo Freire sobre Teologia, América Latina, história e libertação, não pensamos apenas sobre o passado. Pensamos, sobretudo, o tempo presente, sobre o quão oportunas e atuais são suas reflexões. Pensando com Paulo Freire há sempre o que aprender.

Referências

ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. *Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI*. São Paulo: Aste, 2005.

BENJAMIN, W. As teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BISPOS e Superiores Religiosos do Nordeste. Eu ouvi os clamores do meu povo. *Cadernos do CEAS*, Salvador, n. 27, p. 37-60, out. 1973.

CARRILLO, A. T. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho Ltda., 2011.

CONDINI, M. *Fundamentos para uma educação libertadora: Dom Helder Camara e Paulo Freire*. São Paulo: Paulus, 2014.

CUNHA, R. A. *Pädagogik als Theologie. Paulo Freires pädagogisches Konzept als Ansatz für eine systematische Glaubensreflexion lateinamerikanischer Christen*. 1975. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Universidade de Münster, Münster, 1975.

FREIRE, Paulo. *Thinking with Paulo Freire I*. Recorded during Paulo Freire's visit to Australia, 1974. Melbourne: Move Records, 1974a. 1 Fita cassette (91 min), mono.

FREIRE, P. *Thinking with Paulo Freire II*. Recorded during Paulo Freire's visit to Australia, 1974. Melbourne: Move Records, 1974b. 1 Fita cassette (93 min), mono.

FREIRE, P. *Thinking with Paulo Freire IV*. Recorded during Paulo Freire's visit to Australia, 1974. Melbourne: Move Records, 1974c. 1 Fita cassette (95 min), mono.

FREIRE, P. *A mensagem de Paulo Freire: teoria e prática da libertação*. Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. Porto: Nova Crítica, 1977a.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977b.

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

FREIRE, P. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAJARDO, M. Procurando Paulo Freire no Chile, algumas observações sobre a origem e a evolução de suas ideias pedagógicas. *Ideação: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu*, v. 23, n. 1, p. 72-104, 2021. <https://doi.org/10.48075/ri.v23i1.26701>.

HOLLIDAY, O. J. Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. *La Piragua: Revista Latinoamericana de educación y política*, Cidade do Panamá, n. 28, p. 37-42, 2009.

LOUREIRO, C. W.; ROSA, C. S.; STRECK, D. R. Pensando com Paulo Freire: uma conexão australiana. In: XXII FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE, 2021, Erechim. *Anais [...]*. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021.

MORETTI, C. Historicidade. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PITANO, S. C.; STRECK, D. R.; MORETTI, C. Z. (orgs.). *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica*. Curitiba: Appris, 2019.

PREISWERK, M. *Educación popular y teología de la liberación*. San José: DEI, 1994.

REYNOLDS, W. M. Liberation theology and Paulo Freire: on the side of the poor. In: LAKE, R.; KRESS, T. (orgs.). *Paulo Freire's Intellectual Roots: towards Historicity in Praxis*. London: Bloomsbury, 2013.

TORRES, C. A. Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (orgs.). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

TORRES, C. A. *La educación popular: trayectoria y actualidad*. Venezuela: Editorial El Búho Ltda., 2011.

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



Paulo Freire em momento de fala durante solenidade.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

Ensaio

Texto submetido em: 5 abr. 2021. Aprovado em: 15 abr. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Diego e Paulo, dois meninos danados, amorosos, de esquerda... ou como convidar um amiguinho inesperado para comemorar uma vida infantilmente amorosa e revolucionária. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 153-192, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250084

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Diego e Paulo, dois meninos danados, amorosos, de esquerda... ou como convidar um amiguinho inesperado para comemorar uma vida infantilmente amorosa e revolucionária¹

Diego and Paulo, two willful, loving, leftist boys... or how to invite an unexpected little friend to celebrate a childlike loving and revolutionary life

Walter Omar Kohan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Doutor em Filosofia

E-mail: wokohan@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

Resumo

Este é um texto sobre o amor, a meninice e a revolução. O texto homenageia dois meninos que, cada um em seu espaço, compartilharam um mundo pelo modo em que afirmaram suas vidas, como formas amorosas e politicamente infantis. O texto apresenta várias seções. Em “Antes de começar... infância”, convida as leitoras e leitores a sentir um tempo infantil de leitura; em “Paulo, Che e um menino inesperado: amor, infância e revolução”, apresenta os interlocutores principais do texto; em “Algumas objeções contra um menino danado e nada santo”, considera algumas objeções à introdução da terceira personagem do texto; em “Dois meninos

1. Agradeço a Anelice Ribetto e Magda Costa Carvalho por sugestões e correções de uma versão primeira deste texto.

de esquerda”, desdobra aspectos comuns – a política, a revolução – entre as duas personagens principais do texto; em “Dois meninos amorosos”, destaca a amorosidade comum desses meninos na sua relação com a infância; e finalmente, em “Para terminar, sem deixar de começar”, sugere alguns outros aspectos comuns das duas personagens e deixa às leitoras e leitores um convite para uma forma de terminar o texto: começando (sempre) outra vez.

Palavras-chave: Paulo Freire. Amorosidade. Politicidade. Infância. Diego Maradona.

Abstract

This is a text about love, childhood and revolution. It honours two boys who, each in his own space, shared a world by the way they affirmed their lives, in a loving and politically childlike way. The text has several sections. In the section named “Before beginning... childhood”, the readers are invented to experience a childish time of reading; in “Paulo, Che and an unexpected boy: love, childhood and revolution”, the main interlocutors are introduced; in “Some objections against a naughty and nothing holy boy”, some objections to the text’s third character introduction are considered; in “Two leftist boys”, the common aspects is unfolds – politics, revolution – between the text’s two main characters; in “Two loving boys”, the common affection of these boys in their relationship with childhood is highlighted; finally, in “To finish, without stopping to start”, some other two characters’ common aspects are suggested and leave to the readers an invitation, a way to end the text: starting (always) again.

Keywords: Paulo Freire. Love. Childhood. Revolution. Diego Maradona.

En una revolución verdadera, a la que se le da todo, de la cual no se espera ninguna retribución material, la tarea del revolucionario de vanguardia es a la vez magnífica y angustiosa. Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el revolucionario verdadero está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad

(GUEVARA, Ernesto Che, 1978, p. 21-22)

Antes de começar... infância

Confesso-lhes que pensei, pensei e pensei sobre o que e como escrever este texto. Vivemos em um momento político, social e econômico muito difícil no Brasil: um tempo terrível, angustiante, em que padecemos de uma política de extermínio por parte de um governo genocida com uma crueldade poucas vezes vista, em particular com a população mais pobre, negra, oprimida. Os números de mortes não param de crescer e, o que é mais angustiante, também não diminui essa combinação cruel de cinismo, descaso e negacionismo. O Brasil está sendo, hoje, território de um projeto de extermínio. Claro que há resistências e movimentos que nos mantêm vivos e esperançados. E por isso escrevemos e damos a ler, para resistir à morte e esperar com outras vidas e outros mundos.

Nesse contexto asfixiante, recebi o convite carinhoso e amigo para escrever uma contribuição para o dossiê “Tempos fundantes, tempos presentes: 100 anos de Paulo Freire” para a *Estudos Universitários*: revista de cultura, da UFPE, criada por Paulo Freire em 1962. Meu sentimento mais forte foi logo o de querer participar. Senti-me muito lisonjeado pelo convite e pela oportunidade de participar da comemoração do aniversário secular do patrono da educação brasileira numa revista de sua própria criação. Como dizer “não” a um convite para cantar parabéns na sua terra? De modo que demorei pouco tempo para aceitar o convite, mesmo com todos os compromissos de escrita e leitura que tenho e sem saber muito bem sobre o que e de que forma iria escrever o texto.

Comecei, então, um outro processo, mais demorado, mas igualmente bonito, antes de começar a escrever. Queria manter-me

sensível ao convite e à comemoração. Como se diz habitualmente, desejava estar à altura (ou à baixura, pois as coisas minimamente importantes no mundo não costumam ter muita altura e a linguagem formal às vezes não nos ajuda a apreciar o valor do baixo, do pequeno, do que está perto da terra). Ruminei bastante sobre o tema acerca do qual poderia escrever. Fiquei por um tempo nesse tempo infantil maravilhoso em que parece que podemos escrever todas as histórias do mundo; um tempo anterior ao começo. Lembrei-me daquele maravilhoso livro falado de Paulo Freire com o educador norte-americano Myles Horton, em que, desde o título, celebram o poeta espanhol Antonio Machado, afirmando a educação como um caminho que se faz no próprio caminhar (FREIRE; HORTON, 2018). E pensei, então, que era mesmo necessário começar sem saber precisamente sobre o que iria escrever, e que o tema e a forma da escrita chegariam no próprio caminho do escrever.

Pensei que, dessa maneira, a presente escrita começaria homenageando Paulo Freire antes mesmo de começar, num sentido bem preciso e potente da palavra: o de não fixar um caminho ou método, mas o de se afirmar em alguns pontos de partida e sentidos, quais sejam, a curiosidade e o compromisso político. Senão, o próprio Paulo Freire que o diga, como quando ele responde a uma pergunta sobre os efeitos do seu “método”:

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo (PELANDRÉ, 2014, p. 14).

É muito forte e bonito esse depoimento: curiosidade e compromisso político desde antes de começar. E, depois de começar, se manter sempre no começo, como Paulo Freire diz naquele mesmo livro a Myles Horton: “Estou sempre no começo como você” (FREIRE; HORTON, 2018, p. 78), o que é uma outra forma de dizer que a educação é uma tarefa de começos, e que o educador, comprometido com seu povo, é uma figura curiosamente infantil, qualquer que seja a sua idade, o seu tempo cronológico. Por infantil queremos dizer irreverente, inquieto, inesperado, incomum, sonhador, curioso, errante, amoroso, terno, frágil, intenso, brincalhão. Como apontado na passagem que acabamos de ler, não importa o tempo das idades e dos relógios; o que conta mesmo é começar um outro tempo com curiosidade e compromisso político. Ou para dizê-lo de outra maneira: começar com curiosidade e compromisso político talvez possa inaugurar um outro tempo. Será essa uma das tarefas da educação deste tempo tão terrível que vivenciamos? Não desistir e, com curiosidade e compromisso político, inaugurar um outro tempo para os/as proibidos/as de ler a palavra?

“o educador, comprometido com seu povo, é uma figura curiosamente infantil, qualquer que seja a sua idade, o seu tempo cronológico”

É extraordinária essa sensação de estar antes de começar e, ao mesmo tempo, começando. Começar sem começar. Começar antes de começar. Começar, sempre começar. Uma sensação pura-

mente infantil através da qual todas as línguas e as histórias parecem possíveis de serem contadas. E, quando estamos começando antes de começar com meninas e meninos tão infantis como os que nos estão acompanhando, em especial com um “menino permanente ou eterno” como Paulo Freire, a sensação de possibilidade, potência e alegria é ainda mais intensa². E assim escrevemos, experimentando um tempo presente, duradouro, brincando de escrever com nossos amigos infantis.

Enquanto começava dessa forma, sem começar e antes de começar, senti uma curiosidade pelo título do dossiê. Li com certa atenção e percebi que o tempo está muito presente nesse título, que contém várias palavras e expressões temporais: “tempos fundantes”, “tempos presentes”, “100 anos”. Elas dão muito a pensar. Por que tempos e não tempo? O que marca esse plural reiterado? Qual a relação entre “tempos fundantes” e “tempos presentes”? É uma relação de contraposição, inspiração, causalidade? Quantos e quais tempos contêm esses 100 anos? As perguntas são muitas... e eu poderia continuar perguntando. Afinal, estamos começando, e nada melhor do que começar com perguntas.

2. Estou aludindo, claro, ao depoimento da segunda esposa de Paulo, Ana Maria (Nita) Araújo Freire, que faz um belo tributo a essa relação íntima que o grande mestre pernambucano manteve com a infância durante toda sua vida num belo texto intitulado “Paulo Freire, o eterno menino”. O texto está publicado como prefácio de um livro de memórias sobre Paulo Freire, em inglês (Wilson; Park; Colón-Muñiz, 2010). Na homenagem a essa intensidade e intimidade com que Paulo Freire viveu meninamente toda a sua vida, Nita Freire sinaliza como ele teria “anunciado um novo, que só meninos de caráter puro, sério, de adulto, podem fazer” (p. xxv). Nesse mesmo texto, Nita Freire lembra o prêmio de “menino permanente” recebido por Paulo Freire da Biblioteca Comunale di Ponsacco, em Pisa, na Itália, em 31 de março de 1990.

Paulo, Che e um menino inesperado: amor, infância e revolução

*O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica
não é superior nem inferior à sensibilidade popular*

(FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 58)

A partir dessas perguntas, pensei, então, na relação de Paulo Freire com a temporalidade e como há pelo menos dois tempos que atravessam a sua obra e a sua vida: o tempo linear, por meio do qual contamos os processos historiográficos, e o tempo circular da infância, da arte, do amor; o tempo adulto que transcorre e o tempo da infância que permanece; o tempo crescido dos estabelecimentos educativos e o tempo de se alfabetizar à sombra de uma mangueira no quintal de sua antiga casa no bairro de Casa Amarela, na Recife natal; o tempo móbil, numerado, calendarizado em passado e futuro das instituições sociais e o tempo presente da leitura que lê mundos e palavras. Pensei que poderia ser uma boa oportunidade de retomar e repensar essa dupla temporalidade que atravessa a oposição entre o fundante e o presente; entre o tempo dos 100 anos e de uma vida que não parece possível de ser quantificada no tempo das idades; uma vida que habita, neste presente mais do que nunca, uma temporalidade infantil que permanece entre nós.

Na relação de Paulo Freire com
a temporalidade e como há pelo
menos dois tempos que atravessam
a sua obra e a sua vida: o tempo
linear, por meio do qual contamos
os processos historiográficos, e o
tempo circular da infância, da arte,
do amor

Nesses tempos e nessa vida pensava, ainda nesse momento mágico de começar antes de começar, quando me lembrei de algo que me disse Lutgardes Costa Freire, o filho caçula de Paulo Freire, em uma entrevista que fizemos no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, em novembro de 2018, e que depois foi publicada como introdução no meu livro *Paulo Freire mais do que nunca* (KOHAN, 2019). Durante a entrevista, Lutgardes lembrava o tempo em que ele queria estudar música e temia que seu pai pudesse querer outro caminho para sua vida; mas a resposta de Paulo Freire ao desejo de Lutgardes de tocar bateria e ser músico foi muito tranquilizadora: “Tudo bem, meu filho. Você pode fazer o que você quiser. Mas me prometa uma coisa: que isso que você vai fazer vai ser feito com amor” (KOHAN, 2019, p. 45). Lutgardes poderia estudar o que ele bem entendesse; a questão não era o que ele iria estudar, mas a forma de se dedicar ao estudo: estudar *amorosamente* qualquer que fosse a matéria ou assunto a ser estudado.

Quando estamos nesse tempo de começos, uma lembrança puxa outra lembrança e esta lembrança me fez pensar que, se estou escrevendo para um dossiê sobre Paulo Freire, então não impor-

taria muito sobre o que eu poderia escrever: poderia ser sobre os tempos ou qualquer outra coisa, mas eu deveria escrever com amor. Penso que essa seria, afinal, a minha melhor homenagem a Paulo Freire: oferecer-lhe uma escrita amorosa. E, ao mesmo tempo, essa seria uma condição para qualquer escrita ensaiada, especialmente, para um dossiê comemorativo: escrever amorosamente. E então lembrei-me de um conterrâneo meu, Ernesto Che Guevara, e de um dos seus textos, o que coloquei como epígrafe deste ensaio, onde afirma que o amor é também a condição de um verdadeiro revolucionário.

Penso que essa seria, afinal, a
minha melhor homenagem a Paulo
Freire: oferecer-lhe uma escrita
amorosa

Lembrei-me, também, que Paulo Freire cita esse mesmo texto do Che Guevara mais de uma vez, citando-o, por exemplo, numa nota de rodapé de *A Pedagogia do Oprimido*, para justificar que toda verdadeira revolução nasce do amor e só pode ser um ato amoroso (FREIRE, 2018, p. 189). Também o faz na *Pedagogia da Tolerância* para elogiar o Che, a quem qualifica nesse contexto de um pedagogo da revolução (FREIRE, 2018, p. 131). E perguntei-me se, assim como Che Guevara afirma que o verdadeiro revolucionário é, necessariamente, um ser amoroso, o verdadeiro amor não seria também necessariamente um ato revolucionário. E continuei me perguntando sobre as diversas formas de ser revo-

lucionário e de ser amoroso e das possíveis combinações entre elas. Perguntei-me, também, o que pensaria Paulo Freire dessa exigência feita ao amor. E voltei a sentir a alegria de um começo cheio de curiosidade infantil e de compromisso político.

Logo pensei na infância, que é algo tão importante para Paulo Freire. Pensei nos amores infantis, na amorosidade infantil e na infantilidade do amor. Pensei também nas relações entre amor, revolução e infância. E veio logo uma nova lembrança: o final de *Por uma pedagogia da pergunta*, obra em que Paulo Freire diz que a revolução nicaraguense é uma revolução menina “não porque recém-chegada, mas pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar” (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 231). Em outras palavras, uma revolução verdadeira não é apenas amorosa; ela é também menina e a meninice revolucionária não tem a ver com uma idade ou número de anos, mas com a força para viver algo tão sério quanto uma revolução de forma curiosa, inquietamente infantil e sem medo de sonhar, criar, transformar. Pensei, então, que Paulo Freire muito provavelmente concordaria em chamar o Che Guevara de um menino amorosamente revolucionário. E que a meninice é mesmo uma potência revolucionária de qualquer vida e que, nas vidas educadoras, ela vive alimentando e alimentando-se de revolucionárias pedagogias, pedagogias meninas, pedagogias da pergunta.

E de tanto pensar em meninice, amor e revolução me veio uma lembrança forte de um menino amoroso e revolucionário que senti que poderia se fazer presente neste texto para o dossiê pelo seu caráter imprevisto, intempestivo (outra vez o tempo!) e surpreendente. E também porque foi chegando quase sem querer, sem

pensar muito, apenas atentando para a sensibilidade dos meninos revolucionários que a povoavam. Senti que valia a pena experimentar esse caminho pela estranheza que poderia gerar mais ainda num país como o Brasil, em que esse menino não é tão amado como em outras terras, onde até circula em torno dela uma certa reputação degradada, propagada em especial pelas mídias dominantes. E como esta escrita ela própria sente-se menina, amorosa e revolucionária, senti que essa peraltagem menina merecia ser escutada e acolhida.

Eis então que a escrita acolhe este outro menino: Diego Armando Maradona. Imagino a surpresa, estranheza e espanto de muitos leitores e leitoras: “O quê??? Diego Maradona e Paulo Freire??? Como seria possível? Ele pirou? O que tem a ver um com o outro? Eles não seriam, na verdade, opostos? Essa ideia só podia vir mesmo de um argentino...”. Sinto todas essas vozes. Não são sem fundamento nem sem graça. Porém, sugiro aos leitores e leitoras se acalmarem e respirarem fundo. E dar um certo tempo (!) à presente escrita. Sei que estou pedindo algo impossível, algo que ninguém tem: tempo. Mas, talvez, o que esteja mesmo pedindo, mais do que a entrega de uma quantidade de tempo, seja uma certa atenção a um outro tempo para além do dominante em nossas vidas: o tempo, por exemplo, de uma verdadeira experiência da leitura, esse tempo lento, paciente, demorado que transcorre quando lemos pelo prazer de ler sem esperar nada mais e nada menos do que a leitura da leitura. O mesmo tempo de brincar, criar e amar. Esse tempo circular, presente, duradouro. Peço aos leitores e às leitoras que recordem (recordar: voltar a passar pelo coração) seu tempo de infância.

“O quê??? Diego Maradona e Paulo Freire??? Como seria possível? Ele pirou? O que tem a ver um com o outro? Eles não seriam, na verdade, opostos? Essa ideia só podia vir mesmo de um argentino...”

Algumas objeções contra um menino danado e nada santo

Los pueblos lo guardarán a Diego en sus corazones, y demostrarán, una vez más, que los humildes entienden de la gratitud, que es una forma de la ética, mucho más que los profesionales de la información
(RUSSO, Sandra, 2020, n. p.)

Enquanto esperamos que esse tempo nos arremeta, vamos considerar algumas objeções ao meu menino³. Elas poderiam ser de diversos tipos. Alguém poderia sugerir que Diego Maradona e Paulo Freire habitavam mundos muito diferentes e dedicaram sua vida a atividades distintas: um dedicou sua vida ao futebol e o outro, à educação. Não deveríamos relacionar Maradona com Pelé (ou Messi ou Garrincha, Ronaldo, enfim, poderiam ser outros nomes, mas sempre nomes dentro do mundo do futebol) e Paulo Freire com Gramsci, Pestalozzi, Maria Montessori ou outros nomes,

3. Peço desculpas às meninas leitoras porque parece que só encontro meninos amorosos e revolucionários. É um defeito de formação que já foi percebido e estou me esforçando para superar.

mas sempre dentro do mundo acadêmico ou intelectual? O que o futebol e a educação têm a ver entre si?

Por que devemos manter-nos
dentro de campos fechados como se
fossem compartimentos estanques
e sem conexão com outras formas
de habitar a vida social?

Entendo e não desconsidero essas questões. Mas, para dizer a verdade, encontro pouco sentido nelas... Por que devemos manter-nos dentro de campos fechados como se fossem compartimentos estanques e sem conexão com outras formas de habitar a vida social? Por que pensar ou desenhar conexões de uma forma estreita e compartimentada e não de outra forma mais ampla e interconectada? Também poderíamos simplesmente nos perguntar “por que não problematizar e considerar as diversas dimensões e atores da vida social da forma que consideramos interessante?”, a cada vez que alguém aparece querendo interromper uma linha de pensamento ou de escrita... Porque sempre que alguém diz que “isso não deveria ser pensado ou escrito” o pensamento e a escrita sofrem. Por que não considerar a pertinência de uma conexão depois de essa conexão ser feita, em vez de antes? Afinal, as ideias mais inusitadas costumam vir das conexões menos esperadas e previsíveis, de modo que não estou muito preocupado com o fato de que não seja uma conexão esperável ou habitual entre habitantes de um mesmo campo; ao contrário, isso parece ser mais um estímulo do que um impedimento.

Poderiam existir, porém, outras objeções, talvez mais sérias. Outras pessoas poderiam replicar que ambos tinham formas de vida muito distintas, que Diego Maradona e Paulo Freire se relacionavam de formas bastante diferentes com a sociedade de consumo, o dinheiro, as tentações do capital. De maneira alguma pretendo negar essas (e outras) diferenças nos modos de vida desses dois meninos. Porém, gostaria de destacar algumas intersecções que atravessam essas diferenças: uma origem pobre em comum que incluiu a experiência da fome e das privações em si mesmos e nos seres queridos em casa; uma relação igualmente generosa com as pessoas da mesma classe social a partir do momento em que eles puderam viver uma vida mais abastada; e um reiterado e repetido retorno aos lugares e pessoas de origem, assim que as condições permitiram.

No Brasil, a mídia hegemônica tem
construído uma imagem de Diego
Maradona como uma espécie de
demônio e mau exemplo moral para
a juventude

Claro que as objeções poderiam não parar por aí; alguém poderia questionar, por exemplo, como seria possível entrelaçar uma pessoa defensora da ética nas práticas educativas e na vida em geral com uma pessoa viciada em drogas. Aqui as coisas tornam-se ainda mais complexas e interessantes; e este menino que está começando a escrever sorri porque sabe que tem aí muito pano para manga, porque, no Brasil, a mídia hegemônica tem construído uma imagem de Diego Maradona como uma espécie de demô-

nio e mau exemplo moral para a juventude. É bom notar que, agindo dessa forma, a mídia trata o problema das adições como um problema moral individual e não como uma questão de saúde e educação públicas. Também é importante perceber que pensar que Diego Maradona é apenas o que essa mídia careta e conservadora oferece como sua imagem seria mais ou menos como seguir a imagem que defensores da Escola sem Partido (ESP) fazem de Paulo Freire. Alguém lendo estas palavras conseguiria aceitar, por exemplo, a descrição ideologicamente mentirosa que Thomas Giulliano oferece do Patrono da Educação Brasileira em alguns dos seus textos e intervenções⁴? Vamos ver essas questões mais de perto.

Em audiência pública na Câmara dos Deputados em março de 2017, por exemplo, Giulliano cita, em forma descontextualizada e isolada, um trecho do terceiro capítulo da Pedagogia do Oprimido: “Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam” (FREIRE, 2018, p. 38). Em seguida, sem mais, tira a seguinte conclusão: “É desrespeitoso julgar que todo aluno dentro de uma sala de aula tenha obrigatoriedade de conhecer cocaína, conhecer loló e não conhecer o colo

4. Thomas Giulliano é autor do livro *Desconstruindo Paulo Freire*, que é promovido pelo site www.historiaexpressa.com.br. No Boletim da Liberdade (disponível em: <https://www.boletimdaliberdade.com.br>, acesso em: 22 set. 2017), ele oferece entrevista a Diego Casagrande sobre Paulo Freire; em anos recentes, Giulliano foi uma das vozes falidas que pediam o cancelamento do título de Patrono da Educação Brasileira outorgado a Paulo Freire por lei, em 2012.

de sua mãe [...]”⁵. Acreditar que esse testemunho ofuscado e cego pela sua própria ideologia – que conecta a necessidade estabelecida pelo mestre pernambucano de partir de situações conhecidas pelos educandos a um suposto conhecimento obrigatório de cocaína – tem alguma coisa a ver com Paulo Freire é mais ou menos como pensar que o retrato da mídia dominante de Diego Maradona como um cocainômano pode nos ajudar a perceber o valor e o sentido de uma vida como a do jogador argentino⁶.

Não pretendo que o leitor ou a leitora mudem sua forma de pensar, que talvez tenha sido construída ao longo de bastante tempo. Mais uma vez, o tempo. Desta vez um tempo medido em quantidade de tempo. Apenas quero lembrar-lhes, leitores e leitoras, de que estou esperando que encontrem tempo. Não um tempo medido em quantidade, mas um tempo de infância. Fiquem atentos e atentas, porque, pelas dúvidas, pode surgir, na recordação, aquele tempo do brincar, o mesmo tempo do pensar, perguntar, criar e amar.

5. O depoimento está na audiência pública na Câmara dos Deputados do PL 7180/14 - ESCOLA SEM PARTIDO, em 21 mar. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FAS6T78rBv8&abchannel=C%C3%A2maradosDeputados>, Acesso em: 2 abr. 2021.

6. Certamente, Diego Maradona era adicto à cocaína, mas isso não faz dele um vilão, senão uma vítima de um problema social muito grave. Maradona nunca negou sua adição e nunca drogou-se para tirar alguma vantagem esportiva. Ao contrário, em repetidas vezes ele se lamentou e alertou os jovens sobre os perigos do vício. Ele, inclusive, chegou a indagar, em diálogo com o cineasta sérvio Emir Kusturica: “Você imagina o jogador que eu teria sido se não tivesse consumido cocaína?” (Documentário “Maradona by Kusturica”, 2008).

Dois meninos de esquerda

O nosso sonho é o de criar uma sociedade em que uma minoria não explore as maiorias. Criar uma sociedade em que, por exemplo, perguntar seja um ato comum, diário...
(FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 109)

Enquanto confio que esse tempo já tenha chegado ou esteja começando a chegar, quero logo chamar a atenção sobre um forte ponto em comum entre Diego Maradona e Paulo Freire: os dois pensavam que o que faziam – jogar bola e educar – era um ato político. Por isso foram amados e odiados. E, quase sem querer, surgiu outro aspecto em comum: ninguém era indiferente a eles. Ambos despertavam e ainda despertam os amores e ódios mais acirrados, mas dificilmente geram indiferença. Isso talvez tenha a ver com o fato de que os dois assumiram a dimensão política de suas ações e perceberam a si próprios como atores políticos que tomavam posição constantemente no contexto em que estavam vivendo. Além disso, seus amigos e inimigos também são coincidentes: seus amigos são os amigos do povo; seus inimigos são os inimigos do povo.

Seus amigos são os amigos do povo;
seus inimigos são os inimigos do
povo

Estamos ainda começando a escrever e, a partir deste início recém-percebido, os pontos em comum não param de aparecer: além de os dois se perceberem como agentes políticos, ambos também compartilhavam uma mesma posição política: eram, diga-

mos, de “esquerda”. Sei do valor de algumas palavras e também das dúvidas que algumas palavras geram. Poderíamos usar, inclusive, outras palavras para exemplificar essa coincidência: “comunistas”, “socialistas”, “progressistas” ou, até mesmo, uma palavra que já usamos, “revolucionários”. Contudo, preferimos a expressão “de esquerda”. Mas o que é ser de esquerda?

Às vezes, recordar a origem de algumas palavras ajuda a entendê-las. Pois bem, parece que os primeiros usos com sentido político das palavras “esquerda” e “direita” remontam à Revolução Francesa, em 1789, e eles são bastante elucidativos, pois os que estavam à esquerda do Presidente da Assembleia Nacional eram justamente os revolucionários, enquanto os que estavam à sua direita eram os conservadores, os partidários da monarquia. Os que estavam à esquerda estavam inconformados, revoltados com o estado das coisas; eram partidários do movimento; já os que estavam à direita queriam mantê-lo; eram partidários da quietude. Ou seja, Diego e Paulo teriam sentado do mesmo lado, à esquerda do Presidente da Assembleia.

Diego e Paulo também compartilhavam admirações e apreciações, a exemplo das afirmativas sobre as revoluções cubana e sandinista. Diego não era um intelectual, portanto, não escrevia e citava Che, mas o tinha tatuado na pele (como também tinha uma tatuagem de Fidel Castro) e lembrava-se dele amorosamente⁷. Admirava a Revolução Cubana, seu sistema de saúde e seus logros na educação

7. Diego Maradona visitou várias vezes Fidel Castro em Cuba, onde, inclusive, fez vários tratamentos de saúde. Tinha grande admiração pessoal e política pelo líder cubano, a quem se referia como um segundo pai. O destino acabou os unindo no dia da morte: 25 de novembro (Castro, de 2016; Maradona, de 2020).

e na eliminação da pobreza. Em diversas ocasiões, manifestou seu apoio ao mesmo Partido dos Trabalhadores (PT) que Paulo Freire ajudou a fundar e, mais recentemente, solidarizou-se com Dilma, quando esta sofreu o Golpe, e com Lula, quando este foi impedido de concorrer às eleições de 2018. Nas imagens abaixo, podemos ver Diego apoiando a candidatura de Lula (na legenda do *post* no Facebook de Diego, lia-se “Un soldado de Lula y Dilma Rousseff”) (Figura 1); Diego e Evo Morales na Marcha contra o Neoliberalismo, em 2005 (Figura 2); e Diego e Dilma Rousseff (Figura 3).

Quando Diego Maradona morreu, no dia 25 de novembro de 2020, com sessenta anos, o mundo ficou mais triste. Amigos e parceiros de Paulo Freire, como Lula e Dilma, também ficaram igualmente entristecidos. “Foi um gigante do futebol, da Argentina e de todo o mundo, um talento e uma personalidade única”, disse Lula. “Maradona foi um incansável defensor dos pobres, da luta contra a desigualdade na Argentina, no Brasil e em toda a América Latina”, lembrou Dilma. Dentro e fora da Argentina, Diego Maradona sempre se posicionou politicamente; e sempre o fez do mesmo lado: dos trabalhadores, explorados e excluídos.

Diego Maradona, dentro e fora dos gramados, foi um militante dos mais castigados, debilitados, oprimidos. O mestre de Fiorito tentou proteger os direitos dos futebolistas como trabalhadores e, por várias vezes, arriscou criar sindicatos de futebolistas, enfrentando a Federação Internacional de Futebol (Fifa) em diversas ocasiões, em defesa de colegas menos conhecidos e com menos poder para defender seus direitos. Também participou de diversas manifestações políticas nas ruas em diversos lugares do mundo: na Bolívia, para apoiar seu reclamo de saída ao mar; na Venezuela, para exigir o fim do bloqueio estadunidense; e no Oriente Médio,

1



2



3



Figura 1. Maradona apoiando a candidatura de Lula em 2018. Fonte: Reprodução do perfil de Diego Maradona no Facebook, 2018.

Figura 2. Diego e Evo Morales na Marcha contra o Neoliberalismo, em 2005. Fonte: Jacobin Brasil, 2020.

Figura 3. Diego e Dilma Rousseff. Fonte: IstoÉ, 2020.

para apoiar o povo palestino e condenar a ocupação do Estado de Israel. A lista de suas manifestações políticas seria interminável. Muitas vezes, Maradona custeava do próprio bolso viagens de apoio a causas políticas de esquerda. Em seus anos de jogador do Napoli, foi considerado um símbolo de esperança na luta do Sul pobre contra o Norte rico e, naqueles tempos, pela única vez na história do futebol italiano, um time do Sul da capital italiana conquistou o campeonato italiano. Contudo, talvez a mais chamativa das suas manifestações tenha sido em novembro de 2005, quando, junto a figuras como Evo Morales e Hugo Chávez, liderou a multitudinária Marcha contra o Neoliberalismo, o Tratado de Livre-Comércio e a III Cúpula dos Povos pela unidade latino-americana, em Mar del Plata, na Argentina.

Para alguém de esquerda, o foco
é no universo, depois no planeta
Terra, depois no continente
americano, depois em nossos
países, em nossa cidade, em nossa
vizinhança e, no final, só no final,
no indivíduo

Desde uma perspectiva mais conceitual, podemos também buscar ajuda de uma filósofa ou filósofo para uma análise mais aprofundada da expressão “de esquerda”. Para isso, aludimos a Gilles Deleuze, que diz que ser de esquerda é uma questão de percepção (DELEUZE, 2001): quem é de esquerda percebe como mais importante o comum, geral, coletivo e como menos impor-

tante o individual. Bem, é essa percepção que une Paulo e Diego: uma certa percepção da relação entre o individual e o coletivo. Para simplificar, digamos que, para alguém de esquerda, o foco é no universo, depois no planeta Terra, depois no continente americano, depois em nossos países, em nossa cidade, em nossa vizinhança e, no final, só no final, no indivíduo. Alguém de esquerda pensa que o importante é o todo, o coletivo, o comum, o povo... No futebol, diríamos que alguém de esquerda está preocupado com o sucesso ou insucesso do time, e não tanto com sua sorte pessoal; ou então, com a turma, o bairro, a comunidade... O particular, o individual, só está depois do coletivo. Não é que o individual não tenha importância, claro que tem, mas, para alguém de esquerda, como Diego e Paulo, o mais importante é sempre o coletivo.

Diego é argentino e Paulo é
pernambucano, mas ambos
percebem e habitam o mundo muito
além dessas fronteiras

Claro, o caminho da percepção pode ser muito diferente do caminho do que é importante: não começamos a perceber o todo, alguém começa a ver o mundo desde suas origens para ver para além desse contexto, e não o contrário. É por isso que nenhum dos dois nunca pôde se separar de suas origens, de seu povo, de sua aldeia e, assim, retornaram sempre que possível a Fiorito, a favela que viu nascer Diego, e ao Recife, cidade natal de Paulo. Ambos conseguiram se conectar de maneira extraordinária com o todo por não se negarem e levarem sempre consigo suas respectivas particularidades.

E, à medida que crescem (em idade e em percepção dos atravessamentos do mundo social), eles passam a ser mundanos; sem deixar de se sentirem parte de sua aldeia e passando a estar cada vez mais atentos a um campo mais amplo, um pouco além da própria aldeia... Diego é argentino e Paulo é pernambucano, mas ambos percebem e habitam o mundo muito além dessas fronteiras. Paulo costumava dizer quando voltou do exílio:

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, eu era e sou cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal num certo bairro do Recife, o de Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, de me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho é o inverso. Eu não sou primeiro brasileiro (a não ser legalmente) para depois ser recifense. Sou primeiro recifense, pernambucano, nordestino. Depois, brasileiro, latino-americano, gente do mundo (FREIRE, 2013, p. 41).

Quanto mais enraizados em nossa localidade, maiores são as possibilidades de nos tornarmos mundanos. Quanto mais sensíveis às nossas origens, mais força para voar por outros mundos. Diego e Paulo levaram seus primeiros mundos com eles ao redor do mundo. Apresentaram-se ao mundo com seus mundos presentes neles. Nunca se desprenderam deles. Ambos nasceram num contexto em que sentiram fome, mas também alegria: a alegria de jogar bola na rua, ainda de noite e sem muita luz na várzea em Fiorito, Província de Buenos Aires; ou nas ruas de Jaboatão dos Guararapes, com umas bolas que sequer eram bolas... Ambos viveram num mundo deste lado, no sul, um mundo colonizado, explorado, oprimido... A partir dessa experiência, aprenderam também a ser habitantes

de um mundo muito maior e – aqui vem um sentido preciso de ser de esquerda – eles se posicionaram sempre e de todas as formas possíveis contra este estado de coisas; os dois se posicionaram, tomaram partido, nunca se eximiram. Na Argentina, Diego esteve sempre do lado das mães e avós da Praça de Maio, condenando os crimes da ditadura, repudiando as políticas neoliberais do governo Macri e defendendo os aposentados, sem-teto e outras formas de exclusão; assim como Paulo defendia, até em seus últimos depoimentos, as marchas dos Sem Terra em 1997 e também dos que não têm escola, dos que não podem amar e dos desobedientes.

Diego e Paulo eram dois meninos
desobedientes, incomodados e
incomodantes. Eles nunca se
acomodaram ou fizeram cálculos
econômicos ou políticos na hora
de denunciar e combater a fome, a
opressão, a miséria...

Ser de esquerda é, precisamente, ser desobediente, incomodado e incomodante. Diego e Paulo eram dois meninos desobedientes, incomodados e incomodantes. Eles nunca se acomodaram ou fizeram cálculos econômicos ou políticos na hora de denunciar e combater a fome, a opressão, a miséria... e, aqui, talvez encontremos um novo sentido do ser de esquerda: eles também sentiram as forças afirmativas que habitam este estado próprio de nossa realidade colonizada, atropelada, explorada, esfarrapada; as potên-

cias afirmativas na cultura popular, a valorização da música, da arte, da dança, do amor... Eles sentiram-se sempre parte daquela mistura de dor e alegria que emana destas terras... e fizeram um corpo das forças afirmativas que nos habitam e, com esse corpo, denunciaram e lutaram contra o poder que oprime onde quer que se expresse: num campo de futebol, numa escola, nas instituições que nos desgovernam... sem desesperançar e sem perder a ternura jamais, como diria aquele outro menino argentino já citado nestas palavras.

Diego e Paulo sempre estiveram de um mesmo lado, “deste lado”, do sul, *suleando*, como diria Paulo (FREIRE, 2014)⁸, e com aqueles que estão deste lado. Não se trata de uma questão de identidade, nascimento ou geografia. Há um sul na Europa, em Nápoles, o sul do Sul no Norte, precisamente onde Diego encontra sua outra casa e sua política contra o Norte opressor; há também um sul na Ásia, em Bangladesh, onde comemoram, como em Fiorito, os gols contra os ingleses, especialmente o gol com a mão que quebra as regras contra um opressor que usa o direito para perpetuar sua opressão; há um sul na Oceania, na África: há um sul no Brasil, na Guiné Bissau, na Tanzânia, em Cabo Verde e na Nicarágua, onde Paulo se encontra em casa, por exemplo. Haverá um sul onde for necessário recriar a alegria ou recriar uma leitura mais sensível e atenta do mundo e da própria história.

8. Nas notas do livro *Pedagogia da Esperança*, Anita Freire afirma a respeito do termo “*suleá-los*” que “Paulo Freire usou esse termo, que na realidade não consta dos dicionários da língua portuguesa, chamando a atenção dos leitores(as) para a conotação ideológica dos termos *nortear*, *nortear-la*, *nortear-se*, *orientação*, *orientar-se* e outras derivações” (FREIRE, 2014, p. 294).

É por isso que Diego e Paulo são de esquerda, revolucionários, porque nunca deixaram de sentir e habitar o mundo a partir da pobreza, da marginalidade e das necessidades coletivas vividas na infância cronológica; porque sempre privilegiaram o coletivo para denunciar, questionar e objetar aquele estado de coisas que se expande para muito além de seu lugar de pertencimento; por isso geram tantas emoções, adesões e simpatias nos lados mais distantes do mundo. Há, portanto, uma “comunalidade” em Diego e Paulo, no sentido de algo comum, que qualquer um, sim, qualquer um que esteja deste lado – não geográfica, mas existencialmente –, em qualquer lugar do mundo, pode sentir e compartilhar...

Dois meninos amorosos

*Siempre le tuve muchísimo miedo a mi muerte, pero hoy ya no ...
¡Porque sé que ese va a ser el momento que voy a volver a verte y
abrazarte de nuevo!*

(MARADONA, Dalma, 2020)

Da política ao amor, há apenas um passo. Os dois amavam o que faziam, a vida política que levavam. Amavam-na com um amor infantil, sensível à infância; por isso, foram vidas cheias de infância. De um lado, um menino eterno, permanente, que troca cartas desde seu exílio em Santiago, capital do Chile, com sua amiga mais nova, Nathércia Lacerda, sua sobrinha-prima de nove anos, na época que morava no Rio de Janeiro (LACERDA, 2016). Paulo sofreu a ditadura na própria pele e, desde o exílio, trocava com ela correspondências infantis, em que escrevia suas experiências de menino-adulto no

mundo surpreendente e diferente da sua nova realidade e transmitia um cuidado extraordinário com a experiência, própria e alheia, de ser criança e também uma amorosidade pela infância que se traduz nas recomendações de preservar uma vida infantil, curiosa e inquieta em todas as idades.

Do outro lado, um menino que, mesmo profissional do futebol, vai ao treinamento com as flores que a filha mais velha, Dalma Maradona, tinha colocado nas suas meias, como podemos notar nas Figuras 4 e 5⁹.

4



Figura 4. Dalma colocando margaridas nas meias do pai.

Fonte: @dalmaradona (Instagram), 2020.

9. Essas e outras fotos sobre essa amorosa cena encontram-se reproduzidas em: <https://www.parati.com.ar/la-secuencia-y-la-historia-detras-de-la-foto-mas-tierna-que-dalma-maradona-eligio-para-despedir-a-su-papa/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

5



Figura 5. Diego no treinamento, com as margaridas colocadas por Dalma nas meias. Fonte: Parati, 2020.

As imagens são eloquentes. Na primeira, a intimidade de uma relação e uma brincadeira infantil: a menina coloca flores na vestimenta do pai; mais precisamente nas meias que cobrem suas pernas, uma das partes principais do corpo de um jogador de futebol, com as quais ele chuta a bola; a mesma bola sobre a qual Diego está sentado enquanto Dalma adorna suas pernas. Uma outra bola está também na cena cobrindo parte do corpo da Dalma. Ele parece muito concentrado na atividade da menina. Não está distraído ou chateado. Ao contrário, está participando da mesma atividade e acompanha com muita seriedade o feito da Dalma. Na outra imagem, Diego está correndo no treinamento no estádio San Paolo com as meias decoradas por Dalma. É uma forma de levar a menina consigo, mas também de manter o amorismo na vida profissional, de cuidar da amorosidade no trabalho, de dar lugar à infância no mundo sério dos adultos; é, por fim, uma forma de mostrar amor à infância e de habitar uma vida amorosamente infantil. Quando Diego morreu, em novembro do ano passado, a mesma Dalma, já com idade adulta, mas ainda na infância, publicou uma carta de despedida com a primeira dessas fotos e, entre outras coisas, afirma: “Não foi preciso muito para amá-lo. [...] A vida é curtinha, então nos vemos em breve. Vou trazer-lhe margaridas para decorar suas meias de jogador e, por favor, olhe para mim novamente com aquele amor que se percebe na foto, te amo para sempre!”¹⁰.

10. A carta completa foi publicada na conta no Instagram de Dalma, @dalmaradona, em 27 de novembro de 2020.

Os meninos Diego e Paulo, cada um ao seu jeito e nos seus contextos, mantêm uma relação muito intensa com a infância. Por um lado, como temos visto, com a infância das crianças. Sabemos como Paulo considerava que uma das melhores coisas que ele fez na sua vida foi “manter vivo o menino que não pude ser e o menino que eu fui, em mim”, como afirma em junho de 1988, com 66 anos, durante uma palestra sobre educação e direitos humanos na Universidade de São Paulo (FREIRE, 2001, p. 101). E logo acrescenta que com sessenta anos ainda vive uma vida infantil e faz uma interessante referência aos seus companheiros de esquerda:

Sexagenário, tenho sete anos; sexagenário, eu tenho quinze anos; sexagenário, amo a onda do mar, adoro ver a neve caindo, parece até alienação. Algum companheiro meu de esquerda já estará dizendo: Paulo está irremediavelmente perdido. E eu diria a meu hipotético companheiro de esquerda: Eu estou achado: precisamente porque me perco olhando a neve cair. Sexagenário, eu tenho 25 anos. Sexagenário, eu amo novamente e começo a criar uma vida de novo (FREIRE, 2001, p. 101).

Que não se enganem alguns que pensam ser de esquerda: a infância, como o amor, diz-nos Paulo Freire, não pode ser esquecida numa vida revolucionária. Uma vida revolucionária é também uma vida infantil. Como a vida de Diego, treinando com as margaridas que a pequena Dalma tinha colocado em suas meias. Ou, como mostra Diego em outra extraordinária experiência, com Ali Turganbekov, um garoto do Cazaquistão que nasceu sem pernas e que

tinha um sonho: conhecer Diego Maradona¹¹. Eles se encontram, Diego o acaricia, o beija, o abraça... o abraça e joga com seus bonés, com sua aparência, com seu corpo... mas como duas boas crianças, ambos queriam jogar bola e então isso fazem... falam idiomas diferentes, mas se entendem... brincam com outra criança, com corpo “normal”, com pernas... em uma parte da brincadeira, Diego e Ali jogam no mesmo time e o outro menino vai para o gol. Diego traça diversas estratégias – “dentro e fora das regras” – para que Ali faça um gol. Desenfreado, exultante, exagerado. É uma criança. Quando Ali chuta, Diego o aplaude... Distrai o goleiro para marcar um gol, quase como se fosse com a mão aos piratas ingleses. Em outra parte do encontro, Diego lança a bola para Ali com as mãos para que Ali possa marcar um gol de cabeça... Diego não para até que Ali marque um gol e comemora os gols que os dois fazem no outro menino como se fossem gols de uma final de Copa do Mundo; e, de certo modo, são...

Em todo o vídeo, Diego está inteiro brincando, sério, amorosamente, intensamente... Diego não é mais uma criança cronológica, tem 57 anos, está acima do peso, fora de forma, acima da idade, acima de tudo... homem de excessos, Diego já passou, faz muito tempo, da idade da infância e, mesmo assim, permite-se brincar e nada mais que brincar, porque ainda habita nele uma infância sem idade... inteiramente, como uma criança, inteiramente presente, em um tempo presente, ele oferece toda sua presença como um presente à criança que sonhou em conhecê-lo. Ele está neste tempo

11. O vídeo que filma o encontro está disponível em algumas versões no Youtube, por exemplo: https://www.youtube.com/watch?v=t6fA_7zGqbc&ab_channel=RTenEspa%C3%B1ol. Acesso em: 15 jun. 2021.

presente que, espero, meus leitores e leitoras estejam já sentindo. Há um detalhe muito significativo, no fim da brincadeira, Diego marca um gol contra Ali e grita fervorosamente. Parte da mesma mídia que o apresenta como um “mau exemplo” fez, inclusive, barulho nas redes cortando só esse trecho do vídeo e criticando Diego por esse gol e sua comemoração perante o menino. Mas é justamente o contrário, depois da acolhida amorosa, na hora do brincar, Diego não subestima o menino, não chuta lentamente ou se deixa fazer um gol porque Ali não tem pernas; nada disso: o trata como um igual. Diego Maradona, o melhor jogador do mundo, considera um menino cazaque sem pernas como um igual. Eis uma forma amorosamente revolucionária de se relacionar com um menino diferente.

Como disse Dalma, não era preciso muito para amar Diego. Assim como não é preciso muito para amar Paulo escrevendo meninamente cartas para uma menina em meio a uma vida muito agitada ou amar qualquer outro ser que vive menina ou infantilmente a vida, de forma irreverente, inquieta, inesperada, incomum, sonhadora, curiosa, errante, amorosa, terna, frágil, intensa, brincalhona. Como Diego mesmo confessou um dia: “De todos os apelidos que me foram dados, aquele que mais gosto é Pelusa porque me leva de volta à infância”¹². Como bem disse o menino, a força de um nome está em nos levar de volta à infância.

12. “De los apodos, el que más me gustó es Pelusa, porque me devuelve a la infancia. Me acuerdo de Fiorito, cuando jugaba por el sandwich y la Coca. Aquello era más puro”. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/301632-maradona-60-anos-60-historias-60-frases>. Acesso em: 2 abr. 2021.

Para terminar, sem deixar de começar

Não apenas estamos sendo e temos sido seres inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados, tanto quanto nos foi possível saber que sabíamos o saber que não sabíamos ou saber que poderíamos saber melhor o que já sabíamos ou produzir o novo saber. E é exatamente porque nos tornamos capazes de nos saber inacabados que se abre para nós a possibilidade de nos inserir numa permanente busca.

(FREIRE, 2013, p. 131)

Há alguns outros aspectos que aproximam Diego e Paulo que gostaria de mencionar, mesmo que já não tenhamos espaço para desdobrá-los como mereceriam. Um deles é que Diego e Paulo são artistas e têm vivido artisticamente suas vidas. Não estou querendo dizer com isso que eles têm a técnica de um artista; o que quero afirmar é que eles fazem da vida uma forma de arte, uma arte que é contestada, rebelde, insurgente na busca de novas formas de viver não apenas para si mesmos, mas, sobretudo, para as oprimidas e oprimidos. Vivem em campos diferentes: esporte e educação, mas vivê-los artisticamente os une. Quero dizer também com isso que eles são artistas por não seguir modelos, por fazer o que sua arte pede deles e não o que se espera deles; são artistas, também, por quebrarem moldes e esperar o que não se pode esperar e é por isso que eles mesmos inventam, são personagens de sua própria história e de uma história muito maior. Vivem sua história como uma história de muita gente; muita gente vive na vida deles... são artistas do povo, de uma vida popular... são artistas que brigam, lutam, trabalham obstinadamente em sua obsessão de sonhos de mundos

melhores, mais bonitos, menos injustos... eles sonham e criam a partir desses sonhos: jogar na Copa do Mundo, ser campeão, acabar com o analfabetismo... esses são, para alguém de sua condição, sonhos impensáveis, impossíveis, e essa impossibilidade é uma força que alimenta sua fome inventiva. E também sua potência amorosa e revolucionária.

Outro aspecto que valeria a pena ser desdobrado em ambos é o desejo de errância que um e outro vão cultivando e afirmando em suas vidas. Eles não ficam parados! Não há maneira de detê-los. São errantes que vagam pelo mundo sem se estabelecerem em nenhum lugar... eles voltam para casa e precisam continuar viajando porque, como dissemos no início, o lugar deles é o mundo. Incansáveis, na viagem errante, levam consigo sua gente, sua terra, sua comida, seu sotaque, sua cultura. É verdade, eles nem sempre sabem para onde estão indo. Às vezes porque precisam sair de alguns lugares mais do que desejam chegar em outros. É o que acontece com Paulo por um curto período em La Paz, na Bolívia, e depois em Santiago, no Chile, ao ter que sair do Brasil para o exílio. É o que acontece com Diego ao chegar em Napoli para, na verdade, fugir de Barcelona. Eles sabem que, em alguns momentos, precisam sair de onde estão, porque, assim como geram amor no povo, geram ódio nos inimigos do povo... não são indiferentes, assim como nada lhes é indiferente: com eles ou contra eles. Seus inimigos dizem: “saíam daqui!”, “eles corrompem os jovens, são um mau exemplo”; “comunistas!”... justamente porque ambos trazem ideias estranhas para a sociedade ocidental, patriarcal, classista, racista, machista e homofóbica que seus inimigos ainda querem defender.

Lembro-me, agora, de uma outra coincidência. “Diego era um homem inacabado”, escrevia uma psicanalista argentina, amado por ter vencido a adversidade da sua origem social, mas também por nunca ter pretendido ser o que não foi ou nunca ter negado o que foi¹³. Poderíamos dizer que também Paulo não pretendeu ser o que não foi e nos ajudou a pensar essa condição de Diego de inacabamento como uma condição de qualquer ser humano. Paulo chamava isso de vocação – epistemológica e ontológica –, por ser mais, por conhecer mais. Diego não teve uma educação institucionalizada extraordinária, mas teve essa vocação cultivada na educação profunda de uma vida familiar amorosa, algo também coincidente com o menino Paulo, como narra em suas diversas autobiografias. Como Paulo, Diego viveu essa condição de inacabado com uma intensidade singular. Eles sempre quiseram mais, nada os satisfiziam. Lutavam. Conseguiram. Voltavam a lutar. Não conseguiam. Voltavam. Conseguiram. Caíam. Levantavam-se novamente. Mais uma vez, sempre queriam mais. E nunca se davam por vencidos.

Poderíamos continuar. Gostaríamos de continuar. Mas também já temos o bastante. Temos o amor, a infância e a revolução. O que mais poderíamos necessitar? Talvez, para terminar começando, seja interessante recordar o início desta escrita. Quando estávamos na infância de antes do começo. Estávamos no tempo presente do brincar, perguntar, criar, amar. Encontramos algumas perguntas e uma outra pergunta irrompe agora com força quando já estamos próximos a terminar: o que conecta Diego e

13. Trata-se de Sonia Bleichmar, morta em 2007. Quem refere-se a esse testemunho de forma brilhante é Sandra Russo (2020).

Paulo? Como antes de começar, não queremos responder. Gostamos muito do menino Paulo e de sua pedagogia meninamente revolucionária da pergunta. Sem respondê-la, oferecemos algumas palavras para pensá-la: Política? Amor? Infância? Arte? Errância? De tanto pensá-la, a pergunta se tornou muitas perguntas. E, com muitas perguntas, já não temos apenas perguntas, mas um mistério.

Precisamos encontrar uma forma de terminar. E não está fácil. Entre tantos meninos amorosos e revolucionários, quem pode querer terminar? Só mesmo meninamente. Com alguma peraltagem. Sei! Os leitores e leitoras vão terminar. Ou não. Podem decidir continuar. Ou voltar a começar. Ou voltar ao antes de começar. Ou seguir sonhando, como Diego, Paulo e esse tanto de meninos e meninas amorosas, revolucionárias, artistas infantis que, ainda em tempos tristes como os que vivemos hoje no Brasil, teimam em não deixar de lutar, sonhar, esperar. E por isso leem e escrevem. Perguntam e pensam. E amam e afirmam a vida, mesmo em tempos em que governa a morte.

6



7



Figura 6. Diego Maradona jogando num campo de várzea em Nápoles. Fonte: Marca, 2016.

Figura 7. Círculo de Cultura em Angicos, 1963. Fonte: Brandão, 2005.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire: educar para transformar*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

‘DISSE QUE seu coração estava comigo’, afirma Dilma ao lembrar apoio de Maradona durante impeachment. *IstoÉ*, [s. l.], 26 nov. 2020. Disponível em: <https://istoe.com.br/disse-que-seu-coracao-estava-comigo-afirma-dilma-ao-lembrar-apoio-de-maradona-durante-impeachment/>. Acesso em: 27 maio 2021.

EL DIA que Maradona jugó en el barro por un niño enfermo. *Marca*, Madrid, 29 out. 2016. Disponível em: <https://www.marca.com/futbol/argentina/2016/10/29/58148a3846163f35438b456d.html>. Acesso em: 27 maio 2021.

GALEANO, Eduardo. O mais humano dos deuses. *Jacobin Brasil*, [s. l.], 26 nov. 2020. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2020/11/o-mais-humano-dos-deuses/>. Acesso em: 27 maio 2021.

FAJARDO, Daniela. La secuencia y la historia detrás de la foto más tierna que Dalma Maradona elogió para despedir a su papá. *Parati*, Buenos Aires, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://www.parati.com.ar/la-secuencia-y-la-historia-detras-de-la-foto-mas-tierna-que-dalma-maradona-eligio-para-despedir-a-su-papa/>. Acesso em: 27 maio 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1995].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: o manuscrito*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios: Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018 [1970].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].

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

GUEVARA, Ernesto Che. El hombre nuevo. *Cuadernos de Cultura Latinoamericana*, Cidade do México, v. 2, n. 20, p. 5-24, 1978.

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

L'ABÉCÉDAIRE de Gilles Deleuze. *Entrevista com Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1997. 1 fita de vídeo, VHS, son., color. Edição em Português: Brasil, Ministério de Educação, "TV Escola", 2001.

LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

MARADONA, Dalma. *Siempre le tuve muchísimo miedo a mi muerte [...]*. [s. l.], 27 nov. 2020. Instagram: @dalmaradona. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CIGW2dGB8I5/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 27 maio 2021.

MARADONA, Diego. *Un soldado de Lula y Dilma Rousseff [...]*. [s. l.], 21 maio 2016. Facebook: Diego Maradona. Disponível em: <https://www.facebook.com/diegomaradona/photos/a.457499340968087/1137408656310482/?type=3>. Acesso em: 27 maio 2021.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. Entrevista com Paulo Freire. *Revista EJA em debate*, Florianópolis, n. 4, p. 13-27, jul. 2014.

RUSSO, Sandra. Amor y desamor. *Página 12*, Buenos Aires, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/309785-amor-y-desamor>. Acesso em: 2 abr. 2021.

WILSON, Tom; PARK, Peter; COLÓN-MUÑIZ, Anaida (ed.). *Memories of Paulo*. Rotterdam: Sense, 2010.



Revista de Cultura da UFPE

Ensaio

Texto submetido em: 5 maio 2021. Aprovado em: 15 jun. 2021.

PARO, César Augusto. O “inédito viável”, conceito freireano, voltado para sujeitos-empresa: uma análise crítica da obra de Emerson Dias. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 193-220, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250411

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O “inédito viável”, conceito freireano, voltado para sujeitos-empresa: uma análise crítica da obra de Emerson Dias

“Untested feasibility”, a Freirean concept, applied to subjects-company: a critical analysis of Emerson Dias’ book

César Augusto Paro

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Doutor em Saúde Coletiva

E-mail: cesaraugustoparo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8447-9586>

Resumo

Este ensaio busca problematizar como o constructo freireano do “inédito viável” é compreendido por Emerson Weslei Dias, autor do setor empresarial que escreveu o livro *O inédito viável*. Ao objetificar o ser humano a sujeito-empresa para uma gestão de si mais eficiente e com menos erros de execução para alçar mudanças, Dias oferta diretrizes com grande potencial para concretizar sonhos individuais, para as pessoas terem o maior sucesso possível dentro das estruturas de saber-poder-ter da nossa excludente realidade social. No entanto, não problematizar tais estruturas e não engendrar um exercício coletivo para inédito-viabilizar atos-limites têm pouco potencial em gerar transformações sociais.

Palavras-chave: Educação popular. Método Paulo Freire. Finalidades da educação. Mudança social. Agente de mudança.

Abstract

This essay aims to problematize how Paulo Freire’s concept “untested feasibility” is comprehended by Emerson Weslei Dias, an author from the business sector who wrote the book “O inédito viável” (“Untested

Feasibility”). By objectifying people as subjects-company, so as to make their own personal management more efficient and with fewer performance errors, Dias presents guidelines which offer great help to achieve personal dreams and have as much individual success as possible inside the knowledge-power-possession structures of our exclusionary society. However, neither problematizing these structures nor proposing a collective exercise to generate actions to overcome its practices decreases the possibility of social changes.

Keywords: Popular education. Paulo Freire’s Method. Educational aims. Social change. Change agent.

Introdução

Seja alvo de críticas, seja fonte de inspirações, o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) continua sendo um dos mais notáveis pensadores brasileiros, reconhecido nacional e internacionalmente. Para além das centenas de menções e prêmios recebidos ao longo de sua vida ou *post mortem*, vale destacar os 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* e o título de Patrono da Educação Brasileira, sendo este último registrado pela Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012.

A sua proposição por uma perspectiva problematizadora e crítica da educação tem como finalidade a libertação dos seres humanos da realidade opressiva e das injustiças. Por isso, a prática educativa deveria permitir a leitura crítica do mundo, com vistas à transformação radical do sujeito, tornando-se “ser mais” – e “ser” da própria realidade – para melhorá-la, torná-la mais humana e permitir que os indivíduos sejam reconhecidos como sujeitos de sua própria história e não como objetos (FREIRE, 2016a).

A riqueza da compreensão ético-político-pedagógica do seu legado se espalhou pelos mais diversos campos de saberes e práticas. Para além da educação formal e/ou não formal, a sua influência pode ser observada nos mais diversos setores sociais, desde o cotidiano de diversos serviços de saúde, como a ressignificação das práticas de cuidado a partir da educação popular em saúde a partir da década de 70 (NESPOLI *et al.*, 2020), até experiências de orçamento participativo, explorado desde a década de 80 em diversas administrações de caráter popular (AVRITZER; NAVARRO, 2003). Apesar de ser uma grande fonte de inspirações, podem ser identificados diferentes gradientes de apropriação do seu ideário para a (re)criação de práticas problematizadoras e transformadoras, que, por vezes, conflitam com os próprios princípios da educação popular.

A diretividade de suas proposições para a transformação da sociedade tem nos guiado para o exercício da *práxis* sobre as possibilidades e limites que os processos educativos têm para gerar atos criadores, impulsionadores de mudanças. No setor empresarial, o professor, *coach*, consultor, ex-executivo de multinacionais e provocador filosófico¹ Emerson Weslei Dias apresenta uma produção que faz referência à noção freireana do inédito viável, que inclui palestras, programa de rádio, plataforma eletrônica e livros homônimos (DIAS, 2013, 2015, 2016).

Sendo assim, este ensaio tem como objetivo problematizar como o constructo freireano do inédito viável é compreendido

1. Estas são definições dadas pelo próprio autor em sua plataforma eletrônica, por meio da qual também é possível ter mais detalhes sobre a sua produção: <https://www.oineditoviavel.com.br/>.

por Emerson Weslei Dias no livro *O inédito viável* (2013), por meio do estabelecimento de relações deste constructo em ambos os autores e com a leitura crítica da obra de Dias em diálogo com as produções advindas do campo da educação popular.

A estrutura da obra

A inspiração para que Emerson Weslei Dias (2013) desenvolva o livro emerge da sua própria experiência pessoal/profissional:

O meu inédito se tornou bastante viável e é por isso que eu tenho plena convicção e segurança ao escrever sobre o tema. É absolutamente realizável e de resultados válidos: deu certo para mim, deu certo para outras pessoas e pode dar certo para você também (DIAS, 2013, p. 21).

Apesar de trazer a positividade da aplicação das ideias expostas para a sua vida, ele considera que não se trata de um livro de autoajuda e que não haverá fórmulas mágicas. Pelo contrário: trata-se de um livro de diretrizes, com uma “metodologia de trabalho aplicada a empresas que pode ser aplicada à sua vida, a fim de que alcance os seus objetivos” (DIAS, 2013, p. 29). No tocante às relações interpessoais, o autor reconhece o limite do seu livro ao afirmar que “usar metodologia e dicas podem ajudar, mas nada vai substituir uma boa terapia e acompanhamento médico para problemas psicológicos que afetem sua capacidade de se relacionar, caso existam” (DIAS, 2013, p. 77).

Por meio de uma linguagem simples, acessível e fluida, ilustrada tanto com desenhos, esquemas e quadros que auxiliam na compreensão das ideias do autor quanto por letras de músicas e frases de

expoentes de diversas áreas que dão um valor estético-poético à obra, esta é composta por oito capítulos, além da apresentação, prefácio, introdução e conclusão.

O *Prefácio*, escrito pelo empresário Aleksandar Mandic (2013), um dos pioneiros da internet no Brasil com o resgate de sua trajetória de “sucesso” na concretização de seu sonho que o permitiu tornar-se “dono de seu próprio destino”, já dá a tônica da obra: nele, o autor expõe narrativas individuais que exemplificam a importância em “acreditar em sua visão de futuro e vivê-la de modo panorâmico todos os dias, a fim de viabilizá-la” (MANDIC, 2013, p. 15).

Na *Apresentação*, Dias (2013) já nos coloca que há uma metodologia para embasar tal concretização. Dada a sua “descoberta da conexão entre alcançar objetivos empresariais e alcançar objetivos profissionais e pessoais” (DIAS, 2013, p. 8), o autor defende que “qualquer pessoa que queira melhorar seu desempenho pessoal e profissional” (DIAS, 2013, p. 7) – referindo-se ao público-alvo de seu livro – pode lançar mão de métodos gerenciais também para a vida pessoal.

Por isso, Dias (2013) declara, na *Introdução*, que o seu objetivo com esta obra é o de traduzir “técnicas concretas que unam gestão, liderança e empreendedorismo ao nosso dia a dia, no nosso trabalho e na nossa vida pessoal” (DIAS, 2013, p. 19). Seu foco, portanto, é o de ajudar o leitor num processo de desenvolvimento pessoal a partir de aplicações práticas e que repercutam em resultados concretos.

O primeiro (*Paulo Freire e o seu inédito viável*), segundo (*A metodologia Balanced Scorecard*) e terceiro (*Indicadores*) capítulos apresentam as bases teórico-conceituais do seu trabalho, que perpassa desde a sua inspiração no constructo freireano do inédito viável e

vai até métodos próprios do gerencialismo, como o *Balanced Scorecard* (BSC), o *Smart Targets*² e o *Plan, Do, Check, Act* (PDCA)³.

O terceiro capítulo é estruturalmente escrito da mesma forma que os próximos quatro, que levam o nome de cada uma das quatro perspectivas do próprio BSC (*Financeiro; Clientes e mercados; Processos internos; Aprendizagem e crescimento*): inicialmente, o autor apresenta o que representa aquele conceito ou perspectiva tanto no plano empresarial quanto na vida pessoal, para então elucidá-lo a partir de um depoimento pessoal. Depois, são ofertados alguns exemplos práticos hipotéticos para cada conceito/perspectiva e o autor vai montando, capítulo a capítulo, um quadro BSC ilustrativo. Na última página de cada capítulo, nomeada como *Folha de exercício*, o leitor é convidado a registrar os seus próprios exemplos para aquele conceito/perspectiva, de modo a ir montando o seu próprio BSC no decorrer da leitura. Além disso, são apresentadas outras ferramentas empresariais para a elaboração de planos

2. Apesar de rotineiramente a produção nacional utilizar a própria nomenclatura em inglês para nomear esses métodos, os termos utilizados em português podem ser, respectivamente: Indicadores Balanceados de Desempenho e Metas Inteligentes (o acrônimo SMART vem de *specific, measurable, achievable, realistic e timely*, que correspondem à noção de metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas e oportunas).

3. Em português, utiliza-se o termo “Ciclo PDCA”, havendo diversas formas de se traduzir os quatro componentes que formam o acrônimo desse ciclo. A tradução adotada por Dias (2013) foi: planejamento, execução, verificação e ação corretiva.

de ação, como a matriz SWOT⁴ e o 5W2H⁵, e o autor também explora as respectivas adaptações vislumbradas para aplicação no nível de indivíduos.

No oitavo capítulo (*Lidando com as situações comuns do dia a dia*), muitos dos depoimentos até então reais que estavam sendo anteriormente utilizados agora são substituídos pela história hipotética de Filipe, um jovem de dezessete anos, funcionário em uma multinacional que vivia no paradoxo entre o comodismo ou a dedicação. O autor discute essa questão para pensar o processo de decisão, que se embasa a partir da Curva S⁶, da Hierarquia das Necessidades de Maslow⁷ e da Psicanálise, mais especificamente dos princípios do prazer e da realidade para Freud.

4. Do inglês, *SWOT* significa *strenghts, weaknesses, opportunities e threats* (em português, respectivamente, forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, o que faz com que comumente seja denominada de Matriz Fofa). Segundo Dias (2013, p. 107), essa matriz “consiste em elencar forças e fraquezas que temos internamente, além das oportunidades externas que podemos criar ao usar essas forças, bem como nos proteger das possíveis ameaças”.

5. A 5W2H trata-se de uma ferramenta de administração que busca garantir respostas sobre pontos importantes para serem abordados na construção de um plano de ação. É composta por cinco perguntas em inglês que iniciam com a letra “w” e duas com a letra “h”: *what, why, where, when, who, how e how much* (em português, respectivamente, o que, por que, onde, quando, quem, como e quanto custa) (DIAS, 2013).

6. Ferramenta gerencial que, por meio de apoio gráfico, permite observar e comparar o planejado e o realizado.

7. Proposta do psicólogo estadunidense Abraham H. Maslow para escalonar as necessidades humanas.

Por fim, a partir das ferramentas ofertadas ao longo do livro, a *Conclusão* acena para a importância do leitor agir em direção ao seu futuro, através do qual, “o seu inédito será viável” (DIAS, 2013, p. 125).

Compreensão sobre o inédito viável

Dias (2013) não dá clareza sobre as influências freirianas em sua obra; apenas reconhece que “a origem do nome inédito viável foi a minha inspiração para projetar o meu próprio futuro” (DIAS, 2013, p. 31). A partir daí, o autor menciona que Paulo Freire trata desta categoria nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da esperança* e finaliza transcrevendo literalmente toda a nota de rodapé explicativa produzida para o constructo no segundo livro, com notas elaboradas por Ana Freire (2014).

A reprodução literal sem haver ao menos um diálogo com o autor ou com sua comentadora/intérprete, demonstra a desarticulação da proposição de Dias (2013) com a sua própria referência a Paulo Freire. Há, aqui, um mero empréstimo do termo para intitular a sua obra. Ou seja, o autor empresarial toma a palavra-ação freireana do inédito viável para nomear um processo gerencial relativo a uma gestão de si mais eficiente, que, ao fim e ao cabo, implica numa subversão daquilo que o próprio Freire compreende como possibilidade de mudança.

O autor empresarial toma a palavra-
ação freireana do inédito viável
para nomear um processo gerencial
relativo a uma gestão de si mais
eficiente, que, ao fim e ao cabo,
implica numa subversão daquilo
que o próprio Freire compreende
como possibilidade de mudança

A compreensão de Dias (2013) sobre o inédito viável emerge de uma conjugação denotativa das duas palavras que compõem o termo:

Inédito, porque é algo ainda não visto, como um lugar onde nunca estivemos, mas imaginamos existir. *Viável*, porque acreditamos que é possível chegar lá. Portanto, O *inédito viável* é uma ação que impulsiona a criação de condições, para que aquilo que pensamos, almejamos e desejamos aconteça de fato (DIAS, 2013, p. 20).

Na acepção freireana, o inédito viável é fruto de um complexo processo pedagógico que tem como condição/contexto de emergência a percepção crítica da realidade para a superação das situações-limite, a partir de um exercício dialético-prático, que se move pela esperança, utopia e sonho, culminando em um projeto construído coletivamente (PARO; VENTURA; SILVA, 2020).

Apesar da menção à importância do ato de sonhar também estar presente na proposição de Dias (2013), há poucos investimentos no quesito de explorar os sentidos que o sonho tem e a sua própria inter-relação com a utopia e a esperança. No primeiro

capítulo em que explora o termo na visão de Freire, após a citação direta da explicação sobre inédito viável, o autor define tanto “sonho” quanto outros conceitos que irá se deter mais recorrentemente ao longo da obra (tal qual objetivo, meta e método), a partir da referência semântico-lexical presente no dicionário.

Na perspectiva gerencial que se propõe, o sonho é tratado enquanto objetivo. Por diversas vezes na obra, a referência ao sonho é deixada de lado e predomina, em seu lugar, o uso do termo “sucesso”, “uma verdade individual, uma convicção íntima e particular” (DIAS, 2013, p. 7). Esse termo culminaria na concretização do sonho a partir de um adequado processo de planejamento e execução.

Sonhar, portanto, é condição para viabilizar o inédito viável, tanto em Dias (2013) quanto em Paulo Freire (2014). No entanto, enquanto que para o primeiro o termo é traduzido como objetivo individual, para o segundo é uma composição coletiva, conforme comenta Ana Freitas (2014, p. 42) no prefácio de *Pedagogia dos sonhos possíveis*:

o ato de sonhar coletivamente, na dialeticidade da denúncia e do anúncio e na assunção do compromisso com a construção dessa superação, carrega em si um importante potencial (trans) formador que produz e é produzido pelo inédito viável, visto que o impossível se faz transitório na medida em que assumimos coletivamente a autoria dos sonhos possíveis (FREITAS, 2014, p. 42).

Ambos também confluem sobre a necessidade da ação para superar uma dada situação. Enquanto Freire traz a ação, ou o que poderia ser chamado de “ato-limite” – respostas necessárias que se dirigem à superação e à negação do dado com uma postura

decidida frente ao mundo – para a superação de situações-limite – barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais de mulheres e homens (FREIRE, 2014) –, Dias (2013) confirma que o inédito viável existe e pode ser desenvolvido a favor do sujeito. No entanto, faz-se necessário transpor suas limitações e dificuldades.

Dias (2013) não faz referência à situação-limite, que, no legado freireano, emerge quando algo estabelecido, reproduzido e naturalizado neste mundo é tomado como estranho e colocado em evidência, auxiliando o próprio desvelamento da realidade. Neste sentido, ao não incorporar as situações-limite como um estágio inicial para o engendramento dos inéditos viáveis, o autor empresarial resume a investigação dos limites ao nível daquilo que indivíduos imersos numa realidade opressora são domesticados a entender como problema, em que “a explicação para os problemas se acha sempre fora da realidade, ora nos desígnios divinos, ora no destino, ou também na ‘inferioridade natural’ de homens e mulheres” (FREIRE, 2015, p. 119-120).

Ao não incorporar as situações-limite como um estágio inicial para o engendramento dos inéditos viáveis, o autor empresarial resume a investigação dos limites ao nível daquilo que indivíduos imersos numa realidade opressora são domesticados a entender como problema

Em Freire (2015), é afirmada a necessidade de um processo dialético de conscientização que impulsionará a ação: “a concretização do ‘inédito viável’, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. É ação e reflexão” (FREIRE, 2015, p. 221-222). Já a ação para Dias (2013) se caracteriza por ser precisa, constante, direcionada à realização do objetivo almejado e individual, ao ponto do autor metaforizar o indivíduo como “gerente” de sua vida, o que o leva a concluir que “o problema é seu [do sujeito]!” (DIAS, 2013, p. 53).

A noção de sujeito

Se a apreensão sobre do que se trata o inédito viável e de seus contextos e condições de emergência difere entre Dias (2013) e Freire (2016e), havendo poucas confluências, é na compreensão sobre o que se entende sobre o ser humano que esse distanciamento entre os autores fica ainda maior.

Dias (2013) reconhece a importância de se respeitar limites, histórias, bases, crenças/valores, estados físicos e objetivos de vida de cada sujeito para traçar o seu próprio inédito viável. Cada indivíduo tem o domínio sobre os seus gostos e sobre os seus desejos. Por isso, a metodologia proposta é aliada a crenças e valores pessoais. Afinal, “o nosso lado emocional vem lá de dentro, não o dominamos, só sentimos” (DIAS, 2013, p. 123).

Aplicar o conhecimento gerencial e empresarial para o desenvolvimento de planejamentos individuais se ancora na própria capacidade que o homem tem para a concretização de ações no mundo:

“acredito, sim, que o ser humano é capaz de coisas incríveis, de realizar sonhos, de ir além do imaginado” (DIAS, 2013, p. 30).

No entanto, essa capacidade estaria afetada pela própria natureza humana; afinal, parafraseando um dos autores da Gestão Empresarial, o brasileiro Vicente Falconi, Dias (2013) assume que “todos nós somos procrastinadores por natureza” (DIAS, 2013, p. 47). Ademais, dada a nossa natureza humana frágil que nos leva inevitavelmente a cometer erros, usar “as ferramentas certas, aplicadas de maneira certa com o devido tempo” (DIAS, 2013, p. 120) possibilitaria a diminuição de tais erros.

Essas visões de mundo que qualificam homens e mulheres como “procrastinadores/as” ou “seres frágeis” decorrem das perspectivas teórico-metodológicas que Dias (2013) adota e combina para criar suas diretrizes. Estas advêm de campos como o da Gestão Empresarial, Educação Financeira, Economia Comportamental, Psicologia Econômica e até da Psicanálise.

Tais influências o permitem considerar os sujeitos como “gerentes” de suas próprias vidas e classificar todas as pessoas a sua volta como seus “clientes” (incluindo-se até mesmo os próprios familiares), “porque vão ou não comprar o nosso produto – no caso, nós mesmos” (DIAS, 2013, p. 72). Decorre dessa implicação a possibilidade de estabelecermos “indicadores para avaliar como estamos sendo comprados, como esses clientes nos percebem” (DIAS, 2013, p. 72) e, nesse contexto, traçar os indicadores que se fazem necessários para que seja possível o controle sobre os processos de nossas vidas e a autocobrança na perseguição dos nossos objetivos:

Transformar o sonho em objetivo e construir o plano de ação. Executar aquilo que planejamos. Começar o caminho. Avaliar os resultados e a execução das ações do que planejamos. Ver o que estamos conseguindo, se estamos nos prazos, se temos executado de fato e quão próximo ou longe estamos do plano (DIAS, 2013, p. 124).

A transposição do modo como a gestão orientada por princípios do setor privado, com fins lucrativos, teoriza e propõe processos às organizações empresariais para pensar os indivíduos e suas ações no/com o mundo leva ao fim e ao cabo a uma objetificação do próprio homem, ao que poderia ser colocado em termos de “sujeito-empresa”.

Tratar o desenvolvimento do *self* do indivíduo tal qual o desenvolvimento de uma empresa, sem conectá-lo aos processos históricos que reverberam na constituição da sociedade opressora, injusta e desigual em que estamos inseridos, é reafirmar o individualismo presente na lógica desumanizadora que provêm do nosso atual modelo econômico-político. É, também, reafirmar a ética do mercado nas relações de mulheres e homens, “reduzindo-os a puros objetos” (FREIRE, 2013, p.36).

A dúvida que Dias (2013) explora com o leitor ao final do livro entre comodismo e dedicação não permite atingir a intencionalidade humanizadora da proposição freireana para a transformação do mundo. Se acomodar ou se dedicar estariam num mesmo pólo da dialeticidade permanência-mudança (FREIRE, 2016e): estariam no plano da permanência do *status quo*, da adaptação do sujeito ao mundo tal qual está, da busca do indivíduo atuar da “melhor” maneira possível nesta sociedade para atingir o dito “sucesso” dentro de parâmetros coloniais e meritocráticos que são valorizados pelo mercado.

A dúvida que Dias (2013) explora
com o leitor ao final do livro entre
comodismo e dedicação não
permite atingir a intencionalidade
humanizadora da proposição
freireana para a transformação do
mundo

Sobre essa última assertiva, o autor até poderia fazer a objeção ao nosso argumento, fazendo a defesa de que propõe a busca por uma definição de sucesso a partir do próprio sujeito, tomando por base suas crenças e valores pessoais. No entanto, vale questionar: como numa sociedade em que o “ter mais [...], [em que] ter é condição para ser” (FREIRE, 2016e, p. 63), poderia o sujeito se conectar a outros valores (como justiça social, solidariedade, democracia) que não os próprios do mercado? Como em uma sociedade em que não valoriza uma educação libertadora pode transcender o sonho do oprimido em ser opressor? Seria possível, nesse contexto, uma busca pelo “ser mais” para a construção de outros mundos possíveis ao invés do “ter mais” adaptado à lógica desumanizadora vigente?

Carece, portanto, na metodologia proposta por Dias (2013), uma atitude problematizadora do estado das coisas e de sua relação com elas, posição ética para com o mundo que opera na contra-mão de “reforçar o estado de objeto em que se encontram” (FREIRE, 2016b, p. 68). É por isso que a pedagogia freireana trata da temática da aprendizagem com direta relação à constituição da autonomia para o ser mais e que também está intimamente relacionada ao contexto sócio-histórico do qual o sujeito faz parte. No entanto,

“enquanto no ideário neoliberal a noção de autonomia vem associada ao estímulo do individualismo e da competitividade, em Freire, está associada à solidariedade, como compromisso histórico entre homens e mulheres, a uma ética universal do ser humano e a uma pedagogia da autonomia” (PONTUAL, 2006, p. 95).

Considerar indivíduos como empresas afasta mulheres e homens em sua vocação ontológica de serem sujeitos e não objetos. É restringir toda a imensidão e riqueza da natureza própria do ser humano às dimensões técnico-operacionais próprias da natureza das organizações. É, também, negar a possibilidade dos indivíduos refletirem criticamente sobre suas condições espaço-temporais, elemento essencial para o engendramento dos inéditos viáveis. Por isso que, para Freire (2016b), o conhecimento da realidade e a sua transformação passa por um processo de ação-reflexão-ação que considera o ser humano para além de objeto da história, mas também como sujeito da história, de fazedor e refazedor do mundo:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 2016b, p. 82-83).

Portanto, os inéditos viáveis engendrados pela perspectiva libertadora não estariam somente focados em melhorias possíveis que indivíduos poderiam fazer em suas vidas pessoais. Pelo contrário: estão diretamente articulados à atuação dos sujeitos na esfera pública social, na construção de um mundo possível pautado pela justiça social e pela humanização. Há, aqui, um dimensionamento

pela coletividade, uma assunção à construção de projetos coletivos, em que os valores democráticos e da solidariedade são assumidos para a superação do individualismo pregado pela perspectiva neoliberal. Afinal, a lógica econômica neoliberal-empresarial tem buscado a (re)produção de uma cultura baseada e centralizada nos princípios do liberalismo, e, conseqüentemente, do individualismo (RODRIGUES, 2006), que responsabiliza os sujeitos pela gestão de si por meio de soluções de caráter biográfico para resolver problemas estruturais, seja de caráter social, seja econômico (CAVACO, 2009).

Os inéditos viáveis engendrados
pela perspectiva libertadora não
estariam somente focados em
melhorias possíveis que indivíduos
poderiam fazer em suas vidas
pessoais. Pelo contrário: estão
diretamente articulados à atuação
dos sujeitos na esfera pública
social, na construção de um mundo
possível pautado pela justiça social
e pela humanização

O método do BSC enquanto um método de gestão de si

O BSC⁸ é apresentado por Dias (2013) como um modelo de gestão estratégica que visa “clarificar a visão e as estratégias das organizações e garantir o sucesso na implementação das mesmas” (DIAS, 2013, p. 37). Esse modelo motiva o aperfeiçoamento de algumas áreas críticas das organizações (produtos, processos, clientes, mercados etc.) para que possam performar dentro dos ambientes econômico, social e ambiental, garantindo, assim, a sustentabilidade dos negócios.

Para a sua construção, é central a definição da visão e da estratégia da empresa. A partir daí, definem-se objetivos, indicadores, metas e ações para cada uma das quatro perspectivas propostas pelo BSC: financeira; clientes e mercados; processos internos; e aprendizados e crescimento (Fig. 1)⁹. O desafio presente aqui se refere à busca constante do equilíbrio entre tais perspectivas, que, no caso da aplicação no nível pessoal, se dá “por meio da difícil percepção da realidade da nossa capacidade mínima de executar planos” (DIAS, 2013, p. 29).

8. O conceito de *Balanced Scorecard* foi desenvolvido por Robert S. Kaplan e David P. Norton nos anos 90 e, na língua portuguesa, "pode ser traduzido para 'indicadores balanceados de desempenho' ou para 'equilíbrio entre indicadores'" (DIAS, 2013, p. 8).

9. Nota: o autor não refere que trata-se de uma adaptação da obra e também não apresenta a referência bibliográfica completa de qual obra dos autores adapta a imagem. Tal estrutura pode ser encontrada em Kaplan (1996).

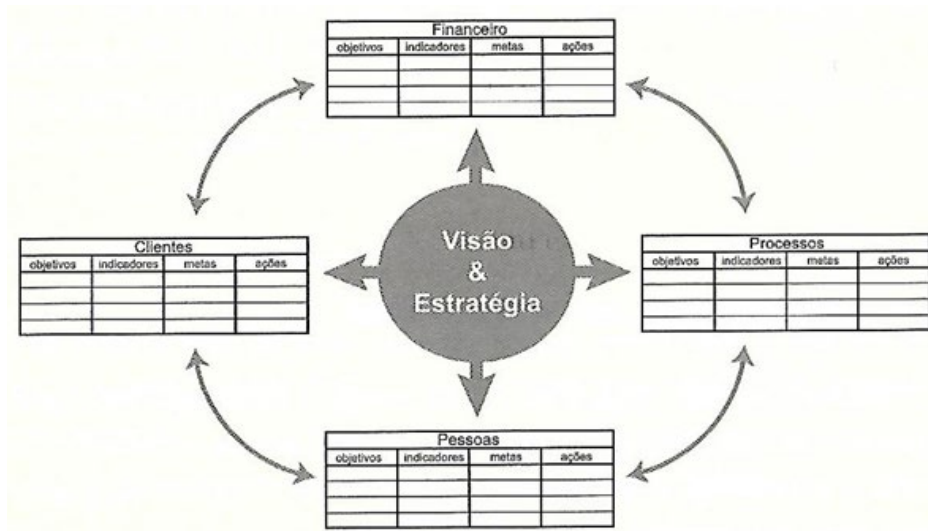


Figura 1. Estrutura do Balanced Scorecard.

Fonte: Kaplan e Norton (1996, n. p. apud DIAS, 2013, p. 38).

Na tentativa de traduzibilidade desse método gerencial das empresas à vida pessoal, o autor faz algumas adaptações (Quadro 1), abarcando elementos da vida humana como crenças, valores, estabilidade financeira, relações interpessoais, saúde e o desenvolvimento intelectual, cultural e cognitivo em cada uma das quatro perspectivas do BSC.

Dimensões		Apreensão no nível empresarial	Apreensão no nível pessoal
Visão e estratégia		Missão e visão	Crenças e valores (aquilo que acredita e norteia o seu modo de ser e de agir/ objetivos de vida e carreira)
Perspectivas	Financeira	Vendas, margem EBIT ¹⁰ , lucro, etc.	Vida financeira estável
	Clientes e mercados	Nível de satisfação do cliente, rentabilidade por cliente etc.	Sua família, seus amigos, seus vizinhos, a sociedade e o seu público
	Processos internos	Logística, marketing, vendas etc.	Organismo e saúde
	Aprendizagem e crescimento	Recursos humanos	Desenvolvimento intelectual, cultural e aprendizado do trabalho

Quadro 1. Quadro com paralelo das dimensões do BSC nos níveis empresarial e pessoal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020) a partir das proposições de Dias (2013).

10. EBIT - Earnings Before Interest and Taxes (em português, lucros antes de juros e impostos de renda).

Ao comentar sobre o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, o autor retoma pela segunda e última vez sua referência a Paulo Freire no livro, mesmo que pouco articulada às proposições freireanas. Para explicar sobre como aprendemos, é apresentada uma concepção sobre ensino-aprendizagem a partir da Neurolinguística, relacionada à (in)consciência de algo e à (in)competência nesta coisa. Nessa perspectiva, para aprendermos, precisamos da passagem de um inconsciente incompetente em relação a algo para um inconsciente competente (DIAS, 2013).

Os horizontes éticos e políticos do
que significa transformação na
perspectiva freireana em prol da
humanização do ser humano se
afastam completamente de uma
educação para adaptação que sirva
melhor ao *status quo*

Como, para Dias (2013), a justificativa de aprender é para que possamos aplicar e ensinar, o autor conclui o seu pensamento a partir do educador pernambucano: “como disse Paulo Freire: educar para transformar” (DIAS, 2013, p. 101). No entanto, conforme já explicitado anteriormente, os horizontes éticos e políticos do que significa transformação na perspectiva freireana em prol da humanização do ser humano se afastam completamente de uma educação para adaptação que sirva melhor ao *status quo*, de ser um indivíduo de sucesso numa sociedade em que tal sucesso é reservado para alguns poucos pelo mito da meritocra-

cia, de uma ética neoliberal que “se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria” (ROMÃO, 2017, p. 291):

Me parece fundamental sublinhar, no horizonte da compreensão que tenho do ser humano como presença no mundo, que mulheres e homens somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de reconhecer a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar do mundo. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com os outros. Não teríamos ultrapassado o nível de pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, no servir dela para programar a transformação (FREIRE, 2016d, p. 36).

É por isso que, para Freire (2016c), o futuro é problemático. Neste sentido, as transformações sociais não podem ser subsumidas a meras adaptações individuais para se encaixar ao que é definido como sucesso no presente. Caminhar no sentido de ser bem-sucedido numa ordem vigente tão excludente é assumir que essa ordem deve ser mantida como está. E, em essência, é também se posicionar numa postura fatalista, imobilizante, de que nada podemos fazer para mudar essa realidade social naturalizada como inexorável para além de tentarmos ser o melhor em/para essa “normalidade” – o que nos coloca como objetos da história ao invés de sujeitos fazedores dela.

Enquanto a preocupação de Dias (2013) está em descrever técnicas racionalizadoras provindas do pensamento estratégico-gerencial para se estabelecer horizontes de sucesso e programar indicadores, metas e ações para alcançá-lo, Freire se debruça sobre como estabelecer relações humanas dialógicas, horizontais, solidárias e libertárias que irão impulsionar o ato criador e transformador. Para tanto, exige-se uma atitude de formação, que “requer o compromisso coletivo com as possibilidades de mudança e as mudanças, além da abertura a projetos coletivos” (PARO; VENTURA; SILVA, 2020, p. 17).

Por isto, problematiza-se aqui, a apreensão/recriação de Dias (2013) para que possamos continuar refletindo e agindo sobre o constructo freireano do inédito viável: seria possível a construção de inéditos viáveis a partir de um único indivíduo? Exercitar uma autoanálise e construir planos de ação individuais poderia considerar os demais indivíduos com que se relaciona enquanto “sujeitos”, para além de meros “elementos” presentes em sua vida? “Transformar-se”, aqui, teria a capacidade de engendrar um movimento de transformar o mundo ou seria um processo de gestão de si para adaptação ao mundo tal como está?

Enquanto a preocupação de Dias (2013) está em descrever técnicas racionalizadoras provindas do pensamento estratégico-gerencial para se estabelecer horizontes de sucesso e programar indicadores, metas e ações para alcançá-lo, Freire se debruça sobre como estabelecer relações humanas dialógicas, horizontais, solidárias e libertárias que irão impulsionar o ato criador e transformador

Considerações finais

Freire nos incita a todo o momento a dialogar com ele, não realizando uma leitura e atitude dogmática de suas proposições. Assim como nega a mitificação do mundo, rejeita também que o mitifiquem. É por isso que vemos hoje tantas experiências que recriam o ideário freireano, repercutindo em diversas produções teóricas, metodológicas e/ou práticas que emergem da leitura que pesquisadores e profissionais fazem dos diferentes contextos em que estão inseridos.

Partindo de sua vivência no setor empresarial, Emerson Dias (2013) consegue ofertar ao leitor de *O inédito viável* como instrumentos e técnicas próprias desse setor poderiam beneficiar os indivíduos em seus processos de desenvolvimento pessoal. Apesar

de conseguir estabelecer com isso um método claro e simples para orientar a criação do que chama de “inéditos viáveis”, o seu exercício se afasta do horizonte ético, axiológico e epistemológico que funda a *práxis* freiriana.

Ao objetificar o ser humano a sujeito-empresa para uma gestão de si mais eficiente e com menos erros de execução para alçar mudanças, Dias (2013) consegue dar diretrizes que têm grande potencial para concretizar sonhos individuais capturados pela ordem neoliberal, para as pessoas terem o maior sucesso possível dentro das estruturas de saber-poder-ter que já estão dadas. No entanto, não problematizar essas próprias estruturas e não engendrar um exercício coletivo parece ter pouco potencial para gerar uma transformação social, que não pode estar subsumida à adaptação do *status quo* desumanizador vigente.

Referências

AVRITZER, Leonardo; NAVARRO, Zander (orgs.). *A inovação democrática no Brasil: o orçamento participativo*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 13, n. 3, p. 220-227, 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2009.133.04>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644450005>. Acesso em: 10 abr. 2021.

DIAS, Emerson Weslei. *O inédito viável*. São Paulo: D'Livros, 2013.

DIAS, Emerson Weslei. *O inédito viável na gestão de pessoas: reflexões sobre liderança e filosofia prática*. São Paulo: D'Livros, 2015.

DIAS, Emerson Weslei. *O inédito viável em finanças pessoais: dinheiro caro, filosofia barata*. São Paulo: D'Livros, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. Tradução Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Lilian Lopes Martin. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016d.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016e.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Prefácio - Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 39-45.

KAPLAN, Robert Samuel; NORTON, David. *The Balanced Scorecard: translating strategy into action*. Boston: Harvard Business School Press, 1996.

MANDIC, Aleksandar. Prefácio. In: DIAS, Emerson Weslei. *O inédito viável*. São Paulo: D'Livros, 2013. p. 15-17.

NESPOLI, Grasielle *et al.* Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 24, p. e200149, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.200149>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/4nVswHGv89zjFksXdRVxgzF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 jun. 2021.

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. e0022757, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-77462020000100400&lng=pt&nrm=iso&. Acesso em: 10 abr. 2021.

PONTUAL, Pedro. Educação popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 91-101.

RODRIGUES, Nádia. Educação popular integral: um quê de utopia. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). *Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 219-223.

ROMÃO, José Eustáquio. Neoliberalismo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 288-291.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

Entrevista

Texto de autores convidados. Recebido em: 3 abr. 2021. Aprovado em: 30 maio 2021.

COSTA LIMA, Luiz. Entrevista. [Entrevista concedida a] Dimas Brasileiro Veras.
Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 221-240,
jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251436

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Luiz Costa Lima, por Dimas Brasileiro Veras

Luiz Costa Lima, by Dimas Brasileiro Veras

Luiz Costa Lima

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Doutor em Letras

E-mail: l18danil@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2943-1296>

Dimas Brasileiro Veras

Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)

Doutor em História

E-mail: dimasveras@recife.ifpe.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-4684-305X>

Resumo

Luiz Costa Lima, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), professor emérito da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ), detentor do prêmio de pesquisador estrangeiro da Alexander von Humboldt-Stiftung, neste número, concede entrevista a Dimas Brasileiro Veras, doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisador da Cátedra Paulo Freire e professor do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Luiz Costa Lima fala sobre sua trajetória na Universidade do Recife, sua atuação na revista Estudos Universitários e no Serviço de Extensão Cultural (SEC), discorre também sobre sua relação com Paulo Freire, e sobre sua percepção cultural e política ao longo de sua carreira. **Palavras-chave:** Luiz Costa Lima. Paulo Freire. Entrevista. Cultura. Política.

Abstract

Luiz Costa Lima, PhD in Language and Literature from Universidade de São Paulo (USP), professor emeritus at Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Alexander von Humboldt-Stiftung foreign researcher laureate, in this paper, gives an interview to Dimas Brasileiro Veras, PhD in History from Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), researcher at the Cátedra Paulo Freire and professor at Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Luiz Costa Lima talks about his trajectory at Universidade do Recife, his work in the journal *Estudos Universitários* and in the Serviço de Extensão Cultural (SEC). He also talks about his relationship with Paulo Freire, and his cultural and political perception throughout his career.

Keywords: Luiz Costa Lima. Paulo Freire. Interview. Culture. Politics.



Luiz Costa Lima. Foto: Leonardo Aversa/Arquivo O Globo.

Fonte: <http://assessoria.vrc.puc-rio.br/>

Apresentação

O professor Luiz Costa Lima é um dos mais importantes expoentes da crítica e da teoria literária no Brasil. Nasceu em São Luiz do Maranhão, em 1937, passando a viver no Recife durante sua juventude. Na capital pernambucana, experimentou a socialização tão importante para formação dos seus modos de ver, julgar e reagir aos desafios da vida. A graduação como Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas na Faculdade de Direito do Recife (FDR), em 1959, destaca-se como um passo relevante do desenvolvimento intelectual e político do crítico. Dois anos mais tarde, ajudou a criar e secretariar a *Estudos Universitários*: revista de cultura da Universidade do Recife, enquanto membro da “equipe Paulo Freire”, do Serviço de Extensão Cultural (SEC). Além do periódico, que publicou os primeiros estudos da pedagogia freireana, o crítico participou, na época, das demais atividades daquele órgão idealizado pelo educador pernambucano, a exemplo dos trabalhos pedagógicos que culminaram no Programa Nacional de Alfabetização em 1964, nas vésperas do Golpe de 31 de março.

Luiz Costa Lima mudou-se para o Rio de Janeiro, tornando-se professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) ainda em 1965, após o expurgo político por força do Ato Institucional nº 1, que o excluiu sumariamente de suas atividades na então Universidade do Recife, hoje UFPE. Ao longo de sua trajetória intelectual, destacam-se seus trabalhos sobre a mimesis, o controle do imaginário e o estatuto do ficcional, com pesquisas nas áreas de Teoria da Literatura, História e Crítica Literária, Literatura Brasileira, Teoria e Filosofia da História e História dos Discursos. Esses estudos resultaram na publicação de mais de 20 livros de rele-

vância internacional, dentre eles: *Mimesis: desafio ao pensamento* (2000); *História. Ficção. Literatura* (2006); *Trilogia do controle* (2007); *O insistente inacabado* (2018) e outras publicações com traduções para o inglês e o alemão. Ademais, seu trabalho rendeu-lhe láureas, como o prêmio de pesquisador estrangeiro do ano Alexander Von Humboldt-Stiftung (Alemanha), em 1992, bem como os prêmios de ensaio da Biblioteca Nacional e da Academia Brasileira de Letras pelo livro *O controle do imaginário e a afirmação do romance* (2009). Luiz Costa Lima foi professor da Universidade de Minnesota e professor visitante nas universidades: Stanford, Johns Hopkins, Montréal, Paris VIII, Pontifícia do Chile (Santiago), e Iberoamericana (Cidade do México). Atualmente é professor emérito da PUC-RJ, na qual segue desenvolvendo notável vida docente e científica. Sua trajetória, assim como a do mestre Paulo Freire, nos tem ensinado a importância e a possibilidade da prática teórica no Brasil e no mundo pós-colonial.

Você poderia falar sobre sua formação estudantil em instituições educacionais pernambucanas e, precisamente, sobre sua passagem por Madri nos tempos do Franquismo? E qual a importância desse ambiente intelectual libertador e autoritário dos anos 1950 e 1960, chamado por Paulo Freire de “tempo fundante”?

Formei-me na Faculdade de Direito, da então Universidade do Recife. Tive interrompido o curso de filosofia porque era proibido (!) participar de dois cursos na mesma universidade. Frequentei cursos monográficos de antropologia, no Instituto Joaquim Nabuco – só lembro que eram dados em inglês e que me foram muito úteis. É curioso que, desde cedo, queria estu-

dar literatura, mas os cursos de Letras não me atraíam. Na verdade, foram a biblioteca de Paulo e sua guia que me orientaram, assim como ter sabido que precisava ser capaz de ler, ao menos também, em inglês e em francês. Como, então, era muito difícil conseguir uma bolsa, embora estivesse encaminhado para estudar nos Estados Unidos, sabendo inclusive que Northrop Frye deveria ser meu professor, terminei extemporaneamente indo, em fins de 1960, para Madri, quando sequer falava o castelhano. Ter-me deparado com a vida sob o Franquismo, com sua explícita ditadura, foi, para mim, a experiência política decisiva para assumir uma posição que genericamente chamamos de esquerda. Por isso, logo ao voltar, me engajei, em 1962, nas atividades promovidas pelo reitor João Alfredo da Costa Lima (que, apesar do nome, não era meu parente), sob a direção de Paulo Freire.

Nesse período, você estabeleceu amizade e interações importantes para o trabalho como secretário executivo da Estudos Universitários e para sua vida intelectual. Como essas redes de sociabilidades letradas ajudam a compreender a efervescência cultural e política daqueles anos que culminaram na criação do SEC, sob a liderança do educador Paulo Freire? Em que sentido isso nos ajuda a compreender o papel do intelectual ontem e hoje, no Brasil e no mundo?

João Alfredo criou o Serviço de Extensão Cultural (SEC), formado pelo setor de alfabetização, dirigido por Paulo; a *Rádio Universitária*, dirigida pelo não menos grande amigo

José Laurênio de Melo; e a revista *Estudos Universitários*, da qual eu era o secretário. Por certo, o SEC, situado nos fundos da reitoria, tornou-se um centro de efervescência intelectual. Nele, encontrava com frequência José Laurênio, Sebastião Uchoa Leite, Márcio Cortez, Gastão de Holanda e tantos outros cujos nomes agora me escapam. Como nunca pertenci a um partido político, estou certo que esse foi o ninho em que se enraizou meu contato com o mundo intelectual – lembro-me especificamente do contato com o grupo dos poetas concretos de São Paulo, de que a revista *Estudos Universitários* publicou a síntese da pesquisa de Augusto e Haroldo de Campos sobre o poeta Sousândrade. É importante acentuar que, sendo também política, essa efervescência ainda compreendia a revisão valorativa da cultura brasileira. Daí a importância da recuperação de Sousândrade, por mim então continuada. Nesse sentido, o que fazíamos contrariava o tipo de incentivo cultural, promovido desde o Rio, pela UNE, no Recife, aclimatado pela prefeitura da cidade, com seu teatro político, politicamente orientado. Lembro-me de um episódio típico. Encenava-se em um morro uma peça sobre uma profissão modesta, digamos que fosse sobre um pedreiro. Como se estimulavam as discussões com a plateia, levantou-se dela alguém e disse algo semelhante a: “Disso eu sei. Quero saber de outras coisas!”.

Isso nos ajuda a compreender o papel do intelectual ontem e hoje? Eticamente, por certo. Mas destacar seu papel ético também significa reconhecer sua pouca relevância na vida política. Tenha-se o exemplo de agora: há poucos dias, difun-

diu-se um manifesto com mais de 500 assinaturas, com nomes de economistas, empresários etc. Suponhamos que entre eles estivessem também intelectuais. Que efeito isso teve? O governo continuou com suas iniciativas bárbaras e a ter seus apoiadores. Do mesmo modo, apesar do que significava o projeto de alfabetização em massa proposto por Paulo, o Golpe de 64 teve um efeito contrário instantâneo, porque simplesmente o governo de Jango não tinha um sistema de defesa militar.

Em entrevistas com antigos membros do SEC, muitos deles citaram a biblioteca de Paulo Freire e a sua como lugares relevantes de leitura crítica e de formação coletiva. Você poderia falar dessas primeiras leituras na biblioteca de Paulo Freire e a importância do futuro Patrono da Educação Brasileira em sua formação?

Paulo era meu vizinho na rua Rita de Souza, no chamado Bairro Alto, Casa Forte. Ele foi, desde minha adolescência, meu verdadeiro mestre. Lembro que, muitas vezes, saindo do CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva do Recife), passava em sua casa ainda fardado e suado, ou que, à noite, de pijama, pulava o janelão de frente de minha casa e ia para seu escritório, para conversarmos. Foi por ele que comecei a ler nossos poetas contemporâneos, assim como através dele entrei em contato com Gilberto Freyre, que anos depois se tornaria nosso inimigo. Não preciso pensar para dizer: a Paulo, devo minha abertura intelectual para o mundo. Confirma isso um fato bem posterior: entre 1968 e

1969, estando Paulo exilado e eu, com minha primeira bolsa na Alemanha, fomos, um amigo alemão, que começava sua carreira docente, e eu, visitá-lo, em Genebra. O amigo alemão sabia da influência que Paulo tinha tido em minha vida e fizera questão de conhecê-lo.

Não preciso pensar para dizer:
a Paulo, devo minha abertura
intelectual para o mundo

Nos anos 1960, a vida provinciana do Recife parecia transformada pelo clima político e cultural da época. Havia grandes eventos, como o “I Congresso Brasileiro de Crítica e História Literária”, realizado em agosto de 1960, com participação de intelectuais renomados (Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Jorge Amado, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, entre outros e outras), e havia também os movimentos culturais e sociais, como as Ligas Camponesas, o Gráfico Amador, o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Teatro Popular do Nordeste (TPN) e o próprio SEC. Como a Estudos Universitários se inseria nesse contexto, no qual teoria e política se imbricam no exercício das letras? Que lições de tenacidades podemos tirar dessas memórias e histórias num tempo presente marcado pelo medo e pelo ódio?

Os eventos assinalados mostram a saliência que tinha o Recife naquele Brasil trepidante que vinha do período desenvolvimentista e encontraria seu ocaso sob o governo de João

Goulart. A participação da *Estudos Universitários* nessa efervescência foi pequena, mesmo porque sua duração foi curta. Mas a lição de abertura resultante da combinação das frentes de alfabetização, transmissão radiofônica e órgão de difusão cultural terá sido fundamental contra, respectivamente, uma concepção apenas pragmática da alfabetização ou apenas difusora da mídia ou elitista do texto escrito. Essa será a tenacidade que acredito se extrair da triplicidade do SEC, sob a orientação de Paulo.

Você foi o secretário executivo responsável pela organização dos cinco primeiros números da *Estudos Universitários*, que contavam, também, com design gráfico do professor Orlando da Costa Ferreira. São números muito celebrados, pois neles foram publicados os primeiros estudos sobre a pedagogia de Paulo Freire. Quais recordações você guarda da produção da revista, seu desenho e seu conteúdo?

Guardo, sobretudo, a lembrança das madrugadas em que acompanhava pessoalmente o término da impressão de cada número. Nelas, desenvolvi a amizade com os funcionários da gráfica, a quem devo soluções que tornavam possível o não atraso dos números. Capítulo especial guardo para o número 5. Um pouco antes do que contarei, Gilberto Freyre havia publicado sua reclamação contra jornalistas que o apresentavam com retratos “feios”. Creio que foi esse exatamente o adjetivo que usou. Como eu iniciara uma coluna na revista com recorte de acontecimentos recentes, escrevi

uma nota em que recordava o fato e acrescentava que a nota seria justificável se se tratasse de uma estrela ou diva, mas não de um velho sociólogo-antropólogo (Sebastião logo me disse que isso provocaria transtornos. Não aceitei seu conselho). Isso enfureceu os adeptos do senhor de Apipucos, adeptos já então confundidos com os apoiadores do Golpe Militar. Não terá sido difícil pressionar o reitor a convocar a comissão editorial da revista – foi a única vez que ela se reuniu. Entre novembro e dezembro, estando eu de frente para a comissão, sua maioria – lembro-me da exceção representada pelo professor Rui Antunes, com quem havia estudado direito penal – exigiu minha demissão. Saí, pois, da revista antes mesmo do Golpe. Pois bem, foi graças aos gráficos amigos que consegui resgatar a página que haviam mandado arrancar do número. (Essa página única, prova, se quiserem, de minha inabilidade ou do autoritarismo já então latente, foi perdida no meio de minhas inúmeras mudanças).

O SEC possuía uma extensa agenda de trabalho com cursos, eventos, visitas técnicas, viagens em serviço etc. Cito, por exemplo, entre 1963 e 1964, o círculo de cultura de Angicos, no Rio Grande do Norte; a “Semana do Nordeste”, na PUC do Rio de Janeiro; o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife; bem como a difusão do “Sistema Paulo Freire de Educação” por todo Brasil. Diante do caleidoscópio político-cultural da época, não pude deixar de pensar no seu conceito de sujeito fraturado. Nesse sentido, como era a dinâmica cotidiana do SEC, considerando os múltiplos papéis desempenhados? Como foi participar da gestação da pedagogia Paulo Freire?

Seria demasiado pedir de minha memória que lhes apresentasse situações concretas. Lembro-me, sim, de aulas que dava para os futuros professores de alfabetização – não se há de esquecer que o método de Paulo eliminava as chamadas cartilhas. Escreviam-se no quadro-negro sílabas e se convidava o público, ainda de analfabetos, para compor palavras. Sim, acentuava-se, deste modo, um aspecto do “sujeito fraturado”. Como não seria oportuno aqui desenvolver a relação, apenas acentuo um esboço de explicação. O aluno se afastava da cegueira mental do analfabetismo por meio de uma instrução que poderia torná-lo membro de uma sociedade capaz de pensar, de se comunicar à distância e, assim, de diminuir a desigualdade social. Mas esse tornar-se membro de outra ambiência não impedia que ainda permanecesse parte de uma sociedade subalterna, desigual, próxima da fome. Seria interessante desenvolver essa perspectiva.

O aluno se afastava da cegueira
mental do analfabetismo por meio
de uma instrumentação que poderia
torná-lo membro de uma sociedade
capaz de pensar, de se comunicar
à distância e, assim, de diminuir a
desigualdade social

Acrescente-se aqui apenas: a acusação a Paulo era que, com seu sistema, procurava comunizar o país! Ou seja, partia-se do suposto que a sociedade em que se vive é formada por sujeitos inteiros e opostos: seriam ou os sujeitos-senhores ou os sujeitos-escravos. A ideia de sujeito fraturado, que só décadas depois conceberia, ajuda a ter-se uma visão realista da alfabetização.

O conceito de fratura mostraria
que Paulo estava consciente de que
seu método não transformaria a
sociedade, mas apenas diminuiria
sua terrível desigualdade

Não se supunha que ela convertesse profissões modestas em próximas da condição senhorial. O conceito de fratura mostraria que Paulo estava consciente de que seu método não transformaria a sociedade, mas apenas diminuiria sua terrível desigualdade.

Toda a agenda de trabalho sem fim do SEC, seja pela sua amplitude, seja pelo seu desfecho trágico, convivia igualmente com a alegria e a fraternidade das boemias literárias, narradas por Marcio Cortez no Golpe na Alma (Pé de Chinelo, 2008). O livro cita festas que aconteciam na sua residência, em Casa Forte, embaladas a frevo, Bossa Nova e Cuba Livre. Cortez também narra o encontro festivo, no Rio de Janeiro, com Jorge Ben e Glauber Rocha. São aspectos que nos deixam sentir um pouco mais dessa dimensão afetiva e festiva de vocês naqueles anos tão difíceis. Qual o papel da boemia literária naqueles anos difíceis de Golpe e Ditadura?

A lembrança de Márcio é muito oportuna. A década de 1950 e os primeiros anos da década seguinte constituíram um período de enorme abertura para o país, por isso mesmo, de alegria. Não é ocasional que, em prosseguimento à sua participação no II Congresso de História e Crítica Literária, em João Pessoa, Haroldo de Campos, que eu convidara a vir ao Recife, junto com Décio Pignatari, tenha manifestado o interesse de passar um período conosco. Talvez eu mesmo não tenha acreditado no que ele me dizia. O fato é que o movimento de vanguarda de que os dois participavam, o Concretismo, era o correspondente, na estrita frente poética, do que o método de Paulo Freire era, na estrita frente social. Falando em termos pessoais, diria que essa abertura para a alegria serviu, nos anos seguintes a 1964, para que mantivesse o entusiasmo interior indispensável para não me abater ante as dificuldades que se apresentavam a alguém aposentado com 27 anos. Daí, já vivendo no sul, haver começado a publicar em

1966, com um livro, *Por que Literatura? (Vozes)*, que tivera por capista o remanescente do grupo desfeito do Recife, Orlando da Costa Ferreira.

Em texto publicado por ocasião da retomada da Estudos Universitários, em 2009, você usou os seguintes versos do poeta espanhol Antonio Machado para refletir sobre aqueles anos de mocidade: “cuando montar quisimos en pelo una quimera” (“Una España joven”). O enfrentamento apaixonado dos temas emergentes da época os envolveu em inúmeros debates intelectuais registrados em jornais, como o *Última Hora*, o *Jornal do Commercio* e o *Diário de Pernambuco*. Esses debates públicos parecem ser uma linha definidora da cultura da época, que desapareceu nas décadas subsequentes, deixando saudosos os leitores dos cadernos culturais dominicais. Você poderia falar sobre essas contendidas letradas e sobre o episódio que condicionou sua saída da secretaria executiva da revista?

Já falei do episódio que provocou minha saída da revista. As polêmicas então travadas podem ser entendidas de dois modos. No tradicional, elas derivavam de uma constante em nossa cultura. Alencar já esmurrava verbalmente o jovem Nabuco que, com razão, o acusara de fazer corpo mole diante da escravidão, e Sílvio Romero não era menos grosseiro ante o romance machadiano. Nessa acepção tradicional, a polêmica resulta de nossa pequena prática do diálogo de ideias. Seria muito otimismo supor que as polêmicas então travadas

derivassem de outra ambiência. Mas não parece menos indubitável que, no caso, se antecipava um segundo contexto: aquele em que são as ideias, e não os parceiros, os que terçam armas. Por que indubitável? Porque a convivência com Paulo e a tragédia que cercaria a destruição do que ele começara a construir fizeram com que se estabelecesse a crença na possibilidade de um país com outro perfil, com menos privilégios, desigualdades e ideias não trabalhadas. É verdade que, para seus sobreviventes, a situação atual parece o retorno, na velhice deles, do que pareciam haver superado. De um ponto de vista bem objetivo, o desaparecimento dos suplementos dos jornais mostram que estamos em um processo de ladeira abaixo.

A convivência com Paulo e a
tragédia que cercaria a destruição
do que ele começara a construir
fizeram com que se estabelecesse a
crença na possibilidade de um país
com outro perfil

Mesmo com o empastelamento da Estudos Universitários, em dezembro de 1963, o SEC possuía todo um plano de trabalho para executar ao longo do ano seguinte. No entanto, o ciclo repressivo iniciado pelo Golpe Militar e Civil de 1964 elegeu o SEC e seus membros como um dos alvos do expurgo político no Recife. Os membros do SEC foram presos, processados e sumariamente excluídos da universidade. O professor João Alexandre Barbosa definiria o Recife no contexto pós-Golpe de 1964 como “uma província subitamente estrangulada”. Como foi a repressão sofrida durante o Golpe e a Ditadura? E como você vê os perigos do golpismo e do autoritarismo que nos assombram o passado e a contemporaneidade?

Recordo os nomes daqueles que me eram mais próximos naquele Recife: João Alexandre Barbosa, Jorge Wanderley, Sebastião Uchoa Leite, José Laurênio de Melo, Orlando da Costa Ferreira, Gastão de Holanda, Márcio Cortez. Para todos, a vida no Recife tornou-se impossível. Tudo isso seria visto como um longo momento turvo, mas que, afinal, teria passado. Mas saber que nossa atual governança, desde o presidente até os prefeitos, foi eleita, causa um frio na espinha. Dou meu exemplo pessoal: a partir de 1984, quando prestei concurso para professor na University of Minnesota, havendo preferido retornar ao Rio, em 1986; depois vencendo concurso semelhante em Montréal, com o mesmo desfecho; depois, ainda, na Freie Universität Berlin, 1992. Tive três oportunidades de radicar-me no estrangeiro, mas sempre optei por voltar a meu país. Hoje, diante da ameaça de um novo golpe, me pergunto se tomei a decisão devida. Sou, por isso,

ainda grato a meu querido Paulo Freire, que, pela comemoração de seu centenário, me deu a oportunidade de recordar os episódios aqui reunidos.

Tive três oportunidades de
radicar-me no estrangeiro, mas
sempre optei por voltar a meu país

O que vem depois do Golpe, a despeito de todo sofrimento, é uma importante lição de superação para todos nós, pois você, o professor Paulo Freire e companheiros do SEC reinventaram suas vidas, alguns partindo para o exílio e outros permanecendo na cidade sitiada. Seria possível fazer algum paralelo entre esse gesto de reinvenção da vida golpeada e sua pesquisa, dedicada a atualizar o conceito de mimesis enquanto diferença, renovação e “força da metamorfose”?

Confesso nunca haver feito essa relação. Nas poucas vezes que me indaguei de que cartola teria tirado a obsessão com a questão da mimesis, terminei por desistir da pergunta. Sei apenas que me meti numa teia de aranha, em que tenho prazer em, a cada vez, descobrir uma nova enfiada, mas que sei que exigirá que outros continuem a desenvolvê-la. Vejo, de fato, que há uma correlação entre minha experiência de vida e o direcionamento que tenho dado à minha experiência intelectual.

Assim como Paulo Freire, você é um dos grandes defensores da importância da teoria e do debate teórico na constituição das disciplinas das humanidades. De que modo o exercício teórico pode nos ajudar a enfrentar o momento atual de anticientificismo, revisionismo, negacionismo e fake news?

A pergunta é extremamente instigante. Para a preparação da resposta, começo por observar duas passagens de uma recente entrevista de Fareed Zakaria, analista da CNN. Diz ele que a ciência foi capturada pelo antagonismo das classes sociais e que assim tem sucedido porque o ressentimento contra os cientistas decorre de eles pertencerem à classe socialmente privilegiada. Entre nós, a essas observações acrescenta-se um dado político: astutamente, nosso governo adota uma posição aparentemente benéfica aos menos favorecidos, chamada de populista. É evidente a conjunção com a qual nota o analista indiano – embora o noticiário não a observe: o preconceito contra a ciência floresce com o “populismo”.

O preconceito contra a ciência floresce com o “populismo”

Seria como se se dissesse: também nós do governo, porque somos a favor do “povo”, somos contra a ciência, portanto contra a vacina. A conjunção se torna mais grave porque nossa história sociocultural se particulariza por sua alergia à indagação teórica das questões que se lhe apresentem. Assim,

a indagação crescente das fake news não se dá por acaso. Ela, sim, se combina com o pensar rasteiro, pragmático, medíocre, hostil à teorização, que, no caso presente, explica a conjunção de preconceito contra a ciência e política “populista”. Portanto, a resposta direta à pergunta é: sim, há uma relação imediata entre a defesa de uma reflexão teórica, aberta para o pensar filosófico das questões, potencialmente favorável ao pensar científico e o combate contra a insistência nas fake news.

Recife e Rio de Janeiro, abril de 2021.



Revista de Cultura da UFPE

Estudo

Texto submetido em: 25 mar. 2021. Aprovado em: 27 maio 2021.

QUINELATTO, Rubia Fernanda; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti; CAMPOS, Rafael Garcia. Redução da maioria penal: o discurso punitivo a jovens autores/as de ato infracional. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 241-264, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.249971

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Redução da maioria penal: o discurso punitivo a jovens autores/as de ato infracional

Reducing criminal majority: punitive speech to young authors of infrational act

Rubia Fernanda Quinelatto

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Doutora em Educação

E-mail: rubiafq@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869>

Willian Lazaretti Conceição

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutor em Educação

E-mail: lazaretti@ufpa.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>

Rafael Garcia Campos

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)

Mestre em Saúde Coletiva

E-mail: rafabael@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5836-0645>

Resumo

O Brasil possui altos indicadores de violência, o que tem sido argumento para a sociedade pugnar pelo recrudescimento da lei penal, preconizando um tratamento igualmente violento em relação aos/às autores/as de ato criminal, pela exacerbação das penas. Nesse contexto, dissemina-se a ideia de alteração do artigo 228 da Constituição Federal de 1988, que trata da inimputabilidade do menor de dezoito anos, com a redução da

maioridade penal para dezesseis anos. Tal proposta repercute na mídia hegemônica e no parlamento brasileiro, com o argumento principal de que muitos jovens têm sido *usados* dentro do universo criminal. Todavia, há inconstitucionalidade de qualquer proposta de emenda constitucional que alvitre a redução da maioridade penal. Este estudo foi realizado à luz de Paulo Freire, com análise das políticas públicas e revisões a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*. Discute-se o critério etário para a fixação da inimputabilidade, considerando as ações opressoras da sociedade burguesa dominante e a insusceptibilidade de supressão das cláusulas pétreas.

Palavras-Chave: Adolescente. Medidas Socioeducativas. Direitos Humanos. Justiça Social.

Abstract

Brazil has high violence indicators, which has been an argument for society to fight for the resurgence of criminal law, advocating an equally violent treatment to the perpetrators of criminal acts, for the exacerbation of penalties. In this context, the idea of changing Article 228 of the 1988 Federal Constitution, which deals with the non-accountability of persons under eighteen years, with the reduction of the criminal responsibility age to sixteen years, is disseminated. This proposal has repercussions in the hegemonic media and in the Brazilian parliament, with the main argument that many young people have been used by the criminal universe. However, there is unconstitutionality of any proposal for a constitutional amendment that encourages the reduction of the age of criminal responsibility. This study was carried out in the light of Paulo Freire, with an analysis of public policies and revisions based on the work *Pedagogia do Oprimido*. The age criterion for the establishment of *inimputability* is discussed, considering the oppressive actions of the dominant bourgeois society and the *unsusceptibility* of suppression of Entrenchment clauses.

Keywords: Adolescent. Educational measures. Human Rights. Social justice.

Introdução

A inimputabilidade do indivíduo com dezoito anos incompletos abarca discussões de índole política, educacional, constitucional e social, de modo que, com o ineditismo que lhe é peculiar, a Constituição de 1988 retrata expressa previsão acerca desse temário no art. 228, afirmando que “[...] são penalmente inimputáveis os menores de dezoito anos, sujeitos às normas da legislação especial” (BRASIL, 1988).

No topo das discussões dos movimentos sociais contemporâneos, não se pode negar o quanto a mídia exerce influência sobre opinião pública de massa, muitas vezes desprovida de conhecimentos criteriosos acerca do fato em si.

A maior parte da população possui uma imagem limitada sobre o sistema judiciário brasileiro, o qual é referenciado corriqueiramente pelos problemas e escândalos sobre corrupção e pelas poucas notícias que refletem a realidade do cotidiano regular desse sistema (BARBATO JÚNIOR, 2004). Dessa forma, a pessoa comum não possui conhecimento suficiente para avaliar se a justiça está combatendo de forma eficaz a criminalidade ou se os juízes estão sendo imparciais nas sentenças (SABADELL, 2002).

Concomitantemente, evidencia-se que um crime, ao ser veiculado pela mídia, incita, na população, a necessidade austera e repressiva de penalizar os/as infratores/as. O país percorre na direção emotiva e apelativa da redução da maioria penal, despercebendo que, na realidade, está produzindo adultos criminosos e descumprindo com a missão de educação de seus cidadãos (SILVA JÚNIOR, 2015; POJOMOVSKY; ALENCAR, 2018).

Não se pode negar o quanto a mídia
exerce influência sobre opinião
pública de massa, muitas vezes
desprovida de conhecimentos
criteriosos acerca do fato em si

No entanto, ao passar o tempo do episódio ocorrido, a insatisfação demonstrada pela população é excessivamente diminuída, por vezes caindo no esquecimento. Assim sendo, a inimizabilidade consagrada pela constituinte de 1988, juntamente com outras normativas de proteção da criança e do/a adolescente, tais como idade mínima de dezesesseis anos para admissão ao trabalho, garantia de acesso do/a trabalhador/a adolescente e jovem à escola, dentre outras, estabelecem o sistema constitucional de proteção da criança e do/a adolescente, conforme também preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Pelo exposto, o sistema legislativo visa proteger a dignidade da criança e do/a adolescente, salvaguardando-os/as de tratamento degradante, incondizente com o tratamento constitucional que lhes fora conferido pela lei (ROVARON, 2020). Destarte, há que se compreender que a submissão de qualquer pessoa ao sistema opressor penitenciário brasileiro, mormente o/a menor, tendo em vista as condições de precariedade a que está submetida a maioria das prisões no Brasil (POJOMOVSKY; ALENCAR, 2018), afronta a dignidade da pessoa humana. Todavia, na prática, os movimentos sociais contemporâneos e as pesquisas científicas deste temário narram o contrário (QUINELATTO, 2015; CONCEIÇÃO, 2020; CAMPOS, 2017). Historicamente, verifica-se a inconsistência

da opinião pública acerca do direito, evidentemente em um país que vigora a máxima segundo a qual seus cidadãos têm a memória curta (BARBATO JÚNIOR, 2004).

Seria desejável que a opinião pública, após amplo processo de reflexão e análise do ser oprimido socialmente, contextualizado dentro de um sistema burguês e opressor, fosse considerado pelos legisladores quando da fundação de leis. Dessa forma, poderiam garantir a efetividade do direito, respeitando as aspirações da população e as regras determinadas pela normalidade jurídica.

Com efeito, algumas indagações são aqui expressas: Como mensurar até que ponto se estabelece a ligação entre a opinião pública e a formação das leis? Quais são os pontos conflitantes e quais os convergentes entre o ideal de justiça do povo e a posição dos especialistas na área penal? Como o ser oprimido socialmente pode participar do processo de estabelecimento legislativo, explicitando sua participação social, dentro de um sistema que não os acolhe, não lhes dá ouvidos e silencia sua voz?

Movimentos sociais contemporâneos, educação e a in/imputabilidade penal

A discussão da redução da maioria penal coloca em debate a (in)eficiência de métodos e instituições designadas para (res)sociação de jovens autores/as de ato infracional. Observa-se a trajetória da antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), desde sua criação em 1969 até o encerramento de suas atividades em 2006. Foram anos marcados por inúmeras fugas, rebeliões, maus tratos aos/às adolescentes, superlotação e medida repres-

sora de punição. A antiga instituição ganhou noticiários dentro e fora do país e inúmeras denúncias foram encaminhadas ao Ministério Público e a diversas entidades de direitos humanos. Esta, que deveria ser a protetora das normas expressas no ECA, historicamente demonstrou o contrário, e a crise repercutiu na mudança da presidência da instituição, bem como nas novas orientações de gestão (FIDELES, 2012).

A partir de 2006, foi constituída a Fundação Casa, por meio da Lei Estadual nº 12.469/2006, aprovada pela Assembleia Legislativa de São Paulo em dezembro do mesmo ano. Não se tratou apenas de uma nova marca, mas de uma grande reformulação nas medidas socioeducativas, com a descentralização do atendimento ao/a adolescente e impacto no corpo funcional. A Fundação Casa empreendeu reformas no conceito pedagógico, qualificando seu quadro funcional e estabelecendo o Plano Individual de Atendimento (PIA), em todos os centros. As famílias dos/as jovens em cumprimento de medidas socioeducativas passaram a ser atendidas e acompanhadas, sendo consideradas peça fundamental no processo de (res) socialização dos/as adolescentes infratores/as.

No Brasil, assim como Argentina, Alemanha, Espanha, Holanda, Itália, Japão e México, o limite para a imputabilidade penal é de 18 (dezoito) anos e, a partir deste marco, os/as adolescentes já respondem como adultos/as, sendo julgados pelo regime comum. Países como Portugal, México, Colômbia, Peru, Croácia e Alemanha, assim como o Brasil, aplicam medidas para (res) socialização do/da adolescente que ainda não atingiu a maioridade penal (SILVA; CALIXTO, 2015).

Vale destacar que há uma diferença entre idade de responsabilidade penal, que no Brasil começa aos 12 (doze) anos, e de idade de imputabilidade penal, que é a maioridade penal propriamente dita, a partir dos 18 (dezoito) anos. No primeiro caso, o/a adolescente passa por regime especial de (res)socialização, denominado como medidas socioeducativas. No segundo caso, responde como se fosse um/a adulto/a e fica submetido/a ao regime comum do código penal (ODON, 2013).

Quando se discute a redução da maioridade penal, faz-se necessário considerar os seguintes aspectos: Quais as condições que permitem averiguar se um indivíduo tem aptidão para ser culpável? Os critérios preconizados pelo ECA são suficientemente adequados para tais avaliações? Para os casos de adolescentes em conflito com a lei, o Estatuto garante a inimputabilidade penal: segundo o artigo 103 do ECA, o ato infracional é uma “[...] conduta descrita como crime ou contravenção penal” (BRASIL, 1990).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 228, e o ECA asseguram a inimputabilidade penal a crianças e adolescentes, estabelecendo a maioridade penal aos 18 (dezoito) anos completos, como citado anteriormente, ou seja, de acordo com o ECA os/as adolescentes em conflito com a lei devem receber sanções educativas, pois se compreende que, nessa fase, os mesmos estão em desenvolvimento e não estão aptos a responderem pelos seus atos (BRASIL, 1988; 1990).

Compreende-se que o/a adolescente não pratica “crime”, mas sim “ato infracional” e que tal ação é uma conduta tipificada como crime ou contravenção. O juiz, ao aplicar uma das medidas socioeducativas ao/a adolescente que cometeu ato infracional, está emitindo um decreto condenatório (VIANNA, 2008).

A Lei Estatutária nº 8069/1990, por terminologia, denomina a prisão de adolescente de *apreensão* (arts. 107, 171 e 172). Na prática, não existe diferença entre a prisão e apreensão, a não ser pelo fato de que adultos são presos e adolescentes apreendidos.

Na discussão daqueles/as que apoiam a diminuição da maioria penal, há a justificativa de que o aumento da criminalidade é crescente por adolescentes, desconsiderando a condição de que o/a adolescente é um ser incompleto, é naturalmente antissocial, na medida em que não é socializado ou instruído. O reajuste do processo de formação do caráter deve ser incumbido à educação, não à pena criminal.

Com a legislação de menores recentemente editada, dispõe o Estado dos instrumentos necessários ao afastamento do/a jovem infrator/a, menor de 18 (dezoito) anos, do convívio social, sem sua necessária submissão ao tratamento do delinquente adulto, expondo-o à contaminação carcerária (BARBATO JÚNIOR, 2004).

Diminuir a maioria penal é apenas uma medida paliativa e imediatista que não trará mudanças radicais no sistema; apenas a competência jurisdicional será alterada, permitindo que um/a adolescente possa ser apreendido nas mesmas condições de um adulto (MACHADO, 2011; BARBATO JÚNIOR, 2007).

Segundo Gomes (2013, n. p.), “[...] se os presídios são reconhecidamente faculdades do crime, a alocação dos adolescentes neles só teria um significado: iríamos mais cedo prepará-los para integrarem o crime organizado”. É esse propósito socioeducativo que parece inexistir nessa nova proposta de redução de imputabilidade penal, uma vez que, reduzindo a idade para a submissão ao Código Penal, os/as adolescentes que cometeram ato infracional estarão sujeitos às sanções penais, as quais, na maioria das vezes,

são apenas privativas de liberdade e se cumprem no desordenado e desumano sistema carcerário brasileiro.

Na prática, um/a adolescente pode ser apreendido como um adulto. É provável que o sistema atual de medida socioeducativa seja falho, mas, de modo algum, sugere, induz ou aceita a irresponsabilidade do/a adolescente. As normas que não carregam em sua essência a capacidade para honrar o ser humano se transformam em normas ilegítimas, quando não ilegais.

Vianna (2008, p. 13), afirma que “[...] o desrespeito à dignidade humana contido nas propostas de redução da idade penal representa mais uma tentativa de manipular valores, de espoliar direitos e de desumanizar as pessoas”.

O sistema prisional brasileiro é o quarto do mundo com o maior número da população carcerária, tendo sofrido, nas últimas duas décadas, um aumento de 575%. O aumento de presos está fora de qualquer padrão já verificado.

Para contextualizar o sistema prisional brasileiro no mundo: em primeira colocação, temos os Estados Unidos, com uma população prisional de 2.228.424, em segundo, a China, com 1.657.812, e em terceiro lugar, a Rússia, com 673.818 (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2014).

A superlotação, que vem acompanhada de maus-tratos e violências entre presos, e ainda, em algumas situações, da total perda de controle por parte do Estado, associada ao aumento da violência em todo território nacional, pode levar ao fracasso do sistema, com reflexo negativo não apenas para população carcerária, mas para toda a sociedade (FREITAS, 2012).

O artigo 88 da Lei de Execução Penal (LEP) estabelece que o cumprimento da pena se dê em cela individual, com área mínima de

seis metros quadrados, e o seu artigo 85 diz que deve haver compatibilidade entre a estrutura física do presídio e a sua capacidade de lotação (BRASIL, 1984).

Segundo Arruda (2011), o desfecho de um sistema precário impede que possa existir qualquer tipo de ressocialização e atendimento à população carcerária, o que gera forte tensão, violência e constantes rebeliões. Pelo exposto, será que, para a sociedade, os encarcerados não passam de lixo humano? Como falar de (res) socialização em um ambiente hostil que, por meio dos dados quantitativos de repreensão física, demonstra não respeitar a dignidade humana?

Será que, para a sociedade, os encarcerados não passam de lixo humano?

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2014), o perfil da maioria das pessoas presas é de jovens negros, de baixa escolaridade e de baixa renda. Além da construção de novas vagas para o sistema prisional, em relação ao qual, nos últimos anos, o Governo Federal fez investimento recorde de mais de R\$ 1,1 bilhão, é necessário analisar também a qualidade das prisões efetuadas e o perfil das pessoas que têm sido encarceradas para que aconteça uma verdadeira melhora no sistema.

Em junho de 2014, a população prisional brasileira era de 607.731. Atualmente existem 300 presos por cada 100 mil habitantes no Brasil, com um déficit de 231.062 vagas. Destaque para o

estado de São Paulo, com o maior número de pessoas privadas de liberdade, com 219.053, montante que representa cerca de 36% da população prisional do país (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2014).

Constata-se que cerca de 41% das pessoas privadas de liberdade estão detidas sem condenação, a mesma proporção de pessoas em regime fechado, gerando, assim, um acúmulo e lentidão nos julgamentos, além de um sistema caótico com superlotação.

Não tem como falar de socialização sem educação. A Lei de Execução Penal, em seu artigo 10, prevê que é dever do Estado fornecer à pessoa privada de liberdade assistência educacional, com o objetivo de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade (BRASIL, 1984). Este direito à assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional da pessoa privada de liberdade, devendo o Ensino Fundamental ser obrigatório.

Para além disso, é interessante perceber ainda que os dados sobre pessoas que realizam atividade educacional apresentam uma forte inconsistência, posto que apenas uma em cada dez pessoas privadas de liberdade realiza atividade educacional no país (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2014).

O/a oprimido/a social: uma discussão freireana acerca da redução da maioridade penal e os coletivos sociais

Historicamente o Brasil é um país que oprime política, econômica e socialmente sua população, incluindo crianças e adolescentes que fazem parte desse contingente e guerreiam pela sobrevivência, com seus direitos negados. Verifica-se que, de fato, nunca foi implementado o ECA e observa-se, cada vez mais disseminado, o encarceramento da população jovem, pobre, feminina e negra, ou seja, os coletivos sociais.

É notório que, em âmbito legislativo, os direitos e garantias individuais fazem parte de um núcleo temático que incide na Constituição Federal, nomeado de “cláusula pétrea”, que são uma determinação imutável contida na Constituição Federal, não permitindo qualquer alteração, nem mesmo por “emenda constitucional”. Caso queira-se modificá-las, seria por meio de uma nova Assembleia Constituinte, na construção de uma nova constituição (DAMASCENO; LEAL, 2014).

Como estrutura descrita no parágrafo 4º do artigo 60 da Constituição Federal (CF) de 1988:

A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:

§ 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

I - a forma federativa de Estado;

II - o voto direto, secreto, universal e periódico;

III - a separação dos Poderes;

IV - os direitos e garantias individuais.

Em seu Artigo 5º, a CF defende que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos/às brasileiros/as e aos/às estrangeiros/as residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Afirma Moraes (2005, p. 40) que:

O atual texto constitucional determina que não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir a forma federativa de Estado; o voto direto, secreto universal e periódico; a separação dos Poderes; os direitos e garantias individuais. Tais matérias formam o núcleo intangível da Constituição Federal, denominado tradicionalmente por “cláusula pétrea” (MORAES, 2005, p. 40).

Podemos, então, considerar a redução da maioria penal inconstitucional, por se tratar de um direito individual dos menores de 18 anos, como cláusula pétrea?

O/a adolescente deve ser o foco de um conjunto de medidas socioeducativas que o/a ajude na sua formação, de maneira que venha a se tornar um/a cidadão/ã autônomo/a e solidário/a, capaz de se relacionar bem consigo mesmo/a e com todos ao seu redor e sem reincidir na prática de atos infracionais (BRASIL, 2006).

A proposta das medidas socioeducativas está fundamentada na premissa de que o processo socioeducativo não pode desenvolver-se em situação de isolamento do convívio social. Nesse sentido, toda medida, principalmente a de privação de liberdade, deve ser aplicada somente quando for indispensável, dentro dos limites da lei e pelo menor tempo possível, uma vez que implica em limitações de direitos e sua duração não pode exceder a decisão judicial (BRASIL, 2006).

O objetivo da medida é possibilitar a inclusão social e, especialmente, seu pleno desenvolvimento como pessoa. Para assegurar a garantia do direito à segurança e à integridade física e mental do/a adolescente privado/a de liberdade, fica responsável o Poder Público por adotar as medidas que forem necessárias para que tais garantias sejam de fato respeitadas.

Destaca-se, também, a importância do envolvimento do governo, da comunidade, da educação e da família para compor ações e ajudar na ressocialização desse/a adolescente e para distanciá-lo/a dos reais motivos que o/a levaram a cometer o ato infracional, privando-o/a de sua liberdade.

No que tange à educação, a contribuição freireana é condição para o trato pedagógico com adolescentes autores/as de ato infracional. O que comumente acontece é pensar que, nessa proposta educativa, Paulo Freire propõe que os conteúdos sejam desprezados, que não há compromissos e obrigações, em contrapartida a uma supervalorização do diálogo livre e sem propósito. Todavia, isso não ocorre, pois ambos caminham juntos e buscam o desvelamento crítico do mundo a que estão inseridos, haja vista ser no diálogo ético e horizontal, sem opressores e oprimidos, que emergem os conteúdos necessários à educação, por meio dos temas geradores, que fazem da prática educativa – formal ou não formal, como em um programa de medidas socioeducativas – uma prática política.

Portanto, ao investigar o contexto de jovens autores/as de ato infracional, os/as educadores/as e os/as educandos/as, realizam o que Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), denomina de investigação do *universo temático*, identificando os *temas gera-*

dores que deverão ser contemplados no diálogo horizontal entre os pares.

Evidencia-se, assim, que a conscientização do mundo é tarefa social, mas especialmente dos/as professores/as progressistas, que ensinam competentemente os conteúdos, de forma a desvelar o mundo da opressão, uma vez que as pessoas se educam entre si no interior das práticas sociais das quais participam. “Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2001, p. 28). Nesse processo educativo, como pensar que a redução da maioria penal possa ser concebida, sendo que os/as jovens ainda estão em formação humana e política? O processo de construção das ideias ainda não está pronto e, para jovens pobres, muitas vezes, não foi sequer iniciado.

Faz-se necessário, portanto, intensificar a luta pela Educação Popular proposta por Freire, especificamente em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), em todos os contextos, inclusive nos programas de medidas socioeducativas, superando a neutralidade educacional e passando a exercer uma prática educativa política que parta da leitura do mundo para realizar a leitura da palavra, permitindo ao ser humano a possibilidade de se tornar sujeito consciente de suas escolhas, emancipando-o socialmente.

Assim, o que nos propomos enquanto pesquisadores/as é a construção de conhecimentos em relação aos/às jovens autores/as de ato infracional, a fim de que as discussões da redução da maioria penal cessem e abram espaço para discutir novas frentes de diálogos e conhecimentos ofertadas a tais jovens e aos coletivos sociais.

No que tange à manutenção do diálogo libertador do ser oprimido, ou seja, à estruturação das relações dialógicas, pressupõe-se que haja esperança, que, apesar de difícil de ser mantida, se faz necessária, posto ser aquilo que nos move e nos impulsiona na busca pelas relações justas e igualitárias. Ao contrário disso, quando há imposição de uma opinião – ação vertical – pela força da hierarquização, o diálogo não existe. Nesse contexto, Freire (2005) sinaliza que não há diálogo sem humildade, confiança, esperança e amor, declarando, por sua vez, que “[...] dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2005, p. 90).

Propiciar autonomia intelectual
é uma das finalidades da ação
educativa, que pode ser alcançada
através do diálogo proposto pela
educação libertadora ligada à
coerência e à ética, visando a
responsabilidade social

Freire (2001, p. 25) apresenta a prática educativa libertadora como socialmente transformadora, para um mundo mais humano e humanizador, sobretudo ao dizer que “É preciso assumir realmente a politicidade da educação. [...] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico”.

Propiciar autonomia intelectual é uma das finalidades da ação educativa, que pode ser alcançada através do diálogo proposto pela educação libertadora ligada à coerência e à ética, visando a responsabilidade social. Por sua vez, a cultura alienada caminha contra a libertação, em favorecimento dos opressores, com consequências ao ser oprimido, sujeito à dominação.

Para além da redução da maioria penal, emergem, diante das considerações apresentadas, algumas reflexões, pondo em relevo questões como: de que forma as pessoas, em especial os/as jovens, se educam e como isto se configura como um processo formador de identidades a partir das práticas sociais nas quais estão inseridos/as? Daí a importância de nossas ações, como pesquisadores/as e educadores/as, uma vez que nossas atitudes podem gerar alienação ou desalienação (CONCEIÇÃO, 2020) e, portanto, podem contribuir para o processo de libertação – ou não – dos grupos/coletivos oprimidos socialmente.

A busca pela liberdade e libertação da opressão deve pautar-se na tomada de consciência, bem como no desejo de torná-la realidade. Vivenciamos, porém, uma relação oposta: a relação de opressor e oprimido, na qual a liberdade é negada por relações sociais injustas, as quais, por sua vez, negam a humanização. Todavia, o que fazemos para libertarmos uns aos outros?

A busca pela liberdade e libertação
da opressão deve pautar-se na
tomada de consciência, bem como
no desejo de torná-la realidade

O desafio proposto neste estudo é pensar a libertação em ambientes em que a liberdade é vigiada. A liberdade assistida é condição de vida que os jovens vivenciam quando em conflito com a lei, entretanto esta condição é passageira: em algum momento, esses jovens terão que retornar ao convívio social opressor e preconceituoso, especialmente quando se está inserido nos coletivos sociais. Diante disso, como pensar este convívio sem compreender que a liberdade está primeiramente na tomada de consciência da própria liberdade?

Freire (2005, p. 7), discutindo o real papel da conscientização para uma educação libertadora, diz que “[...] a ‘educação como prática da liberdade’ postula, necessariamente, uma ‘pedagogia do oprimido’”. Assim, aquele que está comprometido com a libertação dos homens jamais se deixa aprisionar em “círculos de segurança” propostos pelos opressores, visto que eles também aprisionam a realidade e geram alienação (FREIRE, 2005).

Considerações finais

A análise aqui apresentada postula que a educação deve ser vista como construção do presente e do futuro, um processo contínuo de formação política e humana, que pressupõe a emancipação social do indivíduo como ser pensante, portador de direitos e também de deveres.

Liberdade, autonomia, esperança e superação da opressão são alguns conceitos/noções discutidas e postuladas na obra freireana, a reflexão sobre esses conceitos podem oferecer à população condições mínimas para agir e pensar por si mesma, de modo a construir

coerência entre teoria e prática em meio aos desafios enfrentados na tomada de escolhas pessoais.

Pelo exposto, nós, pesquisadores/as, concluímos que não se deve reduzir a maioria penal, visto que tal proposta contraria a Doutrina da Proteção Integral difundida pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, bem como o ECA, de modo que ambas as leis vão contra a possibilidade de redução da maioria penal.

É questionável, portanto, se essa mesma sociedade burguesa e excludente dos coletivos sociais é favorável à redução da maioria penal, mesmo considerando que, em um futuro breve, os jovens dessa mesma camada socioeconômica poderão ser igualmente apreendidos, em razão de brigas ocorridas na saída das escolas, de discussões com docentes e colegas dentro do colégio ou fora dele, de colocações infelizes nas redes virtuais, em razão ainda de porte/uso de drogas ou até mesmo de uma condução veicular desprovida da documentação apropriada. O fato é que tal sociedade vislumbra uma proposta de redução altamente seletiva da maioria penal, punindo tão somente os jovens pobres.

Referências

ARRUDA, S. N. de. Sistema carcerário brasileiro: a ineficiência, as mazelas e o descaso presente nos presídios superlotados e esquecidos pelo poder público. *Revista Visão Jurídica*, São Paulo, v. 59, abr. 2011.

BARBATO JÚNIOR, Roberto. Redução da maioria penal: entre o direito e a opinião pública. *Revista dos Tribunais*, São Paulo, v. 822, p. 429-443, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. *Lei n.º 7.210, de 11 julho de 1984*. Institui a lei de execução penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. *Secretaria Especial dos Direitos Humanos*. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). Brasília: CONANDA, 2006.

BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm. Acesso em: 1 mar. 2021.

CAMPOS, Rafael G. *Auto-organização na construção de projeto de vida pelo adolescente em ressocialização*. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual Paulista, Botucatu, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149946>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CONCEIÇÃO, W. L. da. A ação pedagógica com jovens infratores: uma narrativa (auto)biográfica de um professor-pesquisador de educação física. *Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (Refise)*, Limoeiro do Norte, v. 3, n. 1, p. 99-115, 2020.

DAMASCENO, Henrique F.; LEAL, Pedro V. A redução da maioria penal. *Revista Perspectiva Jurídica* (FGF), Fortaleza, v. 1, n. 8, jul./dez. 2014.

FIDELES, Nina. De Febem a Fundação Casa. *Revista Fórum*, Porto Alegre, 27 jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2012/06/27/de-febem-a-fundacao-casa>. Acesso em: 1 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Sueli de. Superlotação é grave problema nos presídios brasileiros. *Portal EBC*, [s. l.], 10 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/cidadania/2012/12/superlotacao-e-grave-problema-nos-presidios-brasileiros>. Acesso em: 2 jun. 2021.

GOMES, Luiz F. Preservar o ECA, mas com a razoabilidade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 15 nov. 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1511200309.html>. Acesso em: 2 jun. 2021.

LOCHE, Adriana A.; LEITE, Antonio J. M. Redução da imputabilidade penal: Ineficácia social e impossibilidade constitucional. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 253-260, jan./mar. 2002.

MACHADO, Dinair F. *Trajetórias de jovens em conflito com a lei: passado e presente*. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6674?show=full>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (INFOPEN). Disponível em: <http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MORAES, Alexandre de. *Constituição do Brasil Interpretada e legislação constitucional*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

ODON, Tiago I. Maioridade Penal: Breves Considerações. *Boletim do Legislativo nº 13*. Brasília: Senado Federal, 2013 Disponível em: <http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/boletins-legislativos/boletim-no-13-de-2013-maioridade-penal-breves-consideracoes>. Acesso em: 2 jun. 2021.

POJOMOVSKY, Ivan; ALENCAR, Eduardo de. Compreendendo as prisões brasileiras. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE*, v. 35, n. 1/2, p. 16-25, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/viewIssue/2996/282>. Acesso em: 3 mar. 2021.

QUINELATTO, Rubia F. *O Programa de medidas socioeducativas em meio aberto: educação ou reprodução do aprendizado da rua?* 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROVARON, Marília. Os Ninguéns. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 20, n. 222, p. 225-233, 7 jun. 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/51730/751375150171> Acesso em: 23 mar. 2021.

SABADELL, Ana L. *Manual de Sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do direito*. 2 ed. São Paulo: RT, 2002.

SILVA JÚNIOR, Roberto da. Prisão, redução da maioridade penal e educação: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana. In: VASCONCELOS, J. G.; FERREIRA, T. M. da S.; SILVA JÚNIOR, R. da (orgs.). *Foucault, educação e os construtos de uma sociedade*. Fortaleza: Gráfica e Editora Imprece, 2015, p. 127-144.

SILVA, Vanessa M.; CALIXTO, Dodô. Como funciona a maioridade em Cuba, Irã, EUA e outros países. *Pragmatismo Político*, João Pessoa, 29 maio 2015. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/como-funciona-a-maioridade-penal-em-cuba-ira-eua-e-outros-paises.html>. Acesso em: 1 jan. 2017.

VIANNA, Guaraci de C. Incapacidade Penal (inimputabilidade) do menor de 18 anos ou Imputabilidade Infracional Juvenil? *Banco do Conhecimento TJERJ: Âmbito Jurídico*, Rio de Janeiro, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=9b895118-76b3-46e0-929c-2dc539f1d1f8&groupId=10136. Acesso em: 2 jun. 2021.

Estudo

Texto submetido em: 04 maio 2021. Aprovado em: 28 jun. 2021.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; SILVA JÚNIOR, Edelson de Albuquerque. João Alfredo e Paulo Freire: modernização popular numa universidade oligárquica (1962-1964). *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 265-298, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250348

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

João Alfredo e Paulo Freire: modernização popular numa universidade oligárquica (1962-1964)

*João Alfredo and Paulo Freire:
popular modernization in an
oligarchic university (1962-1964)*

Evson Malaquias de Moraes Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutor em Sociologia

E-mail: evson@uol.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-2648-9575>

Edelson de Albuquerque Silva Junior

Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes - Pernambuco

Doutor em Educação

E-mail: edelsonjrpe@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-2912-2461>

Resumo:

Este estudo tem como objetivo analisar os pilares da atuação política de Paulo Freire na então Universidade do Recife (UR), hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período do reitorado de João Alfredo, que culminaram no embrião de seu arcabouço teórico para uma Pedagogia. Nesse percurso, pretende-se caracterizar de que modo o discurso de Paulo Freire ecoou nos setores da Universidade, possibilitando rupturas com as normas e os ritos de uma instituição. Desse modo, foi feito um estudo associando essa construção teórica e a sua capacidade de penetração no campo institucional, ligada ao contexto social-político-educacional gravíssimo no que diz respeito à moradia e à educação. Os debates na sociedade penetraram no interior da Universidade. Para tanto, foi estudado

o processo que culminou tanto na ascensão de João Alfredo como reitor da UR quanto na inserção de Paulo Freire nessa mesma instituição, considerando a leitura de documentos oriundos e estruturados no ventre da própria Universidade – tais como as atas sistematizadas do Conselho Universitário e o Estatuto e Regimento da UR –, assim como outras fontes de análise que, além de demonstrarem a consolidação desse vínculo político e, em certa medida, pessoal, propiciaram que Paulo Freire desenvolvesse estratégias diferentes à racionalidade da instituição – através, por exemplo, dos seus dois anos de atuação no Serviço de Extensão Cultural (SEC).
Palavras-chave: Paulo Freire. Reitorado de João Alfredo. Instituição. Serviço de Extensão Cultural (SEC).

Abstract

This study aims to analyze the pillars of Paulo Freire's political action at the Universidade do Recife (UR), currently known as Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), during the period in which João Alfredo was its rector, which led him to the beginning of his pedagogical theoretical framework. In the course of this study, the way Paulo Freire's discourse reverberated at the university, enabling changes in the rules and standards of the institution, is characterized. Therefore, a study was made associating Freire's theoretical development and its ability to spread throughout the institutional field, linked to the very serious social-political-educational context with regard to housing and education. Discussions in society penetrated the University. The analysis focused on João Alfredo's rise as rector of the UR and Freire's admission in the institution. In this regard, institutional documents such as systematized minutes of the University Council, Statute, and UR Rules of Procedure were analyzed. These and other sources showed not only the consolidation of this political and, to a certain extent, personal bonding, but also propiciated the development, by Freire, of strategies outside of the institution's rationale - through, for example, the 2 years he had worked at the Serviço de Extensão Cultural (SEC).

Keywords: Paulo Freire. João Alfredo's Rectorship. Institution. Serviço de Extensão Cultural (SEC).

Introdução

Discorrer interpretações a respeito do centenário de Paulo Freire a partir da ótica de sua inserção na seara acadêmica exige uma associação entre esse momento e o período do reitorado de João Alfredo da Costa Lima (1959-1964), na Universidade do Recife (UR)¹. Nesse sentido, ao evidenciarmos o laço estabelecido entre Paulo Freire e o referido reitor, poderemos mitigar uma leitura fragmentada desse período. Nesse sentido, conforme Enriquez (1991, p. 78),

uma instituição não pode viver sem elaborar um ou mais mitos unificadores, sem instituir ritos de iniciação, de passagem, de realização, sem se atribuir heróis tutelares (tomados muitas vezes entre os fundadores reais ou entre os fundadores imaginários da instituição), sem contar e/ou inventar uma história que permanecerá na memória coletiva [...] (ENRIQUEZ, 1991, p. 78).

Essa unificação simbólica e política entre Paulo Freire e o reitor João Alfredo constituiu um caráter imaginário de universidade que favoreceu a inserção de Freire na UR e, por conseguinte, na instituição do Serviço de Extensão Cultural (SEC), esta idealizada de maneira a proporcionar o desenvolvimento de uma racionalidade modernizante, ao mesmo tempo em que a UR convivia com uma estrutura organizacional e de poder que não representava necessariamente o horizonte discursivo de Freire. Essas conciliações

1. Em 1967, a UR foi integrada ao grupo de instituições federais do novo sistema de educação do País, recebendo a denominação de Universidade Federal de Pernambuco, autarquia vinculada ao Ministério da Educação. Fonte: <https://www.ufpe.br/institucional/historia>. Acesso em: 23 jun. 2021.

e tensões que correspondem a uma instituição, edificam, criam, recriam e rompem laços e sistemas culturais que podem tanto perpetuar a própria maneira de viver a instituição como gerar novas identidades instituintes.

A organização funcional do SEC estava estruturada através de um conselho orientador, o qual foi distribuído a partir de diretorias setoriais, a saber: “Setor de Educação de Base, Setor de Extensão em Nível Médio, Setor de Extensão em Nível Superior, Setor de Documentação, Setor de Cinema e Teatro e Setor de Rádio e Televisão”, todos interligados a uma Secretaria Geral. (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962a).

De acordo com Cortez (2008, p. 16), o SEC era composto pelo professor

Jomard Muniz de Brito, o crítico literário Luiz Costa Lima, o poeta Sebastião Uchoa Leite, o economista Roberto Cavalcanti de Albuquerque, o jornalista Juracy Andrade, o matemático e musicólogo Jarbas Maciel, as educadoras Maria Adozinda Monteiro, Dulce Dantas, Astrogilda de Carvalho Paes de Andrade, Elza Freire, Aurenice Cardoso, o escritor e advogado Arthur Carvalho, o poeta e tradutor José Laurênio de Melo, o gerente administrativo Paulo Pacheco, o ensaísta suíço Pierre Furter, Almeri Bezerra de Mello (diretor do SEC), Paulo Freire, o tradutor Paulo Meneses, o assistente-administrativo Plácido Mendes de Lima, o técnico de som Hugo Martins e Marcius Cortez (CORTEZ, 2008, p.16).

Em seu primeiro boletim, organizado em 22 páginas, o SEC já apresentou em seu sumário sete eixos que conduziriam uma leitura no sentido de compreender essa organização no aspecto do pensar e do fazer pedagógicos, entre os quais: “o SEC, prolongamento da Universidade, a criação do SEC, organização funcional, plano de

atividades, problemas atuais, registro, noticiário”, vinculados a objetivos como: “promover a difusão cultural, levando a Universidade a agir junto ao povo, através dos meios de divulgação a seu alcance” (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962a).

De acordo com Lebrun (2009, p. 62),

[...] é por meio desse modo de fazer que uma instituição tem seu lugar, é por meio desse modo de fazer que é preciso localizar as forças estruturais e que é preciso identificar com rigor a mutação do laço social, cujas modalidades habituais de funcionamento foram devastadas.(LEBRUN, 2009, p. 62).

A afirmação de Lebrun (2009, p. 62) define em determinado grau o que o reitorado de João Alfredo, com o apoio de Paulo Freire, projetou como espectro de gestão, fundado no campo discursivo de “um novo clima cultural” no país, expressão comum entre os discursos de João Alfredo e de Paulo Freire, no qual a UR aportaria. Temos, porém, precauções quanto a esse discurso ser reconhecido como da UR ou oriundo da organicidade do SEC, visto que o percebemos como de estruturas e significações distintas.

Possíveis fatores que possam conduzir a uma “mutação do laço social”, como advoga Lebrun (2009, p. 62), na estrutura de poder de um reitorado, podem ser questionados na medida em que o Gadiel Perruci (1986) aponta que “o reitorado de João Alfredo representa o revigoramento do poder oligárquico interno e a rigidez do aparelho técnico-burocrático na UR” (PERRUCCI, 1986). Para esse autor, havia uma disputa entre a oligarquia cafeeira e os empresariais urbanos no século XIX, na região Sul, enquanto no Nordeste, a usina, a industrialização no campo, não conseguia se impor satisfatoriamente.

Nesse contexto, surgiram as escolas e faculdades, fragmentariamente, como a Escola de Engenharia (1895), Farmácia (1902), Odontologia (1913), Medicina (1920), Química (1920), Belas Artes (1932) e a Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE) (1941). Diz ainda Gadiel Perruci (1986) que o reitorado de João Alfredo expressará a continuidade de um projeto oligárquico, mas atualizado pelos embates na sociedade sobre modernização.

Não podemos esquecer da inserção de professores da Universidade do Recife, até mesmo antes de ela ter sido criada, na política pernambucana e nacional. Silva Junior (2017, p. 91) apresenta essa inserção:

Agamenon Magalhães foi o interventor de Pernambuco no Estado Novo e ministro de Estado – foi professor da Faculdade de Direito, mas não seguiu a vida docente, pois seu tempo foi dedicado à política. O prefeito Pelópidas Silveira e vários secretários de Educação, nas décadas de 40 a 60, saíram dos quadros desta Universidade. O deputado Antônio Neves era genro de João Alfredo – foi acionado para que João Alfredo fosse indicado reitor (cf. entrevista com Jonio Lemos, (SANTOS, 2012). Gilberto Osório foi várias vezes deputado federal e estadual representando as oligarquias locais. Se retornarmos ao período anterior a João Alfredo, Joaquim Amazonas foi senador estadual por vários anos e, também, presidente administrativo do período de Agamenon Magalhães. A vida pública e política de seus dirigentes principais, pois todos eram catedráticos, não pode ser dissociada da instituição e vice-versa – apesar de todos os entrevistados negarem o envolvimento político no interior da Universidade (SILVA JUNIOR, 2017, p. 91).

Um dos quadros políticos que merece referência é o Pelópidas Silveira, também professor desta universidade, que foi prefeito do Recife nos anos 1955 a 1960, retornando em 1963-1964, ligado poli-

ticamente tanto a Miguel Arraes, como também a Paulo Freire. Ao retornar à mesma prefeitura, em 1963, teve o mandato interrompido com o golpe de 1964.

Havia certo consenso entre vários políticos, independente da legenda partidária: necessidade da industrialização e da modernização econômica e científica. O reitorado de João Alfredo representava essa vertente numa perspectiva popular, pelo SEC, ou, como diz Vera Regina Canuto (1987), “uma modernização democratizante”, em oposição ao golpe de 1964, que era uma modernização autoritária.

Havia certo consenso entre
vários políticos, independente da
legenda partidária: necessidade da
industrialização e da modernização
econômica e científica. O reitorado
de João Alfredo representava essa
vertente numa perspectiva popular

Em certo ponto, já há análises acerca dessa relação entre esses dois personagens, João Alfredo e Paulo Freire, inclusive no que tange aos mecanismos de gestão da própria instituição universitária (SILVA JUNIOR, 2017). Porém, neste estudo, pretendemos alargar um pouco mais essa compreensão e tomar como premissa os efeitos dessa aproximação no sentido de discutirmos a dinâmica interna da universidade, na medida em que Paulo Freire assume um discurso da necessidade de se compreender os retratos sociais que ainda revelam um país entre mocambos e latifúndios, mas ancorado numa percepção de sociedade em transição à democracia

(leia-se industrialização) e, quase que ao mesmo tempo, integrando instâncias que se demonstraram rígidas enquanto plataformas de gestão, como o caso da UR.

Nas décadas de 1940, época da criação da Universidade do Recife, e de 1950, o contexto social era de plena urbanização precária, onde prevaleciam moradias em mocambos para a maioria absoluta da população, além da elevação do analfabetismo. Paulo Freire (1961) reconheceu no analfabetismo o “subdesenvolvimento”. Oliveira e Penin (1986) registraram que o analfabetismo no Brasi chegou à marca de 56%, na década de 1940, e 50%, na década de 1950.

Nas décadas de 1940, época da criação da Universidade do Recife, e de 1950, o contexto social era de plena urbanização precária, onde prevaleciam moradias em mocambos para a maioria absoluta da população, além da elevação do analfabetismo

Em *A propósito de uma administração*, de 1961, por exemplo, Paulo Freire reúne, em 91 páginas, 29 ilustrações, entre construções e reformas que estavam ocorrendo ou pré-finalizadas, e que dariam, inclusive, origem ao *campus* Joaquim Amazonas, UFPE. Neste trabalho, organizado quase numa lógica de imagem/legenda, foi oferecido, de certo modo, um serviço que se aproximava de maneira a tornar público um conjunto de medidas práticas admi-

nistrativas de um reitorado, o que resultaria nos primeiros passos no sentido de uma reunião de territórios universitários.

A capacidade de atuação coerente do discurso de Paulo Freire associada à dinâmica interna de poder na UR passou a gerar novos contornos mediante as normas que regem uma instituição e o modo como estas foram preservadas fielmente por argumentos apolíticos ou embasados em justificativas burocráticas que conduzem as decisões sob os domínios de um núcleo duro e seletivo, como o Conselho Universitário.

Isso remete à avaliação da própria estrutura de poder interna de uma instituição, quando um discurso propalado em determinados ambientes de seu arcabouço foge do predomínio de sua “essência” fundante, ocasionando conflitos, desarmonias e, em certa medida, promovendo, por parte de representações apoiadas nas bandeiras das tradições, a exaltação da defesa do retorno às suas origens “legais”, à incapacidade de exercer a criatividade, ou como aponta Enriquez (1997), à “pulsão de morte”.

Talvez um dos instrumentos possíveis que tornou viável e visível o discurso e o desenvolvimento da concepção teórica de Paulo Freire, tendo como aporte institucional a UR, tenha sido o SEC (1962-1964), cuja coordenação ficou a cargo do próprio Paulo Freire e fora uma organização instituída através da Portaria nº 2, de 8 de fevereiro de 1962, ligada exclusivamente ao gabinete do reitor. Não encontramos registros acerca desse serviço nas atas do Conselho Universitário no período desse reitorado (1959-1964), por exemplo, o que pode revelar os limites de criação fora das racionalidades que estão previstas no espírito e nas regras dessa instituição, haja vista a própria composição, significação imaginária, estrutura organizacional, linguagem e objetivos do SEC.

Na medida em que uma instituição como a ainda UR (hoje UFPE) desenterra de modo irrestrito seus documentos, seus arquivos, suas memórias, sobretudo em um período singular da história da política brasileira (1959-1964) e – no âmbito da UFPE – com um reitorado interrompido, conduz-nos, entre outros aspectos, à oportunidade de penetrar as origens da formação do pensamento de Paulo Freire sobre uma Pedagogia, alinhando teoria e prática, sobretudo em consonância com uma interpretação da conjuntura política do país, haja vista que “os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Eles não refletem simplesmente, mas também constroem a realidade social e as versões dos eventos”. (MAY, 2004, p. 213).

Nesse sentido, foi costurada uma interpretação sobre o tecido desse momento específico da atuação política de Paulo Freire, com o uso de documentos produzidos pela própria UR, tais como atas do Conselho Universitário, discursos do reitor João Alfredo, boletins do SEC etc., a partir de três eixos, a saber: 1) a compreensão de Paulo Freire sobre a atualidade brasileira; 2) a estrutura organizacional da UR e possibilidades ou não de penetração da concepção pedagógica de Paulo Freire; 3) o SEC como exemplo prático da necessidade do fazer poético pela via instituinte. (SANTOS *et al.*, 2010).

Educação e atualidade brasileira: uma obra que impulsiona o esperar da “democracia em trânsito”

Nesta seção utilizaremos a obra *Educação e atualidade brasileira* (1959), de Paulo Freire, evitando, porém, fazer uma leitura messiânica da mesma, senão debulhando as linhas, as significações que compõem uma interpretação da conjuntura social do país, e reconhecendo sua compreensão acerca de uma realidade, de uma vivência orgânica, comprometida com a defesa da democracia, não apenas como uma finalidade “vazia”, mas como um fruto de práticas políticas concretas, transitórias e “autênticas”.

Fonseca e Pacífico (2017) oferecem contribuições fundantes para uma compreensão acerca de *Educação e atualidade brasileira*, na medida em que associam a referida obra de Freire (1959) ao acervo teórico, de análise e prático trabalhados na década de 1950. Teóricos e de análise por meio de artigos publicizados no jornal *Diário de Pernambuco*, em 1957, e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1958, e práticos através dos *Círculos de pais e professores* nas escolas do SESI² (FONSECA; PACÍFICO, 2017, p. 6-7). Essa associação entre o processo de industrialização no país e a oportunidade de criar fissuras na cultura colonial, perpetuada

2. “Instituição de direito privado subordinada à Confederação Nacional da Indústria (CNI) e criada pelo Decreto-Lei nº 9.043, de 25 de junho de 1946, com o objetivo de estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas contributivas para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e atividades similares” (CALLICHIO; MOREIRA; TEDESCHI, [210-?], n. p.).

através da “autoridade do senhor, do uso do trabalho escravo e da deficiência das instituições públicas”, traduz o que Freire concebia enquanto “clima cultural” (FONSECA; PACÍFICO, 2017, p. 13). Para Paulo Freire (1959), o cenário político no país poderia proporcionar aquilo que o próprio definiu como um “novo clima cultural”.

Escrita em 141 páginas, em 1959, como tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, *Educação e atualidade brasileira* nos permite interpretar um país cuja égide republicana estava sob a presidência do mineiro Juscelino Kubitschek, ou JK (1956-1961), e, nesse caso, alimentada por calorosas discussões e reconfigurações políticas que traçaram a sua sucessão eleitoral nos anos seguintes.

Ao fazer uma leitura do período da presidência de JK, a professora Maria Victória Benevides (1991, p. 9) ressalta que esse governo foi “tão democrático quanto possível nos limites óbvios de uma democracia de elites, com forte tradição oligárquica, militarista e mesmo golpista.” E segue ao afirmar que foi no tempo de JK que “o vocábulo ‘desenvolvimentismo’ se consagrou definitivamente”.

De acordo com a pesquisadora Rosilene Dias Montenegro (2017, n. p.), JK

foi um presidente da República que enfrentou imensas dificuldades para governar tendo que desenvolver habilidades políticas de negociação e convencimento/persuasão para conseguir administrar os conflitos de classes, e também os diferentes interesses existentes no interior dos segmentos sociais, particularmente dentre os grupos das elites brasileiras (MONTENEGRO, 2017, n. p.).

Essas duas análises sobre um mesmo período da política do país convergem no sentido de evidenciar uma conjuntura ainda refém do reacionarismo das elites e a necessidade de construir canais que pudessem favorecer saídas estruturantes para uma lógica desenvolvimentista, mesmo que associada predominantemente aos interesses das classes dominantes. Essa concepção desenvolvimentista, para esse governo, estaria comprometida com uma compreensão de modernização, de democracia “das elites” (BENEVIDES, 1991, p. 9) frente aos processos autoritários outrora vividos.

Neste conciso contexto político, *Educação e atualidade brasileira* foi escrita e defendida por Paulo Freire na então UR durante concurso para docente da Escola de Belas Artes. O fato de não ter obtido o primeiro lugar nesse concurso já poderia sinalizar elementos em sua defesa que talvez fugissem do pensar e do fazer institucionais, da racionalidade, em certa medida, distante e divergente de uma compreensão objetiva de sociedade.

Com certa frequência, Paulo Freire aproximou o sentido da industrialização ao da democracia no país, alinhando-se ao discurso governamental na esfera nacional, acreditando que essa potencialidade no campo industrial poderia provocar a “emersão do povo na vida pública nacional” – o que se contraporía à “inexperiência democrática” planejada e fomentada desde o processo de colonização. (FREIRE, 1959, p. 24).

De acordo com Fonseca e Pacífico (2017), essa concepção de defesa do processo de industrialização como um passo para produção de fissuras na cultura de imersão do povo nos espaços públicos

de decisão trazia uma interferência dos estudos isebianos³, assentados “na associação entre industrialização, ampliação das esferas de consciência do homem nacional e de renovação de uma sociedade amarrada a ranços arcaicos.” (FONSECA; PACÍFICO, 2017, p. 25).

O que Freire (1959) interpretou sobre a conjuntura política desse momento no país, em certa medida, pode ser associado ao que Castoriadis (1995, p. 187) define como “o imaginário no mundo moderno”, o qual

apresenta-se, superficialmente, como aquele que impeliu, que tende a impelir a racionalização ao seu extremo e que, por isso, permite-se desprezar – ou olhar com uma curiosidade respeitosa – os estranhos costumes, invenções e representações imaginárias das sociedades precedentes (CASTORIADIS, 1995, p. 187).

Em síntese, Paulo Freire (1959) interpretou a industrialização como uma maneira de mitigar o poder das representações do poder colonizador das oligarquias, oriundo das estruturas arcaicas das relações socioeconômicas que se apropriaram do controle dos meios de produção, das “estruturas feudais de nossa economia” (FREIRE, 1959, p. 79) – o que para Freire (1959) são fatores fundantes para perpetuação de uma “consciência intransitiva”, ou seja, “um quase incompromisso entre o homem e sua existência”. (FREIRE, 1959, p. 30).

3. “O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura. O grupo de intelectuais que o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional”. (CPDOC/FGV, s/d, n. p.).

Paulo Freire (1959) interpretou a industrialização como uma maneira de mitigar o poder das representações do poder colonizador das oligarquias, oriundo das estruturas arcaicas das relações socioeconômicas que se apropriaram do controle dos meios de produção, das “estruturas feudais de nossa economia”

Isto é, em certa medida, o mesmo desenvolvimentismo propagado no período do governo de JK. Tal proposta recebeu, por parte de Paulo Freire, um simbolismo associado à possibilidade de quebra das moléculas de dominação histórica no país, de certo rompimento com o primitivismo social que preservava “os povos de formação colonial, alienados em suas formas de cultura, [e que] parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação [...]”. (FREIRE, 1959, p. 49).

E prossegue, ao pontuar que,

[...] nunca, no Brasil, teremos vivido condições mais propícias para uma revisão de nossa educação, em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de todas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade. Uma das tarefas, aliás, da educação de que precisamos, será mesmo diminuir e até superar algumas das antinomias desta atualidade (FREIRE, 1959, p. 51).

Nesse sentido, para Freire (1959, p. 64), o país vivia “uma fase em que, mais que em outra qualquer, se robustecem, dia-a-dia, as condições externas ou culturais para a nossa democratização”. O esperar de Freire estava representado nesse momento da política no país, embora demonstrando preocupações acerca das contradições que também moviam e removiam governos, sobretudo diante da “inexperiência democrática” e na insistência de

[...] uma educação vertical, autoritária, fundada numa autoridade externa que, desta forma, não pode ‘introjetar-se’ no educando brasileiro, dando surgimento à autoridade interna, ou à razão, ou à consciência transitivo-crítica, indispensável à nossa formação democrática (FREIRE, 1959, p. 64).

Portanto, de acordo com Freire (1959), a modernização dos meios de produção, fundada sobretudo no alargamento industrial, poderia projetar uma sociedade em desenvolvimento. O que estaria vinculada a uma sociedade democrática, da consciência intransitiva para a transitiva ingênua, e desta para a transitiva crítica,

a qual, fundando-se na razão, não deve significar uma posição racionalista, mas uma abertura do homem, através de que, mais lucidamente, veja seus problemas. Posição que implica na libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações (FREIRE, 1959, p. 128).

Essas limitações advertidas por Freire (1959, p. 128) podem ser representadas sob o viés de Kaës (1991, p. 53), ao apontar que “a ilusão sustenta o risco e os sacrifícios aceitos para poder participar dessa nova instituição: ela é produtora do próprio resultado”. Nesse sentido, ao seguir uma compreensão de Kaës (1991), no momento

em que o próprio povo representa uma perpetuação da ingenuidade, da heteronomia, da “consciência intransitiva” (FREIRE, 1959), diante de uma panorâmica política entendida como propícia para isso, a experiência provoca o fracasso. (KAËS, 1991, p. 53).

A dinâmica de poder na UR no reitorado de João Alfredo: frestas e cercos a Paulo Freire

Com o falecimento do reitor Joaquim Amazonas, em 1959, João Alfredo assume, no mesmo ano, o reitorado da UR. Mesmo integrando a estrutura de poder da universidade desde 1948, ou seja, dois anos após sua fundação (em 11 de agosto de 1946), esse evento foi compreendido por Paulo Freire como um reitorado que poderia fornecer espaços instituintes para o desenvolvimento de sua Pedagogia.

O trâmite à sucessão e a condução desse reitorado não expressaram tempos necessariamente harmoniosos desde o processo que se instaurou para a ocupação do cargo de reitor. Nesse processo, houve ações que feriram fantasmas, afetos e vaidades – tanto no campo interno quanto “externo” da academia (SANTOS *et al.*, 2021). De acordo com SANTOS (2010), o reitorado de João Alfredo não se propôs a realizar mudanças profundas e sensíveis na dinâmica de poder na UR. As estruturas que representavam os espaços de decisão permaneceram cristalizadas. O SEC seguiu percurso semelhante, no sentido de não possuir como objetivo pôr em pauta a democracia na UR. Os campos de atuação do SEC foram as problemáticas concretas e subjetivas da sociedade, sobretudo para além dos domínios da universidade.

O entusiasmo de Paulo Freire com o momento político no país replicava na UR com o reitorado de João Alfredo

O entusiasmo de Paulo Freire com o momento político no país replicava na UR com o reitorado de João Alfredo. As obras de Freire de 1959 e de 1961 podem representar essa interpretação, na medida em que, na primeira obra, datada em 1959, mesmo demonstrando uma determinada crença no governo JK, ele adverte que

[...] a nossa sociedade vem sendo uma sociedade dramaticamente em trânsito. Trânsito da rigidez estática, da impermeabilidade, do autoritarismo, característico do patriarcalismo, para a flexibilidade dinâmica, para a permeabilidade e para a plasticidade que a sociedade, querendo fazer e fazendo-se democrática, exige (FREIRE, 1959, p. 39).

E segue, ao pontuar que

[...] um dos mais sérios perigos, aliás, contido na nossa atualidade é este. O desta passagem da autoridade externa, verticalmente autoritária e ajustada ao clima cultural do patriarcalismo, para a autoridade interna, permeável, crítica e flexível, ajustada ao clima cultural da democratização, em que estamos inseridos (FREIRE, 1959, p. 39).

Portanto, para Freire (1959), a “sociedade em trânsito” que se avizinhava, ao mesmo tempo em que poderia representar uma possível ruptura com representações do reacionarismo no país, deveria atentar à importância de se construir processos da existência autônoma, ou seja, “no exercício de uma autoridade democrática, respeitosa da liberdade do educando que, possibilitando a êste

condições em que experimente sua liberdade, leve-o à consciência da autoridade.” (FREIRE, 1959, p. 40).

Isto é, que estivesse ligada “ao novo clima cultural no país”. Desse modo, este “novo clima [...]” também foi utilizado por Freire (1961) ao fazer referências ao reitorado de João Alfredo, defendendo que este estava imbuído num processo em que as elites dirigentes passam a se integrar a esse novo clima vivenciado no país, inserido no alargamento econômico (FREIRE, 1961, p. 4 *apud* SILVA JUNIOR, 2017, p. 29).

Paulo Freire fez uma leitura política do país, a mesma, após dois anos, alinhou-se a uma leitura da gestão do reitor João Alfredo. Essa estratégia pode ser compreendida no momento em que Freire (1961) afirmou que João Alfredo assumiu a reitoria da UR “ao lado de um intenso surto de democratização cultural”. E acrescenta que uma das principais preocupações desse reitorado será a busca pela harmonia entre a universidade e o povo, respondendo “mais proximamente aos anseios do novo clima cultural do país” (FREIRE, 1961, p. 4 *apud* SILVA JUNIOR, 2017, p. 30).

Paulo Freire fez uma leitura política do país, a mesma, após dois anos, alinhou-se a uma leitura da gestão do reitor João Alfredo. Essa estratégia pode ser compreendida no momento em que Freire (1961) afirmou que João Alfredo assumiu a reitoria da UR “ao lado de um intenso surto de democratização cultural”

Como se percebe, a defesa de um “novo clima cultural no país” tornou-se uma justificativa rotineira, tanto no âmbito da dinâmica política no campo do governo federal quanto na dinâmica de gestão da UR. Ou seja, havia uma interpretação em que ambos (país e reitorado) representavam contextos de modernização, do novo.

Por outro lado, em que medida essa compreensão de modernização representou a efetivação de práticas concretas de democracia, haja vista que essas duas categorias (modernização/democracia) foram trabalhadas por Paulo Freire quase que de maneira conjunta, simultânea? Tal questionamento visa tentar problematizar os processos de modernização/democracia possíveis nas peculiaridades de um país conduzido pelo discurso oficial do desenvolvimentismo, ou – respeitando as devidas proporções – no reitorado de João Alfredo na UR, cujos discursos oficiais anunciavam a necessidade de aproximação com o povo.

Em determinada medida, a UR foi compreendida por Paulo Freire como uma instituição que vislumbra “um novo clima cultural [que] começa[va] se formar” (FREIRE, 1961, p.4). Freire (1961) chega a reproduzir na íntegra o discurso de posse do reitor João Alfredo, ao anunciar que

quando o homem se enaltece, as nossas Universidades, sem esquecer o sentido universal que devem ter, não podem continuar organizadas como centros de ensino livresco e verbalístico em que os eruditos e os de boa memória, citando autores e valendo-se da última leitura, falam com brilho, mas não contribuem para o conhecimento de problemas cujo esclarecimento possa beneficiar o homem brasileiro e a humanidade [...] (FREIRE, 1961 *apud* SILVA JUNIOR, 2017, p. 30).

No livro *Presença na Universidade* (1964), João Alfredo reúne 27 de seus discursos que compuseram o seu reitorado. Parte desses discursos incomodava uma poderosa parcela da “elite intelectual” do estado — que integrava interna e “externamente” a UR (SANTOS *et al.*, 2021). Dentre os discursos, encontra-se o *Uma universidade nova*, tornado público em abril de 1963. Componente frequente nos discursos do reitor João Alfredo, o SEC também foi elemento de discussão nesse texto, sendo destacado com uma ação “de vanguarda”, cujas

[...] tarefas novas foram entregues a um grupo de jovens cultos, idealistas e apaixonados pela problemática brasileira, que está desenvolvendo o plano de trabalho da política educativa adotada, através de cursos, seminários, palestras, debates e publicações (LIMA, 1961, p. 77).

Para João Alfredo, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) era a expressão de uma iniciativa da reitoria frente às condições objetivas que envolviam o país e

[...] a contribuição da iniciativa pioneira oferece um imenso subsídio à educação nacional através de um sistema criado pelo diretor do Serviço de Extensão Cultural, o educador Paulo Freire, graças ao qual é possível aprender não só a ler e a escrever, como também a conscientizar-se em uma média de trinta horas (LIMA, 1961, 77-78).

O apoio incondicional do gabinete da reitoria da UR ao SEC foi fato não apenas ao assumir a sua criação na universidade, mas em seu curso (1962-1964). Entre os pilares de articulação política da gestão do reitorado de João Alfredo na UR estava o deputado fede-

ral Antonio Neves. Durante entrevista, Maria Antônia Mac Dowell (2012, p. 233)⁴, afirma que

João Alfredo tinha um genro, Antonio Neves, deputado federal, se bem me lembro pelo PTB, com muito prestígio, força política, em Brasília. Na sua gestão, Antonio Neves foi seu ‘braço político’ em Brasília, muito operante, trazendo verbas, etc. (MAC DOWELL, 2012 *apud* SANTOS, 2012, p. 233).

Essa referência e reconhecimento de João Alfredo ao SEC e a Paulo Freire, por exemplo, foram publicizados em 1963, um ano após a institucionalização desse serviço na UR. O SEC também pode ser interpretado como uma tentativa de problematizar a democracia na sociedade, sem necessariamente mexer com a estrutura de gestão e de poderes dentro da universidade.

No entanto, Paulo Freire não caracterizou o reitor João Alfredo no campo desenvolvimentista, mas como um gestor que assumiria um perfil na busca da aproximação da “harmonia entre a técnica, a ciência e uma verdadeira posição humanista”. (FREIRE, 1961 *apud* SANTOS *et al.* 2021, p. 31). Essa compreensão de Freire sobre João Alfredo foi abastecida ao longo desse reitorado, quando, em 1962, foi assinada a Portaria que institucionalizou o SEC na UR.

4. Professora Maria Antônia Mac Dowell, neta do primeiro reitor da Universidade do Recife, Joaquim Amazonas, foi pró-reitora na UFPE no reitorado de Murilo Guimarães (1970-1971) e Marcionilo Lins (1971-1975). Assumiu a vice-reitoria no mandato de George Browne (1984-1988). Ao fim desse mandato, aposentou-se. Continuou no Gabinete, como assessora dos três reitores seguintes, até 2003 (SANTOS, 2021. p. 201).

A partir desse momento, o SEC passou a ser uma instituição na UR, porém sem o aval do Conselho Universitário da universidade, uma vez que não entrou na pauta deste colegiado, podendo isso representar um entendimento do reitor João Alfredo sobre a dinâmica política e de relações de poderes que ocorriam numa instituição como a UR, e em que medida essa instituição estava disposta e sensível a pensar institucionalmente o que “um novo clima cultural” exigia. Assim, o SEC pode ser considerado como uma representação concreta dessa lacuna.

De acordo com o Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946, que “cria a Universidade do Recife e dá outras providências”, o Conselho Universitário integra o conjunto de órgãos de administração junto à “Assembléia Universitária, Conselho de Curadores e Reitoria” (BRASIL, 1946a, p. 6). Ao Conselho Universitário, compete: “a) – exercer, como órgão deliberativo, a jurisdição superior da Universidade” (BRASIL, 1946a, p. 8). Presidido pelo reitor, esse colegiado foi composto da seguinte maneira:

[...] diretores de cada uma das unidades universitárias, de ensino superior; um representante de cada uma das Congregações das mesmas unidades; um representante dos docentes-livres, eleito pelos seus representantes juntos às congregações, em sessão convocada e presidida pelo Reitor; um representante dos corpos docentes de cada uma das escolas anexas de Odontologia e Farmácia; um representante do Diretório Central dos Estudantes; um representante dos institutos técnicos – científicos da Universidade (BRASIL, 1946a, p. 7-8).

Responsável por possuir o mais elevado quantitativo de atribuições entre os órgãos colegiados da UR (total de 15), inclusive a que trata de “deliberar sobre questões omissas do Estatuto e dos Regimentos Internos” (BRASIL, 1946a, p. 9), o Conselho Universitário, expressão simbólica e efetiva do poder na UR, foi o local por onde circularam as discussões e decisões a respeito da criação de Centros de Estudos e Institutos, entre os quais, a saber: “Instituto de Antropologia Tropical, Centro de Estudos Históricos, Instituto de Planejamento Urbano Regional” (SANTOS *et al.*, 2010, n. p.).

Por sua vez, a criação do SEC não seguiu referido rito. Não foi submetida à representação soberana do poder colegiado da universidade. O ideário do SEC já constava no “Relatório de 1961 da Universidade do Recife”⁵, ou seja, no mesmo ano da obra de Freire *A propósito de uma administração*. Paulo Freire anunciava “um novo clima cultural na UR”, e o reitor João Alfredo pessoalmente fez desse anúncio uma expressão concreta, na medida em que pensou e instituiu um “Serviço de Extensão Cultural, [...] destinado a prolongar a função educativa da Universidade fora da sua área intrínseca e a funcionar como elemento eficiente na vinculação e na promoção, da Universidade, dentro da comunidade a que serve [...]”. Esse imaginário modernizante (CASTORIADIS, 1995) que ergueu o SEC não compunha a hegemonia das tradições do Conselho Universitário da UR naquele momento. O reitor tinha clareza disso.

5. Boletim número 01 do Serviço de Extensão Cultural, março/abril de 1962.

O SEC/UR: uma península poética em solo movediço?

Nesta seção detemo-nos a realizar uma leitura do SEC exclusivamente através de seus seis boletins tornados públicos entre 1962 e 1964. Essa opção permitiu analisar a instituição através de suas próprias fontes, por meio de seu modelo de organização, de sua produção documental e de ação, de seu imaginário, além de perceber como ocorreu essa transição gradual do SEC enquanto o pensar e o fazer poéticos.

O SEC não foi apenas uma aposta pessoal do reitor João Alfredo para ajustar a confiança e o reconhecimento de sua coordenação a Paulo Freire. Entendemos, também, como uma decisão política de um reitorado que acolheu e reverberou um discurso governamental da época e que proporcionou o desenvolvimento de experiências pedagógicas fundadas em um planejamento que visava uma aproximação, uma inserção prática numa realidade de um país, mesmo que mais adiante pudesse resultar na interrupção brusca e violenta de uma gestão universitária com o advindo do golpe civil-militar de 1964.

Entre as maneiras que o SEC interpretou as problemáticas da sociedade brasileira estão os seus seis boletins⁶. Já em seu primeiro exemplar, de março/abril de 1962, foi reproduzido um discurso do reitor João Alfredo⁷ pautado em categorias como democracia,

6. Além dos boletins, havia recursos como a Rádio Universidade e a revista Estudos Universitários.

7. Cujo título era *O Serviço de extensão cultural, prolongamento da universidade*.

desenvolvimento cultural, extensão cultural, desenvolvimento regional, integração povo/universidade. Certamente em alinhamento com o discurso de Paulo Freire, mas que ressoava como representações estranhas ao imaginário da UR, à rigidez institucional.

Em seu boletim número 2, de maio/junho de 1962, o SEC anunciou a oferta de um “Curso sobre Educação no Meio Rural”, cuja preocupação estava, sobretudo, em “situar a educação no quadro das realidades socio-culturais em que se insere” e, a partir disso, realizar uma

[...] análise crítica do processo de formação da sociedade brasileira, insistindo nos seus aspectos mais relevantes, a que se segue o estudo de seu momento atual e de suas contradições, do meio rural em oposição aos centros urbanos, com vistas a possibilitar o desenvolvimento de programa educacional funcional, adequado às realidades circunstanciais (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962b, p.18).

Esse curso ocorreu após convite da Universidade Rural de Pernambuco, com a participação de professores e alunos das últimas séries do Curso de Magistério de Economia Rural (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962b). Organizado em quatro unidades curriculares – em que se percebe a presença de princípios defendidos e desenvolvidos por Paulo Freire em 1959, na obra *Educação e atualidade brasileira* – constava na discussão do programa, pontos como: sociedade em trânsito, sociedade fechada, consciência preponderantemente intransitiva (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962b).

Ao mencionar a atividade do SEC, intitulada *A responsabilidade do estudante em face do atual momento brasileiro* no supracitado boletim, notou-se que, assim como a proposta do curso sobre Educação no Meio Rural, nessa atividade também constou entre seus alicerces programáticos o “processo de uma cultura em desalienação”. O que comprova o SEC como um ambiente propício para o refinamento dos ideais pedagógicos de Paulo Freire.

A defesa ao reitorado de João Alfredo também fazia parte da rotina do SEC, o que representava a defesa do próprio SEC. O processo de recondução do reitor à presidência do Conselho Universitário em 1962, por exemplo, foi noticiado em seu segundo boletim e justificado pelo SEC como um fato que

confirma o alto conceito em que é tido o professor João Alfredo nos meios universitários pernambucanos e brasileiros e vem ratificar a inteligente e progressista orientação que êle vem dando aos destinos da Universidade, através do esforço administrativo conscientemente dirigido para o desenvolvimento de nossa Universidade, voltada para a realidade nacional e regional, atenta aos reclamos e desafios que lhe são endereçados (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1962b, p. 27).

O SEC foi uma voz ativa do reitor João Alfredo. Além de reservar espaços para a sua fala oficial, anunciava suas viagens justificadas como de interesse da UR, propalava inaugurações de centros de estudos e pesquisas e articulações científicas com o aval do reitor João Alfredo. Não mitigou, porém, o potencial profissional, o compromisso com as problemáticas do país e as razões de existência dessa organização, ainda que demonstre, também, como tal fidelidade estava representada através deste instrumento impresso de difusão pedagógica.

A cultura política que predominava na UR não permitiu à instituição acolher o SEC, marginalizando-o simbolicamente. Essa marginalização pode ter sido fortalecida na medida em que foram desenvolvidas atividades pedagógicas que não compunham o repertório, a face fantasmagórica e a agenda da UR, não havendo uma identificação enquanto ação da universidade, mas como um serviço na universidade. O que não representou apenas o fato de não ter sido legitimado pelo Conselho Universitário, mas também por representar, entre os pares elitizantes da UR (e aos que interferiam na UR), uma certa ameaça (SANTOS *et al.*, 2021).

O SEC só tornou-se presente nos registros oficiais da UR com o golpe civil-militar de 1964, no momento em que compôs as atas da “Comissão Designativa”. Esse colegiado “ficou responsável por investigar denúncias e apurar as atividades supostamente classificadas como ‘subversivas’ envolvendo a UR” (SILVA JUNIOR, 2017, p.243). Das 24 reuniões desse colegiado, o SEC foi citado em quase sua totalidade.

De acordo com Santos (2010, p. 88), “esta comissão foi criada na reunião do Conselho Universitário, no dia 27 de abril de 1964”. No dia seguinte à sua criação, ocorreu, na reitoria da UR, a primeira reunião, composta pelos docentes Armínio Motta, Everaldo da Cunha Luna, Alberto Cavalcante Figueiredo, e assessorada pelo civil Nildo Carneiro Leão e pelo militar do Comando IV do Exército, major João Batista de Araújo. Essa composição foi mantida até a última reunião no dia 27 de maio, quando houve a entrega do relatório final ao reitor João Alfredo.

Ressalta-se que essa comissão, de caráter deliberativo, teve o poder de coletar e reunir materiais de setores julgados por esse colegiado como contrários ao “regime democrático instaurado”,

além de convocar servidores administrativos e docentes da UR a prestarem depoimentos não apenas na própria instituição, mas também em seus lares, como foi registrado em ata do dia 19 de maio, quando essa comissão foi à residência do Sr. José Laurênio de Mello. O depoimento de Paulo Freire foi registrado em ata do dia 16 de maio, e em separado à equipe do SEC. A convocação de Freire foi sugerida pelo major João Batista de Araújo. (SANTOS, 2010, p. 96)

Considerações para estudos futuros

Neste momento do centenário de Paulo Freire, nos propomos a oferecer ao público-leitor uma interpretação que permitisse revisar a gênese das bases teóricas de uma Pedagogia fundada no campo da existência humana, da (de)formação de uma cultura política que conduz o sujeito à condição de naturalização do processo de opressão.

Esse embrião teórico em consonância com a dinâmica política do país, pautado em uma “inexperiência democrática”, pode ser interpretado tanto em 1959, com sua tese de defesa de titulação, como a partir de 1964, com a interrupção severa das atividades do SEC e do reitorado da UR, já que, conforme afirmou a professora Maria Antonia Amazonas Mac Dowell (2012 *apud* SANTOS, 2021, p. 236), “por parte do governo militar, é fato sabido que João Alfredo foi cassado por causa do apoio que deu a Paulo Freire, e por nenhuma outra razão”. De fato, *Educação e atualidade brasileira* tornou-se um retrato crítico, reflexivo e entusiasmado de um país que ensaiou uma racionalidade desenvolvimentista, porém com a preservação da arqueologia colonial de exploração, de uma

sociedade “intransitiva”, da perpetuação da alocação do povo em condição de imersos à superfície dos espaços públicos de decisão.

O SEC poderia representar um novo imaginário na UR, mas talvez não necessariamente um imaginário moderno de universidade. Sua criação, por exemplo, não expressou alterações representativas nas estruturas internas de poder na instituição, na efetivação da democracia nas instâncias de decisão, não rompeu concretamente uma lógica de pensar e fazer políticos que fugissem dos domínios institucionais. O SEC foi uma exemplar e pulsante ferramenta para se discutir e viver a democracia fora da instituição, no universo instituinte.

Ao revisitar os seis boletins do SEC, foi possível perceber a presença e a profundidade de referências teóricas e de análise que arquitetaram a Pedagogia de Paulo Freire e que conquistaram robustez e fundamentos a cada novo exemplar, tais como os de Caio Prado Júnior, Guerreiro Ramos, Anísio Teixeira, Karl Jaspers, Zevedei Barbu, entre outros já citados com rigor e intensidade em sua obra em 1959. Suas atividades circularam na poeticidade entre o pensar e o fazer políticos e mantiveram-se fiéis a interpretações e atuações coerentes com as problemáticas de uma “atualidade brasileira”.

Portanto, mesmo que este estudo tenha como referência de análise os reflexos da constituição da Pedagogia freireana no campo institucional e sua capacidade de penetração nas estruturas de poder de uma universidade, cabe destacar que essa Pedagogia conquistou proeminência e solidez, sobretudo no campo da atuação instituinte, como podemos situar o SEC na UR, por exemplo. O “clima cultural” permaneceu na estrutura organizacional da UR. Já

o “novo clima cultural” na UR foi pensado, planejado e vivenciado simbolicamente dentro de um ideal modernizante particular e que se deparou com os limites do acolhimento institucional.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. O governo Kubitschek: a esperança como fator de desenvolvimento. In: GOMES, Ângela de C. (org.). *O Brasil de JK*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/OgovernoKubitschek.pdf. Acesso em 13 abr. 2021.

BRASIL. Decreto n. 9.388, de 20 de junho de 1946. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jun. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 21.904, de 08 de outubro de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Recife. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 out. 1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21904-8-outubro-1946-341888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CANUTO, Vera. Projetos institucionais e conjuntura política. *Comunicações Pimes*, Recife, n. 31, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CORTEZ, Marcius. *O golpe na alma*. São Paulo: Pé-de-chinelo, 2008.

ENRIQUEZ, Eugène. *O Trabalho de Morte nas Instituições*. In: KAËS, Rene (org.) *A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Tradução Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

ENRIQUEZ, Eugène. *A organização em análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Sérgio; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. Paulo Freire antes de “Pedagogia do Oprimido”, ou, de “Educação e atualidade brasileira” à “Educação como prática da liberdade”. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 7. n. 2, p. 36-62, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/2445>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (Concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). In: ABREU, Alzira Alves de. *O ISEB e o desenvolvimentismo*. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em 13 abr. 2021.

KAËS, René (org.) *A Instituição e as instituições: estudos psicanalíticos*. Tradução Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LEBRUN, J. P. *Clínica da instituição: o que a psicanálise contribui para a vida coletiva*. Tradução Sandra Chapadeiro. Porto Alegre: CMC Editora, 2009.

LIMA, João Alfredo G. da Costa. *Presença na Universidade*. Recife: Imprensa Universitária, 1964.

MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTENEGRO, Rosilene Dias. Juscelino Kubitschek: trajetórias. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: Associação Nacional de História, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502840154_ARQUIVO_ANPUH2017-JK_trajetorias_trabalho_completo.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A educação na Constituinte de 46. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 46, p. 261-288, jan./dez. 1986. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33366/36104>. Acesso em: 8 jun. 2020.

PERRUCCI, Gadiel. Um projeto oligárquico-liberal de universidade (Notas para uma História da UFPE). *Caderno Estudos Sociais*, Recife, v. 2, n. 2, p. 505-520, jul./dez., 1986. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CAD/article/view/1003/724>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes (org.); SILVA JUNIOR, Edelson de Albuquerque; SILVA, Natanael Luna; SILVA, Talita Maria Soares da. *Atas do Conselho, da Assembléia Universitária e da Comissão Designativa do reitorado de João Alfredo e vice-reitorado de Newton Maia da Universidade do Recife junho de 1959 a agosto e 1964*. Recife: Editora UFPE, 2010. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/30>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes. *UFPE: Instituição, gestão, política e seus bastidores*. Recife: EDUFPE, 2012.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; SILVA JUNIOR, Edelson de Albuquerque. Do anúncio à renúncia: os labirintos do poder no reitorado de João Alfredo na Universidade do Recife /UR (1959-1964). In: SILVA, Marcília Gama da; SOARES, Thiago Nunes (org.). *Pernambuco na mira do golpe, volume 1: educação, arte-cultura e religião*. Rio Grande do Sul: Editora Fi, 2021.

CALLICHIO, Vera; MOREIRA, Núbia; TEDESCHI, Harriete. Serviço Social da Indústria (SESI). *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil*, Rio de Janeiro, [210-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/servico-social-da-industria-sesi>. Acesso em: 13 abr. 2021.

SILVA JÚNIOR, Edelson de Albuquerque. *O reitorado de João Alfredo na Universidade do Recife-UR (1959-1964): patrimonialismo populista e modernização*. Recife: Editora UFPE, 2017.

UNIVERSIDADE DO RECIFE. *Boletim n. 1 do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*. Recife: Imprensa Universitária, mar./abr., 1962a.

UNIVERSIDADE DO RECIFE. *Boletim n. 2 do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife*. Recife: Imprensa Universitária, maio/jun., 1962b.

Estudo

Texto submetido em: 31 maio 2021. Aprovado em: 28 jun. 2021.

PAULO, Fernanda dos Santos; ANDRADE, Diandra dos Santos de; ALVES, Gabrielle de Souza. Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto? *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 299-330, Jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250682

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Atividades escolares na pandemia: como as tecnologias digitais podem potencializar (ou não) a ação dialógica e colaborativa nesse contexto?

School Activities in the Pandemic: how can digital technologies improve (or not) dialogical and collaborative action in this context?

Fernanda dos Santos Paulo

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

Doutora em Educação

E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

Diandra dos Santos de Andrade

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Mestra em Educação

E-mail: diandra.lettras@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7903-4443>

Gabrielle de Souza Alves

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

Mestra em Educação

E-mail: gabrialves3@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-1235-9056>

Resumo

Diante das complexidades e dos desafios impostos pela pandemia, este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores/as de duas escolas públicas municipais de Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, e de escolas públicas estaduais de Esteio, do mesmo estado. A

pesquisa, de cunho qualitativo e quantitativo, foi desenvolvida a partir de questionários *on-line*. Ancoradas nos princípios de Paulo Freire (1987, 2000, 2019) e Schlemmer e Moreira (2020), buscamos compreender como as Tecnologias Digitais (TDs) potencializam (ou não) as ações dialógicas e colaborativas nas atividades escolares durante as aulas remotas. Os resultados apresentam os desafios enfrentados pelos/as professores/as diante da necessidade de apropriação tecnológica e confirmam a necessidade de repensarmos o modelo educacional vigente, para que se possa, de fato, pensarmos em uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias digitais. Paulo Freire. Educação problematizadora.

Abstract

In the face of the complexities and challenges imposed by the pandemic, this paper presents the results of a survey conducted with teachers from two municipal public schools in Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, and from the state public schools in Esteio, in the same state. This research, of qualitative nature, was developed from online questionnaires. Anchored in the principles of Paulo Freire (1987, 2000, 2019) and Schlemmer and Moreira (2020), we seek to understand how Digital technologies enhance (or not) the dialogical and collaborative actions in school activities during remote classes. The results present the challenges faced by teachers regarding the need for technological appropriation and confirm the need to rethink the current educational model, so that, in fact, we can think about a humanizing education.

Keywords: Remote education. Digital technologies. Paulo Freire. Problematizing education.

Introdução

Discussões sobre a possibilidade e a qualidade da formação a distância estão presentes no meio acadêmico e já fazem parte de documentos oficiais que orientam a educação. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB), inclusive, há algu-

mas orientações quanto à complementação da aprendizagem em caso de situações emergenciais (BRASIL, 1996). Em 2017, a LDBEN (1996) sofreu alterações e novos itens foram incluídos, sobretudo no que diz respeito à educação a distância mediada pelas tecnologias digitais. Muito se fala a respeito dos princípios pedagógicos que devem orientar essa modalidade, tais como: o diálogo, a interação, a reflexão individual e coletiva, a construção conjunta de saberes, entre outros.

Nos últimos meses, deparamos-nos com a pandemia de Covid-19: uma doença infecciosa, com origem ainda indefinida, transmitida entre humanos através de gotículas virais, presentes em tosses e espirros. Com isso, para evitar que professores/as, alunos/as e funcionários/as das escolas virem *foco* de contaminação, os governos (sejam eles federais, estaduais ou municipais) optaram pelo isolamento social físico, que, por sua vez, acarretou no ensino remoto em todos os níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior). Nesse contexto, a educação a distância entrou ainda mais em evidência, pois, juntamente com as aulas remotas, tornou-se uma das principais alternativas das instituições de ensino para manter os alunos estudando¹.

Essa modalidade, adotada principalmente pelas escolas de Educação Básica, apresentou, dentre muitos desafios e mudan-

1. O ensino remoto, também chamado de aula remota, é caracterizado como uma modalidade que pressupõe o distanciamento geográfico de professores/as e alunos/as, conforme afirmam Schlemmer e Moreira (2020). Ainda de acordo com os mesmos autores, o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, tendo como centralidade o conteúdo. Além disso, a comunicação predominante é bidirecional e a aula segue um modelo expositivo.

ças organizacionais, problemas como a desigualdade social diante da falta de mídias digitais, tais quais *tablets*, celulares e computadores, além do acesso à internet de qualidade, seja pela localização, pelo pacote de dados etc; a necessidade de (re)adaptação e apropriação frente às burocracias e à manutenção de plataformas digitais; e a exaustiva demanda de trabalho, que consistia em não apenas planejar e programar aulas, exercícios e tarefas *on-line*, como também em organizar todos esses materiais em forma de polígrafos para os estudantes que não possuem acesso à rede de internet ou aos dispositivos digitais.

Nesse contexto, corre-se o risco de termos uma educação totalmente tradicional, isto é, uma *educação bancária*, metáfora utilizada por Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do oprimido*, em que critica uma educação com relações conservadoras e antidialógicas, por meio das quais professores/as são depositantes de conhecimento e os/as alunos/as são meros receptores. Para o autor, nesse modelo educativo, “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1987, p. 33).

Atentamos para esse conceito, uma vez que, embora existam diversas possibilidades de trabalho mediadas pelas tecnologias digitais, a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020). Ela pode ser uma alternativa, mas, ainda assim, necessita da mediação e do compromisso de professores/as com a aprendizagem.

Contudo, o que se percebe é que a simples transmissão de conteúdo, isto é, a prática bancária, torna-se a principal abordagem de ensino na modalidade remota. Na maioria das vezes, alunos/

as recebem os materiais, assistem às videoaulas e, logo depois, respondem a questionários prontos elaborados pelos professores/as. Com isso, durante as práticas educativas, alunos/as não são desafiados/as e motivados/as, tornando-se sujeitos passivos de conhecimento, impedidos/as, na maioria das vezes, de desenvolverem o pensamento crítico, tão necessário nos dias de hoje. Nesse sentido, segundo Freire (2019, p. 27), “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2019, p. 27). Ainda para Freire, o ensino bancário “[...] deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (FREIRE, 2019, p. 27).

Logo, faz-se necessária e urgente uma educação problematizadora, pautada pela ação dialógica e colaborativa. Nessa perspectiva, a educação não incorpora o caráter individualista, uma vez que deve partir de um processo coletivo constituído por práticas educativas baseadas em relações (sociais) de transformação, através das quais todos e todas (professores/as e alunos/as) são desafiados/as a *serem mais*. “Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2019, p. 37).

Faz-se necessária e urgente uma
educação problematizadora,
pautada pela ação dialógica e
colaborativa

Nesse sentido, diante do ensino remoto, como as tecnologias digitais podem potencializar ações dialógicas e colaborativas ao invés de serem utilizadas apenas para reproduzir um modelo tradicional de educação?

Com base nesse questionamento, apresentamos neste artigo resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2020, por meio de um questionário *on-line* encaminhado via WhatsApp a professores/as de duas escolas municipais de Sapucaia do Sul/RS e duas escolas estaduais de Esteio/RS. Ancoradas em Paulo Freire, abordamos os ensinamentos do autor, buscando compreender e refletir sobre os desafios da docência, especialmente diante de práticas bancárias, excludentes e desumanizadoras.

Os desafios escolares no contexto da pandemia

O ano de 2020 começou impondo uma nova realidade às educadoras e aos educadores brasileiros: o ensino remoto em todos os níveis. Dessa forma, no atual contexto, os docentes depararam-se com inúmeros desafios, os quais exigiram tanto soluções *rápidas* quanto posturas voltadas à construção de diálogo e à compreensão, o que nem sempre ocorria, pois grande parte dos/as professores/as não sabia exatamente como trabalhar em contexto de aulas remotas.

Contudo, muitos docentes acreditam que o privilégio das tecnologias digitais possibilitou, de certa forma, uma aproximação entre eles/elas e os/as alunos/as. Grupos no WhatsApp e Facebook foram importantes alternativas para a interação entre eles, bem como

para o compartilhamento de informações e conteúdos, o monitoramento, a formação e a aprendizagem.

Atualmente, há diversos estudos que discutem os impactos do *lockdown* na educação pública. Muitos deles evidenciam a necessidade de adaptação e de diálogo entre professores/as e alunos/as, a fim de que, juntos, possam constatar e refletir sobre a realidade em que estão inseridos e, dessa forma, construir aulas mais atraentes e que estejam disponíveis a todos/as.

Diante disso, a pedagogia freireana pode contribuir para pensarmos em práticas pedagógicas mais contextualizadas, pautadas pela ação dialógica e pela pesquisa. No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2019, p. 30) propõe que “ensinar exige pesquisa”, afirmando que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Logo, é necessário que os/as alunos/as questionem, procurem, desenvolvam, atualizem-se, a fim de que possam transformar suas realidades.

A pedagogia freireana pode
contribuir para pensarmos
em práticas pedagógicas mais
contextualizadas, pautadas pela
ação dialógica e pela pesquisa

Ainda para o autor, os docentes devem se perceber como pesquisadores/as e assumir a dimensão da pesquisa juntamente com os alunos/as, contemplando saberes científicos, saberes populares e saberes da experiência. “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no respeito de sua

necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando” (FREIRE, 2019, p. 31). Para ele, a partir de situações concretas e de relações dialógicas, temos a oportunidade de analisar e reinventar conceitos e proposições.

No mesmo livro, Freire (2019, p.36) afirma que “ensinar exige risco”, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Ao se referir ao novo, é importante lembrar que os termos *novidade* e *inovação* são diferentes, e saber diferenciá-los é essencial, principalmente quando estamos nos referindo à presença de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. De acordo com Schlemmer (2020), tanto a inovação quanto a novidade sempre relacionam-se a um contexto, a um espaço e a um tempo histórico determinados. As duas têm um aspecto psicológico vinculado ao sujeito – pois o que é novo para um pode não ser para outro – e ao social, vinculado ao que é aceito e reconhecido como novidade ou inovação em uma determinada comunidade em um tempo específico. No entanto, nem sempre o que é novidade pode ser uma inovação, uma vez que a inovação está ligada diretamente a uma ruptura paradigmática (SCHLEMMER, 2020).

Dessa forma, como nos aponta Dias (2013), a inovação na replicação de conteúdos é diferente da inovação nas práticas pedagógicas. Isso porque, conforme o mesmo autor, os conteúdos podem ser replicados facilmente, mas a experiência de aprendizagem não. Portanto, de acordo com os dois autores, há a inovação não quando se usa uma novidade, como pode ser o caso de uma professora que sempre utilizou o quadro e começa a utilizar vídeos para passar seus conteúdos, mas quando, a partir da apropriação dessa novidade (vídeos), utilizam-se novas metodologias e práticas no desenvolvimento da ação pedagógica, o que ocorreria se, a partir do vídeo

mostrado pela professora, os estudantes fossem desafiados a criar os próprios vídeos, por exemplo.

Assim, é importante considerar esses conceitos para que a educação, como já dito anteriormente neste artigo, não se torne *bancária*, isto é, mera transmissão de conhecimento. Além disso, é necessário compreender de que forma os docentes estão se apropriando das tecnologias digitais e como elas podem auxiliar as ações desenvolvidas no contexto da pandemia.

Dentre as muitas alternativas encontradas por diversos governos e instituições educacionais está estabelecer parcerias com as chamadas *gigantes da web*, como a Google e a Microsoft, que dominam o mercado digital oferecendo serviços específicos para a área da educação, como o Google for Education e o Microsoft Education. Essas parcerias, em grande parte das vezes, não consideraram as preferências dos professores, que não tiveram autonomia para escolher quais *softwares*, aplicativos ou Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVAs) gostariam de utilizar, como foi o caso dos/as professores/as do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, que adotou os serviços da Google.

Dessa forma, muitos/as professores/as tiveram que trabalhar com o que as suas mantenedoras determinavam, se adaptando, transpondo, usando, algumas vezes até de forma adversa, essas tecnologias que estavam à sua disposição. O trabalho se tornou ainda maior, visto que, além de preparar as aulas para os/as alunos/as estudarem remotamente, muitas vezes sem o auxílio de algum adulto e com recursos limitados, ainda precisavam aprender essas novas tecnologias. O registro de todo esse trabalho também precisou ser feito para garantir a validade do ano letivo.

Em meio a tantas mudanças que afetaram radicalmente a escola, tais como a maneira de ensinar e aprender e a relação com as tecnologias digitais, o que dizem os docentes das escolas participantes deste estudo? No próximo tópico, apresentamos a metodologia da pesquisa.

Metodologia

A metodologia deste estudo, de cunho qualitativo e quantitativo, consistiu na aplicação de questionários *on-line* com o objetivo de compreender como está a rotina dos/das docentes, sobretudo como as tecnologias digitais potencializam (ou não) as ações dialógicas e colaborativas nas atividades escolares durante as aulas remotas.

De acordo com Tesch (1990 *apud* GIL, 1991, p. 176), na pesquisa qualitativa, o acompanhamento dos dados pressupõe uma atividade reflexiva que tem como resultado um conjunto de notas de análise que orientam o processo. Da mesma forma, Bauer e Gaskell (2003, p. 32) referem-se à pesquisa qualitativa como um processo de compreensão que apresenta necessidades, motivos, interpretações e leituras de mundo dos sujeitos da pesquisa e dos pesquisadores.

Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 203) o questionário é “[...] um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”. Ademais, de acordo com Silva e Menezes (2005), um questionário deve ser objetivo e acompanhado de instruções que esclarecem o propósito de sua aplicação, além de ser uma ferra-

menta importante na colaboração do informante e no preenchimento das perguntas.

Os questionários foram elaborados no Google Docs e compartilhados com professores/as de duas escolas municipais e duas escolas estaduais dos municípios de Sapucaia do Sul e Esteio, no Rio Grande do Sul. A escolha dos sujeitos da pesquisa ocorreu pelo fato de eles/elas trabalharem em escolas de diferentes níveis (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e por pertencerem a diferentes mantenedoras (municipal e estadual). O material foi encaminhado via grupos de WhatsApp, nos meses de outubro e novembro de 2020, e teve o total de 29 respostas. Todas as informações reunidas a partir do questionário *on-line* foram utilizadas para fins desta pesquisa e os dados pessoais dos entrevistados/as foram preservados².

Em relação ao conteúdo, o questionário *on-line* apresentava perguntas com um conjunto de alternativas pré-definidas, exceto as perguntas 13, 14 e 16, para as quais os/as docentes escreveram suas respostas por extenso. Ademais, havia a opção *outros* abaixo de todas as questões, a fim de que os sujeitos da pesquisa pudessem escrever por extenso sua resposta, caso não tivessem sido contemplados/as com as opções elaboradas por nós. Utilizamos as expressões *na sua opinião* e *você acredita* para fazer parecer que a entrevista era uma conversa, deixando eles/elas confortáveis para responder às perguntas.

2. Os resultados do estudo foram compartilhados com os sujeitos da pesquisa.

O questionário *on-line* continha as seguintes questões:

1. A sua escola é: ☐ Municipal ☐ Estadual
2. Você trabalha com: ☐ Anos Iniciais (1º a 5º ano) do Ensino Fundamental ☐ Anos Finais (6º a 9º ano) do Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio
3. Os/as alunos/as demonstram preocupação em relação às aulas remotas? ☐ Sim ☐ Não
4. Selecione, na lista abaixo, quais têm sido os 2 (dois) maiores desafios para os/as alunos/as desde o início das aulas remotas:
 - ☐ Falta de recursos adequados (computador/celular/ internet com boa capacidade etc.)
 - ☐ Falta de apropriação para utilizar as tecnologias digitais
 - ☐ Falta de incentivo da família
 - ☐ Afetividade/Diálogo/Contato mais próximo com os/as professores/as
 - ☐ Falta de atenção/interesse com os estudos
 - ☐ Dificuldades econômicas (desemprego, fome etc.)
 - ☐ Falta de socialização (sair com os amigos, ir para a escola etc.)/Depressão
 - ☐ Outros
5. Como você tem elaborado suas atividades?
 - ☐ Sozinho/a
 - ☐ Em parceria com a equipe diretiva da escola

- ☐ Em parceria com outros/as professores/as
 - ☐ Em diálogo com os/as alunos/as
 - ☐ Outros
6. Como você tem conversado com seus alunos e alunas?
- ☐ WhatsApp
 - ☐ E-mail
 - ☐ Facebook
 - ☐ Instagram
 - ☐ Vídeo-chamada
 - ☐ Google Sala de Aula
 - ☐ Outros
7. Em relação aos conteúdos, você manteve o planejamento inicial ou elaborou novas atividades a partir das demandas dos alunos e alunas?
- ☐ Mantive meu planejamento
 - ☐ Tive que elaborar outras atividades
8. Na sua opinião, as tecnologias digitais aproximam professores/as e alunos/as?
- ☐ Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Outros
9. Antes da pandemia você costumava utilizar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas?
- ☐ Sim ☐ Não

10. Com que frequência você utilizava as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia?
- ☐ Sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca
11. Se você marcou que nunca, o motivo era:
- ☐ Falta de formação - Não sabia como utilizar as tecnologias digitais em minhas práticas pedagógicas
- ☐ Falta de apropriação - Não possuía o hábito de utilizar as tecnologias digitais em minha vida
- ☐ Preferência - Não gosto de utilizar tecnologias digitais em minhas práticas pedagógicas
12. Você acredita que a sua relação com as tecnologias digitais mudou durante a pandemia? ☐ Sim ☐ Não
13. Se você respondeu sim na pergunta anterior, o que você acredita que mudou?
14. Se você respondeu não na pergunta anterior, por que você acredita que não mudou?
15. Assinale abaixo as atividades e tecnologias digitais que você costuma utilizar em suas práticas pedagógicas neste momento de aulas remotas.
- ☐ Formulários para preencher no computador/celular
- ☐ Slides e apresentações
- ☐ Vídeo-aulas (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Duo etc.)
- ☐ Músicas e/ou *podcasts*

() Compartilhamento de atividades/Pesquisa em mídias sociais (Facebook, WhatsApp, Instagram, Tik Tok etc)

() Arquivos Colaborativos da Google (Documentos, Apresentações, Planilhas etc.)

() Textos em pdf.

() Google Classroom/Moodle

() Jogos *on-line*

() Outros. Qual/Quais? _____

16. Você já costumava trabalhar com alguma delas antes da pandemia? Qual/Quais?

No próximo tópico, apresentamos os resultados da pesquisa.

Resultados

Neste tópico, apresentamos os resultados da pesquisa realizada com os docentes, articulando as respostas com os saberes apresentados na obra de Paulo Freire e que pensamos ser indispensáveis para educação em tempos de pandemia. Destacamos a atualidade do pensamento freireano e a importância desses saberes na construção de um modelo de ensino colaborativo e dialógico, tão urgente e necessário em um contexto educacional marcado, na maioria das vezes, pelo ensino tradicional.

As respostas dos entrevistados apresentam os desafios enfrentados pelos/as docentes e alunos/as durante a pandemia. Além disso, compõem diversas reflexões acerca das contribuições das

tecnologias digitais para o desenvolvimento de ações dialógicas nas atividades escolares durante as aulas remotas.

De acordo com as respostas, 55% dos/das entrevistados/as são de escolas municipais e 45% são de escolas estaduais. Destes, mais da metade trabalham com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e 27% trabalham com o Ensino Médio.

Inicialmente, os/as docentes responderam se os/as alunos/as demonstraram preocupação durante as aulas remotas. Segundo os/as entrevistados/as, mais de 50% apresentaram inquietações diante do atual contexto. Contudo, alguns professores/as ressaltaram que uma parte dos/as alunos/as estava angustiada com a reprovação e não com a modalidade das aulas. Além disso, ressaltaram que há, também, preocupação por parte dos responsáveis.

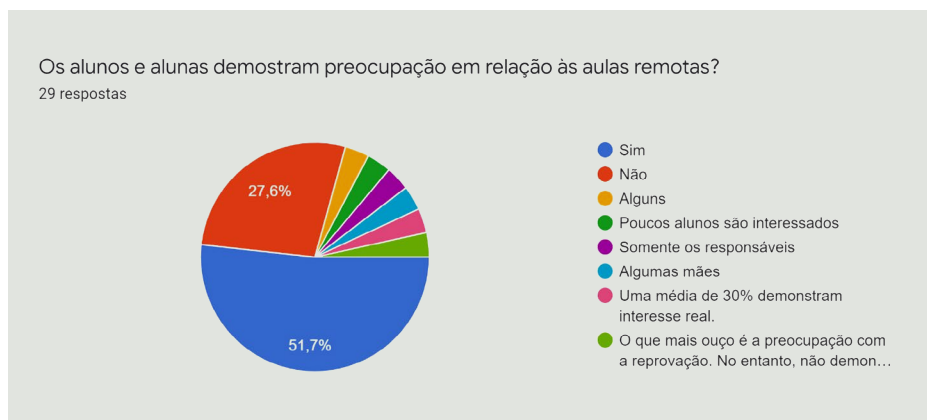


Figura 1. Preocupação em relação às aulas remotas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, a falta de recursos adequados foi a opção de 82% dos/as professores/as entrevistados/as. As opções como: falta de atenção/interesse pelos estudos, dificuldades econômicas e falta de incentivo da família ficaram com 37,9% das respostas, empatadas como a segunda opção mais escolhida. Esses dados evidenciam, sobretudo, a desigualdade existente no contexto educacional brasileiro, isto é, o fato de que nem todos têm acesso às tecnologias digitais para fins pedagógicos. De certa forma, isso acarreta no afastamento e na preocupação, por parte dos/as alunos/as, com a aprendizagem e, conseqüentemente, com a angústia pela reprovação.

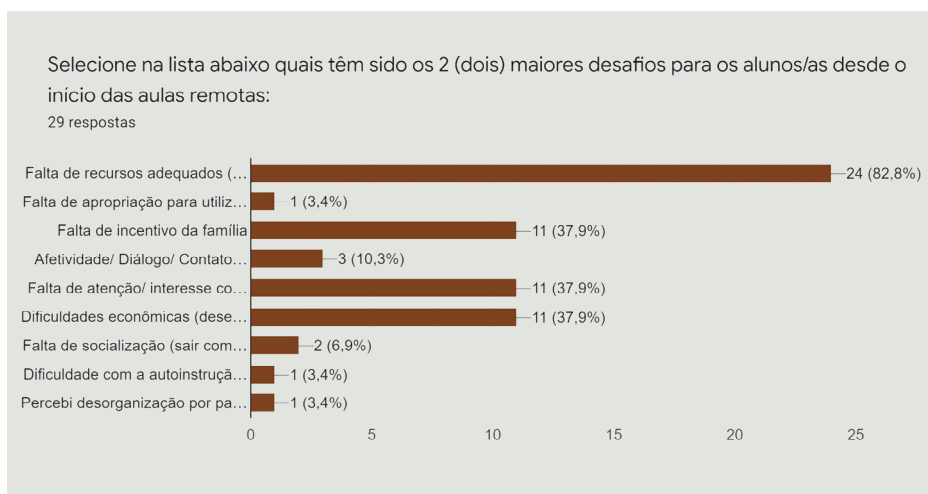


Figura 2. Maiores desafios para os/as alunos/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Ao serem questionados sobre as maiores dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as, a falta de recursos adequados foi a opção de 82% dos/as professores/as entrevistados/as

Destacamos que todas essas complexidades enfrentadas pelos/as alunos/as ressaltam uma educação desumanizadora. Nesse sentido, cabe aos governos (municipais, estaduais e federal) criarem e potencializarem projetos com ações colaborativas, a fim de que todos/as possam participar. Além disso, a escola deve ser um espaço de denúncia. Logo, se os/as professores/as percebem que os/as alunos/as não têm acesso às aulas – seja por falta de equipamentos eletrônicos, por não terem acesso à internet ou por outros motivos –, devem criar situações através das quais essas ausências sejam problematizadas. O que fazer? Como incluí-los/as? Como poder, no exercício da docência, auxiliá-los na aprendizagem?

Nessa perspectiva, Paulo Freire apresentou, ao longo de sua produção intelectual, uma importante reflexão acerca das tecnologias, problematizando questões relacionadas ao acesso, que deve estar disponível a todos e todas. Para ele, as tecnologias devem servir a favor da humanização dos sujeitos. Se promovem abismos, não têm sentido, pois assim estarão a serviço das classes dominadoras e opressoras e de uma educação bancária, sobretudo desumanizadora. Nesse sentido, “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação” (FREIRE, 2019, p. 127).

Todavia, em relação aos desafios enfrentados pelos/as professores/as, a falta de recursos adequados não foi considerada como o principal desafio. O que se destacou entre mais da metade dos/as professores/as foram as questões burocráticas, como relatórios, planos de ação e planilhas. Tais documentos, que antes eram mais de controle interno das escolas, passaram a ser semanalmente cobrados pelas secretarias de educação, a fim de registrar e acompanhar o trabalho remoto. Além disso, outro grande desafio visto pelos/as professores/as entrevistados foram as adaptações curriculares e o planejamento das atividades nesse novo formato.

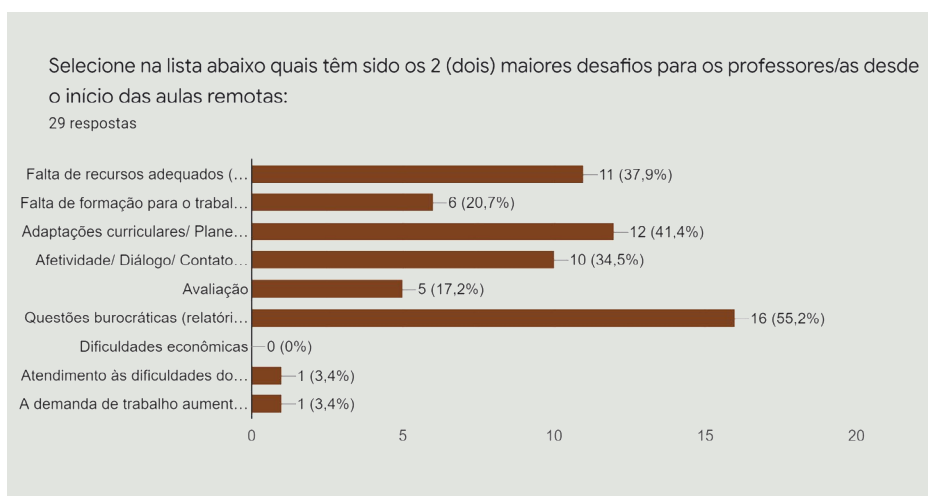


Figura 3. Maiores desafios para os/as professores/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A questão do planejamento pode ter sido um grande desafio, principalmente se considerarmos que 93% dos/as entrevistados/as afirmaram que não mantiveram o planejamento inicial e tiveram que elaborar novas atividades a partir das demandas atuais dos/

as alunos/as. Neste sentido, ao serem questionados a respeito de como faziam seus planejamentos, 69% dos professores/as afirmaram que planejam sozinhos suas atividades, apenas 21% declarou planejar com colegas e somente 10% declarou planejar em parceria com a equipe diretiva. A opção de planejamento em diálogo com os/as alunos/as não foi escolhida por ninguém.

Os dados apontados acima evidenciam a educação com um caráter individualista que desconsidera a formação na perspectiva coletiva, problematizadora e humanizadora. A falta de diálogo com os/as alunos/as na construção dos planejamentos, apontada pelos docentes, é um ponto negativo, já que pode influenciar na exclusão social e digital — sobretudo em um contexto de desigualdades.

Para Freire (1987), a educação tem papel fundamental no processo de humanização, uma vez que contribui para que os sujeitos tenham a consciência crítica de que nada está pronto

Para Freire (1987), a educação tem papel fundamental no processo de humanização, uma vez que contribui para que os sujeitos tenham a consciência crítica de que nada está pronto. Nesse sentido, contrário à educação desumanizadora, o autor afirma que é necessária uma educação baseada em diálogo, coletividade e engajamento, comprometida com a transformação dos sujeitos e de suas realidades. Para que isso aconteça, é imprescindível que os docentes estejam em diálogo com seus/suas alunos/as, uma vez que:

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente [...]. Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz co-intencionalidade (FREIRE, 1987, p. 31).

A partir dessa disponibilidade para o diálogo, que deve ser baseado em amor, em criticidade, em comprometimento e em esperança, “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2019, p. 133). Se não há diálogo, não há reflexão e, conseqüentemente, não há transformação da realidade.

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas (FREIRE, 2019, p. 140).

Na busca pela aproximação, pela interação e pelo diálogo com seus/suas alunos/as diante do ensino remoto, os docentes tiveram o desafio de desenvolver práticas pedagógicas a partir das tecnologias digitais. Com isso, 96,6% dos/as professores/as que responderam à pesquisa afirmaram que a pandemia modificou a relação que eles tinham com as tecnologias digitais.

96,6% dos/as professores/as que responderam à pesquisa afirmaram que a pandemia modificou a relação que eles tinham com as tecnologias digitais

Em relação ao uso das mídias sociais e plataformas de aprendizagem, 55% dos/as professores/as afirmam conversar com os alunos pelo WhatsApp e 28% pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Google Classroom. As outras opções, que também apareceram mas receberam poucos votos, foram E-mail, Google Meet e vídeo chamada.

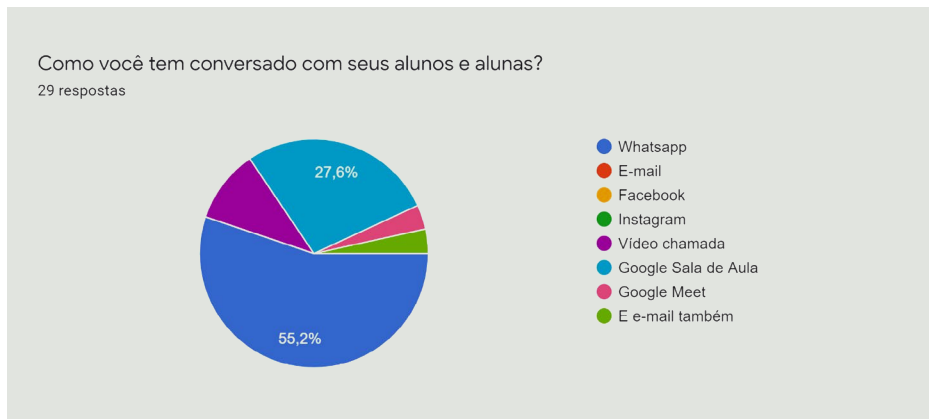


Figura 4. Comunicação entre professores/as e alunos/as.
Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No contexto da pandemia, a realização de aulas, eventos, seminários e reuniões de forma síncrona foi, muitas vezes, uma das *saídas* encontradas por muitas instituições, escolas e cursos para suprir a falta da presença física, devido à suspensão das ativida-

des que pudessem colocar muitas pessoas em um mesmo espaço geográfico. Tecnologias digitais como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom se popularizaram e até mesmo as mídias sociais, tais como Facebook e WhatsApp, foram atualizadas para que fosse possível criar videoconferências em salas e em grupos com mais integrantes.

O que por um lado pode ser muito positivo, pois nos permite estar presentes de forma simultânea no mesmo espaço, também pode ser mais uma forma de transpor metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço geograficamente delimitado da sala de aula, com tecnologias analógicas, para o espaço da rede, com tecnologias digitais. Essa é uma questão importante, pois espaços diferentes requerem metodologias e formas diferentes de aprender e ensinar.

Moreira e Schlemmer (2020) alertam para a redução das tecnologias digitais (TDs) a meras ferramentas, com o uso instrumental das tecnologias de *web* conferência e das plataformas digitais. Se o professor realizar a mesma aula expositiva que faria dentro do espaço geográfico da sala de aula por meio do vídeo, não considerando que os espaços de ensino e de aprendizagem *on-line* não se configuram da mesma forma, ele não contribuirá para desenvolver as metodologias e práticas que podem ser realizadas a partir da natureza e potencialidades específicas dessas TDs e da conectividade. Além do mais, essa mera transposição não contribui em nada para o desenvolvimento de uma educação baseada em diálogo, em coletividade e em engajamento que seja comprometida com a transformação dos sujeitos e de suas realidades, como nos propõe Freire (1987).

Para que seja possível aos docentes promoverem práticas pedagógicas coletivas, críticas e humanizadoras, é necessário que haja uma apropriação das tecnologias digitais, para que elas sejam compreendidas para além de ferramentas. Em relação aos/as professores/as que responderam que não utilizavam tecnologias digitais antes da pandemia, 25% assinalou como opção a falta de apropriação como justificativa para o não uso. As outras opções *não gosto, nem todos os alunos têm acesso, falta de formação e falta de motivação* também apareceram nas respostas, mas com um voto cada.

Contudo, de acordo com as respostas, apesar de 62,1% dos/as professores/as afirmarem que utilizavam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas antes da pandemia, a maioria ainda possui dúvidas se elas auxiliam a aproximação entre professores/as e alunos/as. Somente 34% dos/as entrevistados/as realmente acreditam que elas podem auxiliar na aproximação entre estudantes e professores/as.

Para que seja possível aos docentes
promoverem práticas pedagógicas
coletivas, críticas e humanizadoras,
é necessário que haja uma
apropriação das tecnologias digitais,
para que elas sejam compreendidas
para além de ferramentas

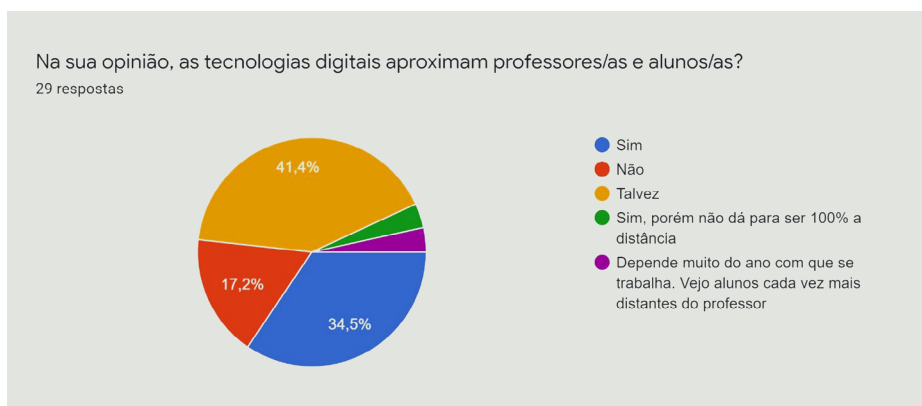


Figura 5. Aproximação entre professores/as e alunos/as.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Schlemmer, desde 2006, já aponta para a necessidade de os professores compreenderem as TDs como objetos para se pensar “[...] com e sobre os processos de ensino e aprendizagem” (SCHLEMMER, 2006, p. 36). A autora afirma que elas precisam ser consideradas tecnologias capazes de ampliar os espaços de comunicação, interação, construção coletiva e aprendizagem, constituindo-se enquanto espaços de convivência para que possam provocar o desenvolvimento humano.

Assim, é preciso ir além para que não se continue a fazer mais do mesmo. Com o avanço dessa relação de uso, o professor começa a desenvolver uma relação de apropriação das TDs enquanto tecnologias da inteligência e não meras ferramentas a serem usadas. Nesse contexto, “[...] o sujeito de usuário, consumidor, passa a ser também produtor, empoderando-se e desenvolvendo uma consciência” (SCHLEMMER, 2020, n. p.). Logo, para que possamos romper

com a lógica do treinamento da educação tecnicista, é necessário quebrar alguns paradigmas relacionados às tecnologias digitais.

No próximo tópico, apresentaremos as considerações finais deste estudo.

Considerações finais

A partir dos questionários, observamos que existem vários mitos que cercam a apropriação das tecnologias digitais na área educacional e muitas questões ainda estão sem respostas, pois “[...] as mudanças que ocorrem na educação são lentas e quase imperceptíveis” (TAJRA, 2000, p. 118).

Em um primeiro momento, identificamos que os/as professores/as e a comunidade escolar precisam estar abertos para mudanças, sobretudo no contexto da pandemia de Covid-19. Diante de tal realidade, estar disposto a incorporar essa nova modalidade de educação é imprescindível. Contudo, é necessário refletir sobre e a partir da prática pedagógica: afinal, qual abordagem minha escola está utilizando? Uma educação bancária com nova roupagem ou uma educação na perspectiva libertadora, na qual todos/as participam das aulas e têm acesso aos mesmos recursos?

Com base em nossa pesquisa, verificamos que, no atual contexto, ainda temos a educação bancária como base do processo de ensino, presente na escola e na comunidade escolar. Confirmamos essa afirmativa pelas devolutivas dos participantes da pesquisa, como, por exemplo, com o dado que a grande parte dos/as alunos/as e familiares preocupa-se com a reprovação e não com o paradigma educacional e organização da modalidade das aulas. Além disso, não observamos a preocupação com o desenvolvimento de um conte-

údo que faça sentido para a resolução de problemas reais, principalmente no contexto pandêmico. Também notamos que o conceito de inovação para os informantes relaciona-se com “a inovação tecnológica” e não “como possibilidade de inovação social” (BRANDÃO, 1995, p. 10).

Com base em nossa pesquisa,
verificamos que, no atual contexto,
ainda temos a educação bancária
como base do processo de ensino,
presente na escola e na comunidade
escolar

Nesse sentido, propomos que a escola *on-line* ou presencial seja compreendida como um espaço de aprendizagem, mas também como um espaço de denúncias e anúncios. Denunciando, a partir da leitura de mundo, propostas excludentes e, assim, anunciando novas possibilidades de educação.

A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura de mundo dão origem ao sonho por que lutamos. Esse sonho e projeto que vai sendo perfilado no processo da análise crítica da realidade que denunciemos está para a prática transformadora da sociedade como um desenho da peça que o operário vai produzir e que tem em sua cabeça antes de fazê-la [...] (FREIRE, 2000, p. 21).

Ademais, compreendemos que a falta de recursos adequados para aulas *on-line/remotas* ou aulas assíncronas é a maior dificuldade para uma aula inovadora. Concordamos que são importantes

e necessárias políticas educacionais que garantam recursos para operacionalizar as aulas com qualidade social, sejam elas síncronas ou assíncronas.

Além disso, nossa pesquisa ratificou a desigualdade social e educacional denunciada, também, pelo Brasil de Fato, site de notícias de São Paulo que, em junho de 2020, expôs: “Com aulas remotas, a pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. É importante que a sociedade faça uma aposta no sentido da inclusão das pessoas, defende presidente da Andifes” (OLIVEIRA, 2020, n.p.).

Segundo Tajra (2000), desde o surgimento da internet na escola, urge a necessidade de mudança na formação de professores/as, bem como estudos sobre os paradigmas educacionais com a apropriação das tecnologias. Nesse sentido, verificamos que a pedagogia de Freire (2000) pode colaborar para discussões a respeito disso. Em suas palavras:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. [...] (FREIRE, 2000, p. 101-102).

Por fim, destacamos que a apropriação das TDs não foi entendida, pelos sujeitos da pesquisa, como possibilidade de diálogos que promovam relações sociais que oportunizem e garantam o direito à educação.

Sendo assim, mais do que nunca, esse contexto traz a importância da formação docente articulada à tecnologia digital na educação. Aliado a isso, traz também a urgência de investimento público nas escolas concernente às demandas que emergiram do uso de tecnologias digitais com a pandemia e o isolamento social. A educação, a partir disso, possui novos desafios a serem superados.

Referências

BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Brasiliense: Brasília, 1995.

BRASIL. LDB. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996*. São Paulo: Saraiva, 1996.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, Portugal, v. 6, n. 2, p. 4-14, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3205>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, Caroline. Com aulas remotas, pandemia escancara desigualdade no acesso à educação de qualidade. *Brasil de Fato*, São Paulo, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/04/com-aulas-remotas-pandemia-escancara-desigualdade-no-acesso-a-educacao-de-qualidade>. Acesso em: 29 maio 2021.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. 121 p.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José Antônio Marques. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onLIFE. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, p. 6-35, maio 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SCHLEMMER, Eliane. *Metodologias e práticas pedagógicas para uma educação onLIFE*. 2020 (no prelo).

SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006. Disponível em: https://www.sinprors.org.br/wp-content/uploads/2018/05/setembro2006_completo.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação*. São Paulo: Editora Érica, 2000.



Paulo Freire fala ao microfone em evento não identificado.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

Estudo

Texto submetido em: 30 maio 2021. Aprovado em: 12 jul. 2021.

FREITAS, Guaciara Barbosa de; MACIEL, Mayara Santos. As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 331-346, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250661

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

As metodologias ativas e a pedagogia freireana: diálogos possíveis

Active methodologies and Paulo Freire's pedagogy: feasible dialogues

Guaciara Barbosa de Freitas

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Doutora em Ciências da Comunicação

E-mail: guacifreitas@yahoo.com.br

 <http://orcid.org/0000-0002-3538-9031>

Mayara Santos Maciel

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Mestra em Ensino

E-mail: mayara.maciell0@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5672-0398>

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir como se dá a relação entre as metodologias ativas e a pedagogia freireana, identificando e analisando suas confluências. Por meio de “pesquisa da pesquisa” (BONIN, 2006), foi possível levantar conceitos importantes debatidos por Freire (1987, 2011), como os de *educação problematizadora* e a *autonomia*, e entender como eles dialogam e estão refletidos nas metodologias ativas. A partir de uma análise conceitual, entendemos que tais temas estão intrinsecamente associados às raízes fundantes das metodologias ativas, num diálogo que direciona não apenas à centralização do ensino no educando, mas, principalmente, à autonomia, cidadania e a uma consciência libertadora do ser humano.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Autonomia. Educação problematizadora. Paulo Freire.

Abstract

This article aims to discuss how active methodologies and Paulo Freire's pedagogy might be related to each other, identifying and analyzing their points of convergence. By using the *research of the research* approach (BONIN, 2006), it was possible to locate relevant concepts debated by Freire (1987, 2011), such as the *problem-posing education* and matters concerning *autonomy*, in order to understand how they interact and manifest in active methodologies. In a conceptual analysis, this work considers that such themes are intrinsically associated to the active methodologies' foundations, in an interaction that leads not only to a teaching focused on students but specially to the consideration of autonomy, citizenship and a liberating consciousness of humanity.

Keywords: Active methodologies. Autonomy. Problem-posing education. Paulo Freire.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem aberto espaço para experiências, estudos e discussões focados nos métodos inovadores de ensino-aprendizagem, conhecidos como metodologias ativas. A síntese de Manuel Moran (2018) pode traduzir a essência desse modelo educativo, definindo-o como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4). Trata-se, portanto, de experiências pedagógicas que priorizam o protagonismo do aluno, o seu envolvimento participativo e reflexivo com a aprendizagem, a sua capacidade criativa e a experimentação, com a orientação do professor.

Valente (2018), por sua vez, diz que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas que focam o processo de ensino-aprendizagem no aprendiz. Nesse contexto, o aluno é envolvido em apren-

dizagem por descobertas, projetos, investigação, problemas etc. Já para Berbel (2011, p. 29), metodologias ativas são ações baseadas em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Percebemos pontos em comum em diferentes concepções sobre metodologias ativas e, indiscutivelmente, nota-se que um de seus principais objetivos é estimular que o aluno seja centro e sujeito de sua própria aprendizagem, podendo construir, de forma presente e atuante, um trajeto de autonomia e libertação¹ no seu aprender.

Entendemos que, refletidos nas definições de metodologias ativas, estão os debates traçados pelo educador Paulo Freire sobre temas como a *autonomia do sujeito* e a *Educação problematizadora*. Com isso em vista, este escrito tem o objetivo de discutir e entender como se dá a relação entre as metodologias ativas e a pedagogia freireana, identificando e analisando suas confluências.

Entendemos que, refletidos nas
definições de metodologias ativas,
estão os debates traçados pelo
educador Paulo Freire sobre temas
como a autonomia do sujeito e a
Educação problematizadora

1. Para Freire (1987, p. 38), a libertação autêntica “não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Este artigo é um recorte da dissertação *Videoaprendizagem: uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior*, desenvolvida e orientada pelas autoras do trabalho. Na construção deste diálogo, utilizamos a metodologia *pesquisa da pesquisa*. Também conhecida como pesquisa bibliográfica ou estado da arte, a pesquisa da pesquisa é “o revisitar, interessado e reflexivo, das pesquisas já realizadas sobre o tema/problema a ser investigado ou próximo a ele” (BONIN, 2006, p. 31).

A pedagogia freireana nas origens das metodologias ativas

Em um exercício de busca por uma origem do conceito de metodologias ativas, reportamo-nos à filosofia da Nova Escola, de John Dewey, que desde o início do século XX discutia, nos Estados Unidos, uma aprendizagem mais efetiva pela ação do aprendiz, em um processo ativo e de descobertas, orientado por uma proposta conhecida como *learning by doing* (aprender fazendo). Autores como Valente (2018) destacam a importância desse modelo educativo para a formação de cidadãos criativos, competentes e capazes de gerenciar a sua liberdade.

Em um contexto brasileiro, voltamo-nos aos escritos de Freire (1987) para discutirmos as raízes das metodologias ativas. O autor nos fala sobre a dicotomia entre o modelo educativo, que identificou como *bancário*, e uma pedagogia libertadora que chamou de *Educação problematizadora*.

O que caracteriza, essencialmente, o paradigma da Educação bancária, diz o autor, são as relações entre professores e alunos

marcadas pela narração ou pela dissertação de um sujeito narrador – o professor – a “objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 1987, p. 33).

Nessa relação, a palavra e o conhecimento são poderes e, tendo esse privilégio na sala de aula, o professor conforma-se como o principal sujeito nesse cenário. Ao aluno, resta apenas a posição de depósito de conteúdos de tais narrações, que devem ser memorizadas, reproduzidas mecanicamente e posteriormente arquivadas.

Nesse processo, a narração é unicamente sonora e vazia, uma vez que se apresenta como desassociada da vivência do educando, ou seja, não produz sentido algum ao sujeito. Nesse caso, a narração perde sua força transformadora para tornar-se apenas sonoridade.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (FREIRE, 1987, p. 40).

Na perspectiva bancária da educação, quem detém o saber é o professor. Ele, num ato quase que caridoso, doa conhecimentos àqueles a quem considera ignorantes, fazendo comunicados e não buscando estabelecer comunicação com seus alunos. Essa prática caracteriza o que Freire chama de *ideologia da ignorância* (FREIRE, 1987).

Assim é o cenário predominante da educação tradicional brasileira, quiçá de boa parte dos países do mundo, caracterizada pela centralidade do processo educativo na figura do professor.

Enquanto a educação bancária
está a serviço do opressor e da
dominação, por outro lado, a
Educação problematizadora serve à
libertação

Enquanto a educação bancária está a serviço do opressor e da dominação, por outro lado, a Educação problematizadora serve à libertação, estimulando o ato cognoscente dos reais sujeitos da sala de aula: os educandos, que, nesta prática, são, também, educadores dos seus educadores. Isso porque, nesse método, a contradição educador-educando é superada.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos 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. [...] O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e de seus educandos (FREIRE, 1987, p. 39-40).

Bacich e Moran (2018) relacionam a pedagogia de Freire à Nova Escola de Dewey, evidenciando pontos confluentes entre as duas propostas. Para os autores:

[...] O pensamento da Nova Escola converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na

sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (BACICH; MORAN, 2018, p. 11).

Desse modo, podemos dizer que a pedagogia da problematização de Paulo Freire dialoga, se não fundamenta, as práticas ativas de ensino-aprendizagem no Brasil, visto que encaminha o aluno à problematização e à ação-reflexão sobre seu modo de ser e estar no mundo.

Nossa análise aponta nessa direção porque conseguimos enxergar que, assim como na pedagogia de Freire, as metodologias ativas sugerem e provocam o pensamento crítico e a atitude autônoma, promovendo o diálogo horizontal e estimulando a ação do aluno. Dialogicidade que no modelo bancário é desprezada, mas que, nas metodologias ativas, assim como na concepção de educação de Paulo Freire, é valorizada à medida em que é retroalimentada nas interações fluidas e nas trocas de experiências e saberes entre educador-educando e educando-educador.

Podemos dizer, então, que o diálogo permite que o objeto de conhecimento não permaneça imóvel nas narrações do professor, mas se movimente, ganhe corpo e outros significados quando nele são agregados os saberes prévios dos educandos, compartilhados nas comunicações interativas e nos ambientes de ensino-aprendizagem.

A autoridade, marcadamente presente no modelo vertical de ensino, é ultrapassada nas metodologias ativas pela provocação do aluno, no sentido de que pense a realidade criticamente, a partir dos seus próprios questionamentos (nascidos de sua curiosidade), de seus conhecimentos prévios e saberes adquiridos na experiência da educação formal.

A autoridade, marcadamente
presente no modelo vertical
de ensino, é ultrapassada nas
metodologias ativas pela provocação
do aluno, no sentido de que pense a
realidade criticamente

Assim como na educação problematizadora de Freire, nas metodologias ativas a construção de conhecimentos pelo aprendiz ultrapassa a ideia da alienação e da comunicação vazia de informações. Ação, a participação e a criticidade são *combustíveis* desse cenário educativo, como afirmam Althaus e Bagio (2017, p. 84) ao relatarem que o ensino nas metodologias ativas “é concebido como processo de mediação, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva”.

Apoiadas em Anastasiou e Alves (2006 *apud* ALTHAUS; BAGIO, 2017), as autoras afirmam que a apreensão do conhecimento depende, também, da ação do aprendiz sobre o conteúdo que é objeto de sua aprendizagem.

Para Anastasiou e Alves (2006), a opção pelo uso da metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando-lhe enfrentá-lo, inicialmente no nível de compreensão em que este aprendiz se encontra, sempre mediado pela ação docente. E que essa ação seja cercada do processo reflexivo. Segundo as autoras, um pressuposto na metodologia ativa é que o conhecimento supera a simples informação, possibilitando que seu processamento seja significativo e inteligente (ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 84).

Valente (2018), por sua vez, resume as metodologias ativas da seguinte forma:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os 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 colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (VALENTE, 2018, p. 28).

No cenário das metodologias inovadoras de ensino-aprendizagem, o professor assume uma nova posição, diferente da que observamos na Educação bancária, tratada por Paulo Freire, onde o docente é o centro do processo e transportador de informações aos seus alunos numa perspectiva autoritária, assumindo a posição de detentor do conhecimento.

De modo diferente, no modelo de educação ativa, o professor atua como mediador ou facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho docente deve envolver um conjunto de pessoas na construção de saberes e possibilitar que mais operações mentais sejam ativadas para a apreensão de um conteúdo. Apoiada em Bordenave (1999, 2005), Mitre *et al.* (2008) afirmam que:

O docente nessa perspectiva, denominado tutor – aquele que defende, ampara e protege –, necessita desenvolver novas habilidades, como a vontade e a capacidade de permitir ao discente participar ativamente de seu processo de aprendizagem. Como facilitador do processo ensino-aprendizagem, deve se perguntar: (1) como, por que e quando se aprende; (2) como se vive e se sente a aprendizagem; e (3) quais as suas consequências sobre a vida. A disposição para respeitar, escutar com empatia e acreditar na capacidade potencial do discente para desenvolver e aprender, se lhe for permitido um ambiente de liberdade e apoio, são essenciais nesta nova postura (MITRE *et al.*, 2008, p. 2137).

Na visão de Moran (2018), no contexto das metodologias ativas, as atividades do professor são mais complexas do que a transmissão de conteúdos. Ele desenha roteiros personalizados e coletivos de ensino e orienta projetos profissionais e de vida dos seus alunos. A partir de uma construção aberta, criativa e empreendedora, o professor ativo torna-se *designer*, gestor e orientador de trilhas grupais ou individuais.

Nesse contexto de construção de conhecimentos, o aluno é estimulado a reconhecer e assumir seu protagonismo como sujeito mais importante de sua própria experiência de aprendizagem e passa a realizar diferentes exercícios mentais que variam em níveis de complexidade: imaginação, planejamento de projetos e pesqui-

sas, observação, organização de dados, comparação, classificação, interpretação, crítica, elaboração e confirmação de hipóteses, construção de sínteses, tomada de decisões, entre outros (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 289).

Esses princípios das metodologias ativas, que envolvem a assimilação de novas posturas – tanto para o professor quanto para o aluno – já eram discutidos muito antes na pedagogia da problematização freireana.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, agora são investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1987, p. 40).

Para Paulo Freire (1987), o educador deve ser mais do que um doador de conhecimentos. Ele deve ser um parceiro do educando no desenvolvimento mútuo e colaborativo de saberes, do mesmo modo que sugerem as metodologias ativas. Sobre a atuação do professor, Paulo Freire diz que

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987, p. 35).

Uma educação que se pretende libertadora, como propunha Paulo Freire e como também buscam as metodologias ativas, não pode, então, basear-se na compreensão de que o educando ou

qualquer pessoa seja um instrumento vazio de dominação, para quem são destinados saberes já elaborados e sintetizados, negando experiências de reflexão e consciência da realidade e das coisas do mundo.

Ao contrário de tudo isso, a educação para a liberdade deve sustentar-se na compreensão dos homens como “‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo” (FREIRE, 1987, p. 38, grifo nosso).

Para Freire, a educação libertadora preexiste na possibilidade de o sujeito criar suas próprias representações do mundo, de entender-se como sujeito da história e de ter capacidade para elaborar mecanismos para a resolução de problemas (SILVA, 2009).

De acordo com Mitre *et al.* (2008, p. 2135), as metodologias ativas de ensino-aprendizagem também estão alicerçadas no princípio da autonomia, do qual trata Paulo Freire (2011). Etimologicamente, a autonomia é “a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALAND, 1995, p. 115 *apud* ZATTI, 2007, p. 12). Paulo Freire (2011, p. 12) discute uma pedagogia da autonomia, “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.

Para Freire (2011), a autonomia é um princípio pedagógico fundamental para uma educação libertadora e sua construção é fruto de uma relação dialógica entre docentes e discentes. Ela não é constituída da noite para o dia, tampouco é dada de um sujeito a outro. A autonomia é uma construção associada ao amadurecimento do sujeito ao longo dos processos da vida, ao reconhecimento da liberdade, da própria cidadania e das responsabilidades nas tomadas de decisões.

[...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2011, p. 105).

Entendemos, apoiadas em Freire (2011), que a autonomia pode ser estimulada a partir de exercícios que desencadeiem a necessidade de decidir algo e que, quanto mais decisões importantes o sujeito tiver de tomar, talvez maior sejam as possibilidades de desenvolvimento da autonomia. Diz Freire (2011, p. 125) que “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”.

Zatti (2007) defende uma *educação para a autonomia* quando argumenta que ela é construída, conquistada a partir das vivências, das decisões e da própria liberdade. O autor também ressalta que, “[...] embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada” (ZATTI, 2007, p. 53).

Ao estimular a criatividade, o questionamento, a investigação, o diálogo, a reflexão, a elaboração, a síntese etc., dentro de um contexto ativo de ensino-aprendizagem, o professor ao mesmo tempo incentiva que seu aluno-parceiro caminhe rumo à autonomia que nos fala Freire (2011), possibilitando também, para além do cenário educativo convencional, uma perspectiva maior de

vida e de cidadania. Tal perspectiva deve-se, principalmente, a um contexto em que o aluno não é simplesmente apresentado a retratos estáticos da realidade e alheios à sua experiência, exibidos em dissertações unilaterais do professor. Ele passa a construir uma visão holística e crítica de qualquer cenário, colaborando ativamente na tessitura consciente de sínteses analíticas.

Deste modo, é possível visualizar que temas conceituados por Freire, como *autonomia* e *Educação problematizadora*, estão intrinsecamente associados às raízes fundantes das metodologias ativas, num diálogo que direciona não apenas a uma centralização do ensino no educando, mas, principalmente, à autonomia, à cidadania e a uma consciência libertadora.

Para concluir a análise, observamos que as metodologias ativas, arraigadas no pensamento freireano, devem ser cada vez mais estimuladas e praticadas em ambientes de ensino-aprendizagem, formais ou não, pois geram seres humanos críticos, questionadores e conscientes da realidade em sua complexidade e amplitude, além de formarem cidadãos e profissionais éticos.

Referências

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BONIN, Jiani Adriana. Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigações. In: MALDONADO, Alberto Efendy *et al.* (org.). *Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 21-40.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MACIEL, Mayara. *Videoaprendizagem: uma metodologia ativa experimental para o Ensino Superior*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12162>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

SILVA, Luiz Etevaldo. Autonomia como princípio educativo. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 9, n. 101, p. 104-108, out. 2009.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giralde; PAZIN-FILHO, Antônio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

Relato

Texto submetido em: 25 abr. 2021. Aprovado em: 19 maio 2021.

BARROS, Mariana Boulitreau Siqueira Campos; SILVA, Rayane Gomes Medeiros da; SILVA, Ana Cláudia Cavalcante da; ROCHA, Luana Padilha da; MENEZES, Maria Lúcia Neto de; BUSHATSKY, Magaly; MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles. Círculo de Cultura virtual como arena promotora do empoderamento juvenil em saúde. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 347-374, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250280

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Círculo de Cultura Virtual como arena promotora do empoderamento juvenil em saúde

Virtual Culture Circle as an arena promoting youth empowerment in health

Mariana Boulitreau Siqueira Campos Barros

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutoranda em Enfermagem

E-mail: mariana.cbarros@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3576-2369>

Rayane Gomes Medeiros da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: rayane.msilva@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5453-5110>

Ana Cláudia Cavalcante da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: claudia.cavalcantes@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5880-3197>

Luana Padilha da Rocha

Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS)

Mestra em Enfermagem e Educação em Saúde

E-mail: luanapadilha1895@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7879-8708>

Maria Lúcia Neto de Menezes

Universidade de Pernambuco (UPE)

Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente

E-mail: maria.luciamenezes@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7161-8049>

Magaly Bushatsky

Universidade de Pernambuco (UPE)

Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente

E-mail: magalybus@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0792-6469>

Estela Maria Leite Meirelles Monteiro

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Enfermagem

E-mail: estela.monteiro@ufpe.br

 <https://orcid.org/0000-0002-5736-0133>

Resumo

As práticas educacionais implicam no empoderamento dos adolescentes para o fortalecimento de suas vozes na tomada de decisões e nas mudanças de comportamentos em saúde individual e coletiva. Com base nisso, a partir do relato de experiência realizado com adolescentes em contexto de vulnerabilidades sociais em Recife-PE, em período de isolamento social, o presente trabalho tem como objetivo animar os participantes para o desenvolvimento do empoderamento juvenil em saúde mediante a realização de Círculos de Cultura virtuais. Assim, os Círculos de Cultura propuseram discutir, em formato virtual, cinco temáticas: “Ser adolescente”; “O papel do adolescente na família, na escola e na comunidade”; “Vulnerabilidades juvenis”; “A educação segundo Paulo Freire e a educação em saúde”; e “Empoderamento para a promoção da saúde individual, coletiva, e de classe social”. As atividades ocorreram por meio de momentos de busca a um ambiente favorável para a dialogicidade e livre expressão dos adolescentes a partir de desenho-estória, *podcast*, poemas e a construção final de um jornal. Desse modo, os adolescentes aproximaram-se das tecnologias

educacionais, bem como direcionaram visões críticas e de propostas de superação aos determinantes que, historicamente, limitam o potencial nessa fase da vida. Pode-se dizer, ainda, que a intervenção possibilitou a reinvenção dos Círculos de Cultura freireanos, afluindo as potencialidades dos adolescentes e protagonizando um processo de libertação destes frente às injustiças, resultando em um ato político e social.

Palavras-chave: Círculo de Cultura. Educação em saúde. Empoderamento. Adolescente.

Abstract

Educational practices imply the empowerment of adolescents to strengthen their voices in decision-making and behavioral changes in individual and collective health. Based on that, through an experience report with adolescents in the context of social vulnerabilities in Recife-PE, during a period of social isolation, this paper aims to encourage adolescents to develop youth empowerment in health through virtual culture circles. Therefore the culture circles proposed to discuss, in a virtual format, five themes: “Being a teenager”; “The adolescent’s role in the family, at school, and in the community”; “Youth vulnerabilities”; “Education according to Paulo Freire and health education”; and “Empowerment for the promotion of individual and collective health, and social class”. The activities occurred during moments of searching for a favorable environment for the dialogicity and free expression of the adolescents from drawing-story, podcast, poems, and the final construction of a journal. Thus, the adolescents approached educational technologies, as well as directed critical views and proposals for overcoming the determinants that, historically, limit the potential at this stage of life. Furthermore, as a consequence, the intervention made possible the reinvention of Freirean culture circles, to bring out the adolescents’ potential, in addition to leading a process of liberation in the face of injustice, revealing a political and social act as a result.

Keywords: Culture Circle. Health education. Empowerment.

Introdução

Com o objetivo de garantir um ambiente saudável, a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU), posicionou a promoção da saúde em um amplo escopo para a importância do letramento em saúde não apenas com o intuito de apoiar decisões mais informativas, mas também usufruir, principalmente, da oportunidade de optar por propostas que melhor avaliem o impacto das políticas e, a partir disso, conscientizem sobre as interferências dos determinantes sociais que possam levar a uma posição crítica e a abordagens participativas para o desenvolvimento de habilidades, alcançando o bem-estar e o empoderamento (KICKBUSCH; NUTBEAM, 2017; GERICH; MOOSBRUGGER, 2016).

O empoderamento de um indivíduo é a libertação de um contexto de opressão que está além das habilidades cognitivas. Na perspectiva da saúde, é melhorar o comportamento de hábitos saudáveis e atuar sobre os determinantes sociais da saúde a partir de uma conscientização crítica que, na abordagem freireana, oportuniza possibilidades de tomadas de decisões em saúde com autonomia e segurança, no exercício de uma postura ética para maior controle sobre sua vida e no enfrentamento das iniquidades sociais (HEIDEMANN *et al.*, 2017; OKAN *et al.*, 2019).

O empoderamento de um indivíduo
é a libertação de um contexto
de opressão que está além das
habilidades cognitivas

Nesse contexto, visando a ampliação da conscientização sobre saúde em tempos de pandemia, faz-se necessária a busca por estratégias que desenvolvam posturas cada vez mais empoderadas, surgindo como possibilidade os Círculos de Cultura. Desenvolvida por Paulo Freire, a estratégia educativa de Círculo de Cultura promove uma reflexão crítica que fortalece o processo de libertação do indivíduo em sociedade, empodera a partir de um posicionamento político e promove espaços emancipatórios de reconhecimento e valorização da própria história (COSTA, 2017; MONTEIRO *et al.*, 2015).

Vale ressaltar que adotar tais práticas implica, em contexto de pandemia e isolamento social, reinventar as práticas pedagógicas com o recurso das tecnologias. Realizar esse projeto é desafiador à medida que lida com as mudanças relacionadas aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Ampliar essa compreensão pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas potencializa a sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (MEC; CONSED; UNDIME, 2017).

O engajamento dos adolescentes na mediação social da vulnerabilidade, através dos Círculos de Cultura virtuais, implica no empoderamento, ou seja, no fortalecimento de suas vozes para tomadas de decisões e mudanças de comportamentos em saúde individual e coletiva, inaugurando um processo de libertação, humanização e indignação frente às injustiças.

O engajamento dos adolescentes na mediação social da vulnerabilidade, através dos Círculos de Cultura virtuais, implica no empoderamento, ou seja, no fortalecimento de suas VOZES

Método

O projeto *Círculo de Cultura virtual como arena promotora do empoderamento juvenil em saúde* trata-se de uma atividade realizada com 12 adolescentes em contexto de vulnerabilidades social e de saúde, na faixa etária de 10 a 12 anos, de uma escola pública em Recife-PE, nos meses de outubro e novembro de 2020, em período de isolamento social devido à pandemia de Covid-19. A intervenção de letramento em saúde utilizou a abordagem de Círculos de Cultura. Inicialmente, foi necessário apreender qual o conhecimento prévio dos adolescentes em um contexto de vulnerabilidade.

A realização do Círculo de Cultura, método proposto por Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos, foi desenvolvida em oito etapas:

Etapas 1. Conhecimento prévio do grupo: construído a partir do Índice de Vulnerabilidade de Famílias a Incapacidades e Dependência (IVF-ID) e da participação nas aulas para construção de vínculos;

Etapa 2. Dinâmica de sensibilização e descontração;

Etapa 3. Problematização: estimulação de reflexões sobre o saber popular e das diversas experiências dos adolescentes participantes, que assumem significados do contexto em que vivem e buscam se alicerçar no confronto deste com o saber científico (MONTEIRO; VIEIRA, 2008);

Etapa 4. Fundamentação teórica: o conhecimento científico é embasado por uma fundamentação teórica (MONTEIRO; VIEIRA, 2008);

Etapa 5. Reflexão teórico-prática: estabelece uma aproximação teórico-prática, visando o subsídio para o aprofundamento das discussões e a formulação coletiva de possibilidades de respostas para prover a transformação no contexto vivido (MONTEIRO; VIEIRA, 2008);

Etapa 6. Elaboração coletiva das respostas: retoma as questões geradoras para a reconstrução coletiva das respostas (MONTEIRO; VIEIRA, 2008);

Etapa 7. Síntese do que foi vivenciado: constitui um rico levantamento temático para a consecução reflexiva do círculo posterior, evidenciando a criação de um movimento dinâmico e em contínua reconstrução (MONTEIRO; VIEIRA, 2008);

Etapa 8. Avaliação de cada círculo: aprecia a participação, interesse, motivação e apreensão do conteúdo pelo grupo, assim como a necessidade de rever o planejamento do próximo Círculo de Cultura (MONTEIRO; VIEIRA, 2008).

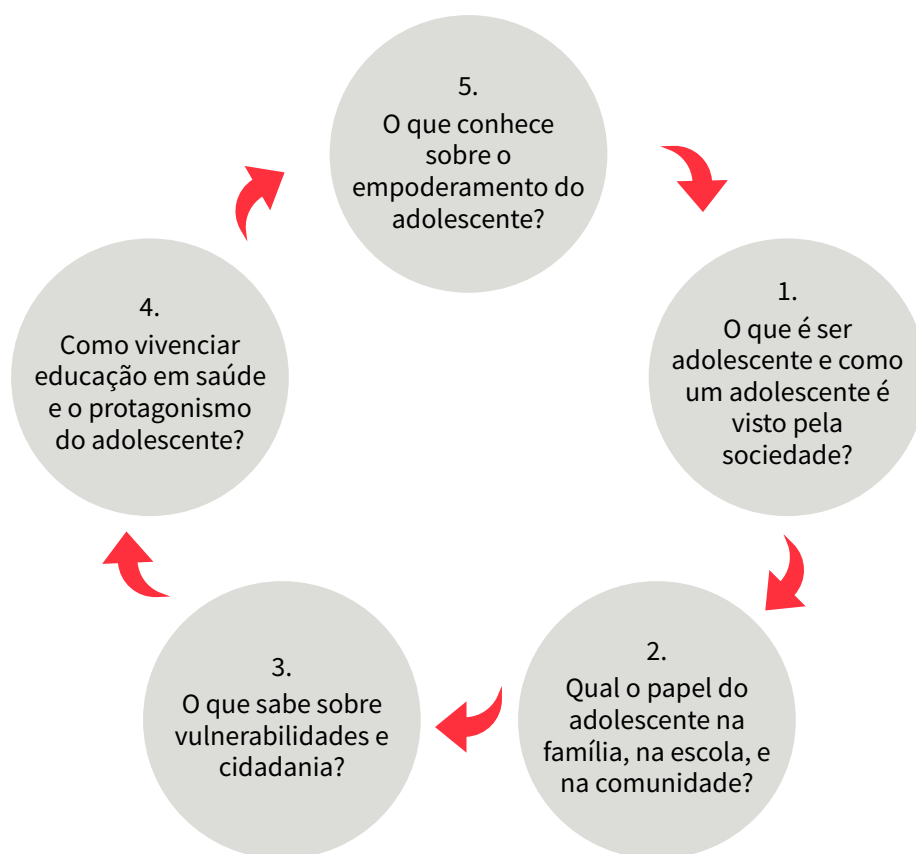


Figura 1. Questões geradoras desenvolvidas nos Círculos de Cultura Virtuais. Fonte: Autoria própria, 2020.

O desenvolvimento dos círculos ocorreu em cinco encontros (cf. Figura 1), abordando as seguintes questões geradoras: “O que é ser adolescente e como um adolescente é visto pela sociedade?”; “Qual o papel do adolescente na família, na escola e na comunidade?”; “O que sabe sobre vulnerabilidades e cidadania?”; “Como vivenciar educação em saúde e o protagonismo do adolescente?”; “O que conhece sobre o empoderamento do adolescente?”.

As fases “Síntese do que foi vivenciado” e “Avaliação” se repetiram em todos os círculos, sendo a primeira realizada por um *brainstorming* com o suporte do aplicativo de distribuição gratuita, o Mentimeter. Já na fase de “Avaliação”, os adolescentes reagiram com “curti” ou “não curti” a cada etapa do círculo e justificaram o porquê, também por meio do recurso do *software* Mentimeter.

Diante do contexto da pandemia e da medida sanitária de isolamento social que inviabilizou a manutenção das aulas presenciais, a atividade aqui descrita precisou inovar com o planejamento e a implementação dos Círculos de Cultura na modalidade remota. Em virtude disso, foi utilizada a plataforma Google Meet (serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela empresa Google) para viabilizar a realização dos Círculos de Cultura como abordagem de ensino e técnica de coleta de dados. A apreensão dos dados ocorreu a partir da observação participante com diário de campo, registros do *chat* e gravação em vídeo para maior fidedignidade na transcrição do áudio, mediante consentimento prévio dos participantes e dos pais/responsáveis.

Resultados e discussão

Os Círculos de Cultura constituíram ambiente favorável para a livre expressão dos adolescentes mediante a dialogicidade, a interatividade e o desenvolvimento da curiosidade, encorajando-os a expressarem com espontaneidade seus posicionamentos, sem receio de julgamentos.

Os Círculos de Cultura constituíram ambiente favorável para a livre expressão dos adolescentes mediante a dialogicidade, a interatividade e o desenvolvimento da curiosidade

Primeiro Círculo de Cultura: apoia-se na questão geradora “o que é ser adolescente e como um adolescente é visto pela sociedade?”.

Dinâmica de sensibilização e descontração: foi desenvolvida com o recurso do aplicativo Mentimeter em sua versão gratuita. A partir da leitura das afirmações “Adolescente não sabe o que faz”; “São todos irresponsáveis”; “Adolescente não sabe cuidar de sua saúde”; “Não há um adolescente empoderado”; “Adolescente não gosta de ações educativas em saúde”; “Os adolescentes não ligam para o seu futuro”; e “Os adolescentes não têm compromisso com os problemas da comunidade”, os adolescentes eram motivados a responder: “Concordo”, “Discordo”, “Concordo mais ou menos” e “Discordo mais ou menos”.

Problematização: o desenho-estória foi realizado quando os adolescentes foram convidados a desenhar representações sobre os questionamentos: “O que é ser adolescente?” e “Como um adolescente é visto pela sociedade?”. Posteriormente, os adolescentes foram estimulados a contar a estória do desenho com o intuito de explicar os significados dos desenhos elaborados.

Fundamentação teórica: ocorreu mediante a leitura de uma história em quadrinhos elaborada pelos animadores, baseada na dissertação *Como é ser adolescente? Sobre adolescência e seu(s) nós* (PENNA, 2017).

Reflexão teórico-prática: foi exibido o vídeo *O que é ser adolescente ou jovem? Como adolescentes e jovens se enxergam e se mobilizam na sociedade?*, uma iniciativa da Escola de Cidadania para Adolescentes (ECA), que tem por objetivo contribuir para o fortalecimento da participação e a promoção de direitos humanos de adolescentes e jovens, realizada em parceria com o Instituto Universidade Popular (Unipop), de Belém-PA, e a Auçuba Comunicação e Educação, de Recife-PE.

Elaboração coletiva das respostas: neste momento foi retomada a questão geradora: “O que é ser adolescente e como um adolescente é visto pela sociedade?”. A atividade teve a finalidade de apreender uma produção coletiva e com maior profundidade.

A situação de vulnerabilidade social dos participantes foi percebida como determinante em seu desenvolvimento nos Círculos de Cultura, com a desistência de cinco estudantes durante o processo. Um contexto de vulnerabilidades individuais, sociais, institucionais e programáticas, aliado aos desígnios de curiosidade, de onipotência e de contestação inerentes aos adolescentes, caracteriza esse público como desafiador para as práticas de promoção à saúde e para as políticas sociais, assistenciais e educacionais (SILVA *et al.*, 2014).

A situação de vulnerabilidade social
dos participantes foi percebida
como determinante em seu
desenvolvimento nos Círculos de
Cultura, com a desistência de cinco
estudantes durante o processo

Nesse momento, pode-se compreender os desafios enfrentados na relação estudante-professor no contexto de pandemia. As aulas em formato remoto requerem ressignificações no processo de ensino-aprendizagem, além de infraestrutura para assegurar recursos tecnológicos. No entanto, a participação dos adolescentes e o interesse demonstrado foram motivadores para a superação dessas dificuldades.

A construção do desenho-estória pelos estudantes revelou o potencial que eles têm e a visão de mundo a partir da realidade em que vivem. A técnica lúdica utilizada facilitou a comunicação dos alunos, inicialmente pela expressão artística e, na sequência, pela narração do seu significado, em adaptação à proposta de Trinca (2003).

Vale ressaltar, ainda, que, sujeitos a influências sociais, culturais e ambientais, os adolescentes são marcados por intensas mudanças biológicas e comportamentais que os colocam em uma posição social fragilizada e vulnerável às relações de opressão e carentes de redes sociais fortes que possam oferecer apoio (BRACKEN-ROCHE *et al.*, 2017; SEVALHO, 2017; MONTEIRO *et al.*, 2015; SAUL *et al.*, 2018).

A identidade dos adolescentes representa uma análise complexa que perpassa os modos pelos quais as macroestruturas socioeconômicas estigmatizam e limitam as oportunidades dos jovens, questionando sua capacidade de assumir papéis de liderança, participar da vida comunitária, atuar como agentes de transformação social e ser resiliente diante das adversidades (TURLIUC; MAIREAN; DANILA, 2013; DLAMINI *et al.*, 2015).

Para favorecer o envolvimento e o protagonismo dos participantes, as animadoras finalizaram esse círculo orientando as crianças/adolescentes a elaborarem um gibi, utilizando *softwares* gratuitos, que retratasse o papel do adolescente na família, na escola e na comunidade. Em momento final de autoavaliação, foi registrado pelos educandos uma percepção instigante e prazerosa no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Círculo de Cultura: apoia-se na questão geradora “Qual o papel do adolescente na família, na escola e na comunidade?”.

Dinâmica de sensibilização e descontração: leitura e reflexão do texto retirado do livro *O que é adolescência*, de Daniel Beckerbas (2017).

Problematização: foram lidas e discutidas as histórias em quadrinhos elaboradas pelos adolescentes sobre o papel do adolescente na família, na escola e na comunidade.

Fundamentação teórica: leitura de um poema elaborado pelos animadores, baseado em pesquisas científicas e no ECA. Nesse momento, foi solicitado aos adolescentes que destacassem o que no poema chamou mais atenção e por quê.

Reflexão teórico-prática: a partir da fotolinguagem, as animadoras mostravam imagens e perguntavam: “Qual foto chamou mais atenção? Por quê?”. As imagens reportavam o papel do adolescente na família; a proatividade do adolescente nas atividades familiares e comunitárias; o papel do adolescente na escola, como espaço de construção de sua identidade, onde pensa criticamente a realidade; a capacidade do jovem de promover mudanças sociais, minimizar as desigualdades e ser um adolescente com “voz”, com conhecimento sobre os direitos e deveres e o papel do adolescente na comunidade, pelo reconhecimento e atitude ante os problemas e as possibilidades de mobilização e transformação da realidade.

Elaboração coletiva das respostas: os participantes foram convidados a escreverem uma carta para um amigo(a) adolescente, descrevendo o seu papel na família, na escola e na comunidade.

O apoio social das famílias, escolas e comunidades contribui tanto para a conscientização dos adolescentes quanto para o envolvimento desses atores sociais em assegurar processos educativos emancipatórios com repercussões atuais e longitudinais do cuidado individual e coletivo (BELLO; PILLAY, 2019; MWILIKE *et al.*, 2018; SAUL *et al.*, 2018; THANGRATTANA; PATHUMCHAROENWATTANA; NINLAMOT, 2014).

A partir das atividades, notou-se maior participação e interação entre os adolescentes. Todos demonstraram animação no desenvolvimento das histórias em quadrinhos, potencializando a desenvoltura com as tecnologias. Durante a fotolinguagem, ao retratar por meio das imagens o processo de produção da saúde e qualidade de vida, observou-se empatia e amorosidade, oportunizando expressões de subjetividade sobre a realidade explorada.

No fim do ciclo, os adolescentes foram orientados a encontrar uma imagem que abordasse alguma vulnerabilidade na adolescência, possibilitando um momento de reflexão e inquietações individuais sobre os conhecimentos a serem trabalhados no próximo círculo. Emergiu, no momento de autoavaliação, a percepção de sentirem-se estimulados a participar de modo descontraído.

Terceiro Círculo de Cultura: apoia-se na questão geradora “O que sabe sobre vulnerabilidades e cidadania?”.

Dinâmica de sensibilização e descontração: realizou-se um bingo com alguns termos que abordam as vulnerabilidades na adolescência.

Problematização: a partir da fotolinguagem, os participantes mostraram as imagens ou fotos que retratam as vulnerabilidades na adolescência, explicaram qual a vulnerabilidade presente e o porquê de escolherem aquela imagem.

Abordaram assuntos como o alcoolismo, a ansiedade, a desigualdade social, a depressão e a gravidez na adolescência, construindo, desse modo, um momento para ampliar o olhar sobre a realidade, além de desenvolver uma consciência crítica sobre o protagonismo do adolescente diante das vulnerabilidades que o cercam.

Fundamentação teórica: foi apresentado um *podcast* elaborado pelas animadoras e baseado em estudos científicos.

Reflexão teórico-prática: as animadoras realizaram um teatro de fantoche, que tem como personagem principal um adolescente chamado José, cujo roteiro foi baseado em pesquisas científicas.

Elaboração coletiva das respostas: realizou-se a dinâmica “continue a estória” a partir de um texto introdutório: “José é um adolescente vulnerável, ele é vulnerável porque...”. Os estudantes, então, eram motivados a continuarem a estória com o contexto discutido no Círculo de Cultura.

O entendimento de vulnerabilidade na adolescência perpassa por frágeis políticas públicas específicas para esse grupo, como o pouco acesso a serviços de saúde e a boas escolas, precárias condições econômicas das comunidades, autocuidado insuficiente, questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual, problemas

comportamentais, uso de drogas, déficit no desenvolvimento de habilidades de enfrentamento, evasão ou exclusão escolar, dificuldades de aprendizado, baixas aspirações ou baixa autoestima, suporte familiar fragilizado, conflitos na família, comportamentos antissociais ou criminais (BRASIL, 2014; WALKER; DONALDSON, 2011; SILVA *et al.*, 2014).

O entendimento de vulnerabilidade na adolescência perpassa por frágeis políticas públicas específicas para esse grupo

Nesse círculo, discutiu-se sobre problemas que provocam inquietações por constituírem risco ao crescimento e ao desenvolvimento e até aos projetos de futuro dos adolescentes. Repensar e ressignificar as vulnerabilidades em saúde dos adolescentes culminou em uma construção dialógica sobre os determinantes sociais e o processo de superação inerente à fase da adolescência.

No fim do ciclo, os adolescentes foram orientados a elaborar um *podcast* respondendo às questões geradoras do próximo círculo. A sensação de participar na construção do conhecimento foi relatada no momento de autoavaliação por um dos participantes e reafirmada entre os demais.

Quarto Círculo de Cultura: apoia-se nas questões geradoras “Para que serve a educação? O que é educação em saúde?”.

Dinâmica de sensibilização e descontração: os adolescentes foram convidados a jogarem o jogo da memória com alguns termos que abordam a educação em saúde.

Problematização: para subsidiar a apreensão do saber popular das crianças/ adolescentes sobre as questões geradoras deste círculo, os adolescentes apresentaram e discutiram sobre os *podcasts* que haviam produzido previamente, sobre como percebiam a educação e o que entendiam por educação em saúde.

Fundamentação teórica: as animadoras elaboraram uma história em quadrinhos sobre a vida e a obra de Paulo Freire, baseada no livro *Paulo Freire - Vida e obra* (SOUZA, 2010), abordando sua influência na educação e, especificamente, na educação popular em saúde.

Reflexão teórico-prática: por meio de uma exposição dialogada, as animadoras conduziram uma reflexão crítica sobre algumas experiências de intervenção de educação em saúde vivenciadas por elas.

Elaboração coletiva das respostas: denominada de “Árvore da Sabedoria”, foi desenhada uma árvore com termos discutidos no Círculo de Cultura e os adolescentes foram convidados a escolherem algumas palavras dispostas em maçãs e, em seguida, formularem uma frase com essas palavras. Então, as questões geradoras foram retomadas, culminando no reconhecimento do potencial pessoal e dos colegas ao atentarem para o fato de que, com a educação participativa e dialógica, terão autonomia para cuidar de sua saúde e da coletividade e, assim, perceber a aplicação do entendimento de empoderamento.

As práticas de educação em saúde promovem a autonomia e a conscientização dos adolescentes a respeito da situação de vulnerabilidade em que vivem e das consequências de suas escolhas para os cuidados em saúde (NIETSCHE; TEIXEIRA; MEDEIROS, 2014).

Quando realizada por uma dialogicidade crítica e reflexiva, a educação libertadora promove o desenvolvimento e o empoderamento de habilidades que exerçam uma influência nas decisões relacionadas à saúde e à adaptação às novas circunstâncias diante de um contexto de iniquidades (NUTBEAM, 2018; MASSON, 2018).

No círculo, as animadoras tiveram um contato com uma das mães que acompanhavam a participação do filho nas atividades remotas, expressando um posicionamento de satisfação e reconhecimento da importância do aprendizado.

Os posicionamentos dos adolescentes nesse círculo direcionaram para visões críticas com propostas de superação aos determinantes que, historicamente, limitam o potencial nessa fase da vida. Essa construção dialógica perpassa por depoimentos que parecem buscar novas ideias, práticas e conhecimentos de forma participativa, para promover autonomia e empoderamento desse grupo etário nos cuidados à sua saúde e à saúde da coletividade.

No término do círculo, foi solicitado aos estudantes que elaborassem uma página de jornal sobre empoderamento juvenil em saúde, após orientações e construção coletiva de um modelo de produção de jornal. Na autoavaliação, destacou-se o sentimento de empolgação e de envolvimento do grupo no trabalho coletivo.

Quinto Círculo de Cultura: apoia-se na questão geradora “O que conhece sobre o empoderamento do adolescente?”.

Dinâmica de sensibilização e descontração: cantou-se uma paródia desenvolvida pelas animadoras, baseada em pesquisas científicas.

Problematização: foram lidas e debatidas as manchetes do jornal sobre “Empoderamento Juvenil em Saúde”. Nesse momento, observaram-se a motivação e o estímulo dos adolescentes em pesquisar a temática, utilizando recortes de páginas da internet e nutrindo-se da busca por definições sobre o empoderamento.

Fundamentação teórica: foi realizada uma explanação sobre os conceitos de empoderamento em suas três dimensões: o psicológico/individual, social/coletivo e de classe social (SOUZA *et al.*, 2014; BAQUERO, 2012; LAVERACK, 2007; CARVALHO, 2004; FREIRE; SHOR, 1986).

Reflexão teórico-prática: por uma exposição dialogada, as animadoras conduziram uma reflexão crítica sobre alguns estudos de casos a partir de um levantamento de experiências de desenvolvimento de empoderamento dos adolescentes para os cuidados em saúde.

Elaboração coletiva das respostas: elaboração da edição final do jornal, que foi denominado como “Camões”, em referência ao nome da escola em que estudam.

Para a construção do jornal, a turma foi dividida em grupos, sendo cada grupo responsável por elaborar um texto introdutório, respondendo às perguntas: “Para você, qual o significado de empoderamento?”, “O que é ser um jovem empoderado em relação à sua saúde?” e/ou “Como a educação em saúde pode colaborar para me tornar um adolescente empoderado?”.

O processo de avaliação do empoderamento de adolescentes participantes de intervenções educativas requer uma percepção acurada que envolve fatores objetivos e subjetivos, decorrente do aflorar de sentimentos como a esperança de uma sinergia que as ações possam não apenas mudar o comportamento de risco, mas também colaborar para a superação de um certo ceticismo inicial (CHIMBINDI *et al.*, 2018).

No processo de construção coletiva do jornal, pôde-se notar o empoderamento como impressão da autonomia para constituir sujeitos do seu processo de saúde e doença. A institucionalização de arenas de troca de vivências de grupo de adolescentes, com interesses e necessidades convergentes, concorreu para fomentar a criação de processos identitários e empáticos para a promoção da emancipação dos participantes tanto nas questões de saúde quanto na questão de vida.

A alternativa metodológica por Círculos de Cultura permitiu favorecer uma condição dialógica, criativa e sistematizada de um processo cíclico e contínuo em um contexto histórico, social e cultural dos adolescentes, que envolveu oportunidades e desafios para o processo de construção/desconstrução/reconstrução da realidade, permitindo a produção de posturas mais conscientes em relação ao seu papel social diante de um contexto de vulnerabilidades (MONTEIRO *et al.*, 2015).

A alternativa metodológica por Círculos de Cultura permitiu favorecer uma condição dialógica, criativa e sistematizada

A reinvenção de uma metodologia pedagógica presencial para o modelo remoto revelou a necessidade de finalizar cada Círculo de Cultura com as orientações pertinentes à etapa de “problematização” do círculo seguinte. Assim, além de otimizar o tempo de realização, este momento foi dedicado para a aproximação dos estudantes com as tecnologias educacionais integradoras, possibilitando a singularização e a bidirecionalidade.

Consoante o contexto de isolamento social, a formação de vínculo foi facilitada em parceria com professores, que conduziam um grupo de estudantes para atividade extraclasse, e a conectividade mostrou-se como fator limitante nos processos pedagógicos.

Conclusão

Os Círculos de Cultura constituem arena dialógica promotora do protagonismo da criança/adolescente, requerendo de seus animadores revisar sua proposta inicial de modo a adequar e a criar novas estratégias para oportunizar o processo de ensino-aprendizagem, mesmo na modalidade remota. Assim, os círculos aplicados no formato virtual exigiram criatividade e sensibilidade dos animadores para possibilitar o aflorar das potencialidades dos adolescentes, além de assegurar uma aproximação com tecnologias educacionais. Os animadores desenvolveram situações-problema por meio das

quais os adolescentes foram instigados a refletir criticamente sobre questões de saúde e cidadania ao mesmo tempo em que protagonizaram posturas de empoderamento.

A educação revela-se como força motriz para o protagonismo e o empoderamento juvenil em saúde ao proporcionar participação reflexiva e incorporar estratégias de prevenção, promoção e proteção à saúde, estabelecendo um momento de escuta e compartilhamento para buscar ferramentas de enfrentamento às vulnerabilidades.

A partir disso, foi possível explorar as potencialidades dos adolescentes, descobrindo as subjetividades que alimentam a interação do indivíduo com seus pares e com o meio, considerando uma apreciação dialética na busca de perspectivas e possibilidades para assegurar a acessibilidade às estratégias de educação para a saúde.

Na construção do conhecimento crítico e reflexivo de questões relacionadas à saúde, emerge o reconhecimento dos direitos e dos deveres na construção de um mundo mais solidário e justo

A percepção de responder de modo proativo e criativo às provocações das animadoras do Círculo de Cultura possibilitou uma transformação na autopercepção dos adolescentes, que, reconhecendo-se como seres de potencialidades, puderam ultrapassar limites e projetar sonhos e ideais. Diante de uma postura de protagonismo e corresponsabilização na construção do conhecimento crítico e reflexivo de questões relacionadas à saúde, emerge o reconhecimento dos direitos e dos deveres na construção de um mundo mais solidário e justo, com possibilidades na e pela educação libertadora e cidadã.

Referências

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, abr. 2012.

BELLO, T. K.; PILLAY, J. An evidence-based nutrition education programme for orphans and vulnerable children: protocol on the development of nutrition education intervention for orphans in Soweto, South Africa using mixed methods research. *Bmc Public Health*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 1-10, mar. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-019-6596-5>.

BRACKEN-ROCHE, D. *et al.* The concept of ‘vulnerability’ in research ethics: an in-depth analysis of policies and guidelines. *Health Research Policy And Systems*, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 1-18, fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s12961-016-0164-6>.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Negociações da agenda de desenvolvimento pós-2015: elementos orientadores da posição brasileira*: Ministérios e órgãos de governo que integram o Grupo de Trabalho Interministerial sobre a Agenda Pós-2015, 9 set. 2014. Brasília, DF: MRE, 2014. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de promoção à saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 20, p. 1088-1095, ago. 2004.

CHIMBINDI, N. *et al.* Translating DREAMS into practice: Early lessons from implementation in six settings. *Plos One*, California, v. 13, n. 12, p. 1-17, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0208243>.

COSTA, I. E. A contribuição do pensamento freiriano no processo de empoderamento da juventude quilombola de Paratibe, João Pessoa - PB: uma análise da experiência do projeto social Paratibe em Ação. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 500-518, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.44016>.

DLAMINI, S. N. *et al.* Os jovens desafiam a comunidade: entre a esperança e a estigmatização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, p. 1229-1255, dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201508144902>.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERICH, J.; MOOSBRUGGER, R. Subjective estimation of health literacy—what is measured by the HLS-EU Scale and how is it linked to empowerment? *Health Communication*, [s. l.], v. 33, n. 3, p. 254-263, dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10410236.2016.1255846>.

HEIDEMANN, I. T. S. B. *et al.* Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de Paulo Freire: contribuições para a saúde. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-8, nov. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017000680017>.

KICKBUSCH, I.; NUTBEAM, D. A watershed for health promotion. *Health Promotion International*, Londres, v. 32, n. 1, p. 2-6, fev. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/heapro/daw112>.

LAVERACK, G. *Health Promotion practice: building empowered communities*. London: McGraw Hill, 2007.

MASSON, L. N. *Educação em saúde e o processo de empoderamento de adolescentes escolares*. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-30052018-103832/pt-br.php>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MEC; CONSED; UNDIME. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

MONTEIRO, E. M. L. M.; VIEIRA, N. F. C. (Re)construction of health education actions based on circles of culture: participatory experience with Family Health Program nurses in Recife-PE. Recife: EDUPE, 2008.

MONTEIRO, E. M. L. M. *et al.* Culture circles in adolescent empowerment for the prevention of violence. *International Journal Of Adolescence And Youth*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 167-184, jan. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/002673843.2014.992028>.

MWILIKE, B. *et al.* A feasibility study of an educational program on obstetric danger signs among pregnant adolescents in Tanzania: A mixed-methods study. *International Journal of Africa Nursing Sciences*, [s. l.], v. 8, p. 33-43, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijans.2018.02.004>.

NIETSCH, E. A.; TEIXEIRA, E.; MEDEIROS, H. P. *Tecnologias cuidativo-educacionais: uma possibilidade para o empoderamento do(a) enfermeiro(a)*. Porto Alegre: Moriá Editora, 2014.

NUTBEAM, D. Health education and health promotion revisited. *Health Education Journal*, [s. l.], v. 78, n. 6, p. 705-709, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0017896918770215>.

OKAN, O. *et al.* *International handbook of health literacy: research, practice and policy across the lifespan*. United Kingdom: Policy Press, 2019.

PENNA, O. F. *Como é ser adolescente? Sobre adolescência e seu(s) nós*. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SAUL, J. *et al.* The DREAMS core package of interventions: A comprehensive approach to preventing HIV among adolescent girls and young women. *Plos One*, California, v. 13, n. 12, p. 1-18, dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0208167>.

SEVALHO, G. O conceito de vulnerabilidade e a educação em saúde fundamentada em Paulo Freire. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, São Paulo, v. 22, n. 64, p. 177-188, maio 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0822>.

SILVA, M. A. I. *et al.* Vulnerabilidade na saúde do adolescente: questões contemporâneas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 619-627, fev. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014192.22312012>.

SOUZA, A. I. *Paulo Freire Vida e Obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

THANGRATTANA, M. K.; PATHUMCHAROENWATTANA, W.; NINLAMOT, W. A non-formal education program to enhance drug abuse resilience quotient of youth at-risk of drug relapse: the approaching of the transformative learning theory and the cognitive behavioral modification concept. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, [s. l.], v. 152, p. 916-924, out. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.343>.

TRINCA W. *Investigação clínica da personalidade: o desenho livre como estímulo da percepção temática*. 3. ed. São Paulo: EPU, 2003.

TURLIUC, M. N.; MĂIREAN, C.; DANILA, O. Risk and resilience in children, family and community. A Research Review. *Verlag Fur Kultur Und Wissenschaft (culture And Science Publishing)*, Bonn, v. 1, n. 1, p. 33-53, jan. 2013.

WALKER, J.; DONALDSON, C. *Intervening to improve outcomes for vulnerable young people: a review of the evidence*. United Kingdom: Department For Education, 2011. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182255/DFE-RR078.pdf. Acesso em: 1 nov. 2019.

Relato

Texto submetido em: 20 maio 2021. Aprovado em: 12 jun. 2021.

LYRA, Letícia Ribeiro; RIBAS, Elisângela. Pedagogia da Pergunta no ensino remoto: uma possibilidade didática em tempos de pandemia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 375-402, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250593

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Pedagogia da Pergunta no ensino remoto: uma possibilidade didática em tempos de pandemia

Pedagogy of the Question in remote education: a didactic possibility in pandemic times

Letícia Ribeiro Lyra

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Doutora em Educação Científica e Tecnológica

E-mail: leticia.lyra@uffs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0752-2878>

Elisângela Ribas

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Doutora em Educação em Ciências e Matemática

E-mail: elisangela.santos@uffs.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0001-6635-3966>

Resumo

O isolamento social e o fechamento das instituições de ensino em todos os níveis de educação no Brasil, em decorrência da SARS-CoV-2, implicou mudanças no ensino presencial, que passou a ser ofertado de modo remoto. Diante disso, houve a necessidade de construção de novas maneiras de ensinar e aprender. O objetivo deste artigo é relatar uma experiência didática desenvolvida em seis componentes curriculares de cursos de licenciatura, em uma universidade federal, ofertados remotamente no primeiro e segundo semestres de 2020. Configura-se como um estudo descritivo acerca da metodologia de ensino e aprendizagem dialógica baseada em perguntas elaboradas pelos educandos a partir da literatura científica. Essa metodologia foi inspirada na proposta da *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Os resultados apontam que tanto os educandos quanto os educadores aprenderam uns com os outros,

superando a *Pedagogia da Resposta*. A partir disso, avaliou-se que o ensino dialógico mediado por perguntas é uma possibilidade didática para promover uma educação emancipatória em tempos de ensino remoto.

Palavras-chave: Pedagogia da Pergunta. Educação emancipatória. Formação de professores. Covid-19.

Abstract

The social isolation and the closure of educational institutions at all levels of education in Brazil, due to SARS-CoV-2, implied changes in face-to-face teaching, which started to be presented remotely. Therefore, the educational institutions remained a need to build new ways of teaching and learning. This paper presents a didactic experience developed in six curricular components of undergraduate courses at a federal university. Such components are offered remotely in the 2020 first and second semesters. A descriptive study is performed about the teaching and learning methodology based on dialogic questions elaborated by the students from the scientific literature. This methodology was inspired by the *Pedagogy of the Question* proposal (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). We observe that both, the students and the educator, learned from each other, overcoming the *Pedagogy of the Response*. It is evaluated that dialogic teaching mediated by questions is a didactic possibility to promote an emancipatory education in times of remote teaching.

Keywords: Pedagogy of the Question. Emancipatory education. Teacher training. COVID-19.

Introdução

A necessidade de isolamento social para evitar o maior contágio pelo SARS-CoV-2, mais conhecido como Covid-19, impôs à nossa sociedade maneiras diferentes de se comunicar que resultaram num incremento da comunicação mediada pelas tecnologias digitais. Na Educação, houve a implementação de uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto.

“Ensino remoto” foi uma denominação utilizada no Brasil, dentre outras empregadas por diferentes instituições no país, para identificar as aulas mediadas por tecnologias ministradas de forma emergencial durante o período de pandemia. Nesse formato, as aulas são desenvolvidas de forma síncrona ou assíncrona, conforme planejamento prévio do professor e de acordo com as normativas estabelecidas em cada Instituição de Ensino Superior (IES). Tais instituições precisaram, no ano de 2020, planejar e organizar seus calendários acadêmicos e reiniciar seus períodos letivos em um formato nunca vivenciado antes.

Aulas mediadas por tecnologias exigem certa formação dos profissionais envolvidos, especialmente daqueles que ainda não tenham trabalhado com aulas virtuais, para que possam se alfabetizar tecnologicamente e, com isso, superar a transposição do ensino presencial para o virtual. É preciso conhecer as tecnologias, metodologias e formas de gerenciamento da aprendizagem utilizadas na Educação a Distância (EaD), a fim de criar e/ ou adaptar algumas práticas para as aulas remotas inspiradas na modalidade de ensino e aprendizagem a distância.

Nesse cenário de replanejamento das atividades acadêmicas, destacamos uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal cujo calendário da graduação iniciou em março de 2020 com aulas presenciais, uma vez que todos os cursos ofertados são nessa modalidade. Passadas duas semanas do início do semestre, instaurou-se a situação de calamidade pública no país e as aulas foram suspensas. Mesmo sem uma vasta experiência na oferta de aulas virtuais, a Pró-Reitoria de Graduação da universidade autorizou, por meio de uma portaria, a continuidade das aulas por meio de tecnologias digitais de forma opcional aos educadores e educan-

dos. Para tanto, estabeleceu-se que cada curso pudesse ofertar até 30% dos componentes curriculares (CCRs) de cada semestre de forma remota, com a necessidade de aceite de todos os educandos matriculados no CCR, além de serem outorgados pelos respectivos colegiados.

Após consulta aos educandos, alguns educadores continuaram a oferta das aulas virtuais. Contudo, a maioria decidiu aguardar o retorno presencial do semestre porque havia a expectativa de que a situação poderia se normalizar até o mês de junho do mesmo ano. Além disso, a partir de dados originados de uma pesquisa realizada com os educandos para conhecer seus acessos às tecnologias para desenvolvimento das aulas, foi possível comprovar que muitos ou não tinham acesso a computadores ou não tinham uma boa conexão com a internet. Por isso e pelo fato de o cenário pandêmico se prolongar mais do que o esperado, o conselho universitário aprovou o retorno às aulas do primeiro semestre de 2020, de forma remota, apenas em setembro do mesmo ano. Essa aprovação do calendário de 2020 se estendeu também para o segundo semestre de 2020.

Diante desse contexto de ensino remoto, relataremos uma experiência didática dialógica desenvolvida em seis CCRs que tratam das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, ofertados nos cursos de licenciatura, nessa IES, nos semestres de 2020.1 e 2020.2. Propomos uma metodologia que buscasse a participação ativa dos educandos nas aulas síncronas e assíncronas e que se pautasse por uma concepção problematizadora de educação. Partimos, ainda, do pressuposto de que tanto educadores quanto educandos aprendem quando dialogam acerca de perguntas elaboradas pelos educandos sobre a literatura científica.

As questões que se apresentaram foram: “Como desenvolver a Pedagogia da Pergunta no ensino remoto?”; e “Como promover um ensino e aprendizagem dialógicos num contexto não presencial?”. Frente a essas questões, e considerando que os educandos são licenciandos, analisamos que a proposta metodológica deveria prever uma formação emancipadora, para que, quando esses estiverem atuando em suas práticas de ensino, possam, da mesma forma, promovê-la.

Nesse sentido, nos pautamos na proposta da Pedagogia da Pergunta, que tem como eixo o ensino dialógico mediado pelas perguntas a fim de promover uma educação emancipadora (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Segundo Freire e Faundez (1985), educador e educando se educam pela contradição de ideias. Para eles, a dúvida leva ao conhecimento e deve-se romper com a visão de que o professor é o detentor da verdade, postulando que essa se constrói no diálogo e esse “só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19).

Em suma, este artigo se propõe a trazer ao debate uma proposta pedagógica dialógica pautada em perguntas como uma possibilidade didática no ensino remoto, que supere a transposição do ensino presencial para o remoto.

O ensino remoto e sua implementação no Ensino Superior

A Covid-19 apresentou ao Brasil, bem como ao restante do mundo, um cenário de calamidade pública sem precedentes. O vírus, que apresenta um enorme risco de contágio, exige o distanciamento social como forma de evitar e/ou diminuir a exposição à contaminação. Governantes dos estados e municípios se preocuparam com os espaços que concentram mais pessoas em um mesmo local, entre os quais estão as instituições de ensino. Por esse motivo, a partir de março de 2020, começaram a suspender as aulas presenciais nas instituições pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino. No mesmo período, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria 343/2020, a substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais nas Instituições de Ensino Superior integrantes do sistema federal de ensino (BRASIL, 2020a). Iniciou-se, assim, uma nova realidade para a educação superior no país. Cada IES adotou a nomenclatura que melhor descrevia a realidade vivenciada em aulas mediadas por tecnologias digitais. No parecer 5/2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) utilizou o termo *aulas não presenciais* para referir-se ao novo tipo de ensino adotado pelas instituições. Cabe ressaltar que a expressão é empregada para referir-se a todas as etapas e modalidades de ensino do país (BRASIL, 2020b). No ensino superior, prevaleceu a expressão “ensino remoto”.

O termo “ensino remoto” foi empregado para se referir às aulas mediadas por tecnologias, geralmente com apoio de algum

ambiente virtual de ensino e aprendizagem (Avea). Essas aulas podem ser síncronas ou assíncronas.

Para as aulas síncronas, o professor ministra sua aula com suporte de algum aplicativo para transmissão em tempo real, preferencialmente no mesmo horário em que a aula seria ministrada presencialmente. Já para as aulas assíncronas, o professor organiza os materiais didáticos e os disponibiliza no ambiente virtual com orientações para que sejam explorados pelos educandos dentro de um período pré-definido. Considerando as inúmeras especificidades de infraestrutura que cada educador e educando tiveram e têm acesso, não é possível descrever todas as metodologias e tecnologias empregadas em cada formato de aula.

Embora sejam utilizadas tecnologias e metodologias da Educação a Distância (EaD) no ensino remoto, é necessário que haja distinção entre ambos por diversas razões. A EaD possui uma organização e regulação própria e é implementada por profissionais com formação e qualificação específicas para a modalidade. O estudante realiza as aulas em qualquer tempo e lugar, de acordo com as orientações pré-definidas por seus professores e pela instituição de ensino, entre outros aspectos. Já o ensino remoto, que foi criado e implementado ao mesmo tempo, apresenta a limitação de que as aulas sejam planejadas, produzidas, assistidas e/ ou realizadas em casa, sendo os encontros presenciais raros ou inexistentes.

O distanciamento social, que contribui para frear a disseminação do vírus, exige que as pessoas aprendam, trabalhem, estudem e realizem suas atividades de lazer em seus lares, preferencialmente sem contato presencial com pessoas fora do seu domicílio. Considerando que nas inúmeras instituições federais de ensino supe-

rior do país as aulas eram, até 2020, majoritariamente presenciais, houve uma necessidade de reorganização didática e metodológica, assim como foi preciso construir ações de formação e orientação a educadores, educandos e demais profissionais com atuação direta nos processos acadêmicos. Enquanto que no ensino presencial o educador possui a oratória como principal ferramenta de trabalho, no ensino virtual há a necessidade de codificação daquilo que seria explicado oralmente, o que geralmente ocorre por meio da criação de textos, áudios ou vídeos.

As diferenças são inúmeras e, por esse motivo, é importante conhecer com antecedência as diversas possibilidades que as tecnologias apresentam para a construção de estratégias educacionais a fim de que não haja a transposição de aulas presenciais para aulas virtuais, pois cada tipo de modalidade conta com suas especificidades. Todavia, como planejar, desenvolver e implementar aulas em uma nova perspectiva de educação desconhecida por todos os envolvidos no processo? Como oportunizar estímulos diferenciados aos educandos sem sobrecarregá-los e sem exigir mais de seus recursos e conhecimentos tecnológicos?

As alternativas para as questões levantadas *a priori* não geram certezas, mas possibilidades. Uma delas é contar com a experiência de profissionais que atuam com EaD para que seja possível conhecer diferentes metodologias e tecnologias que contribuam para a aprendizagem. Outra alternativa é conhecer a realidade de instituições de ensino com características similares, que ofertam cursos a distância, para compreender as principais estratégias de ensino utilizadas. Além dessas, e sem esgotar as opções, é possível ouvir o que educadores e, principalmente, os educandos da própria instituição têm a dizer.

A partir de 2020, tornamo-nos aprendizes sem que houvesse um professor para nos ensinar sobre aulas durante uma pandemia. O ensino remoto impôs a todos os envolvidos – professores, servidores técnico-administrativos em educação e educandos – a necessidade de aprender a administrar as novidades da realidade que se apresentou no ensino. Isso nos levou a refletir que, na Educação, poucas vezes temos certezas absolutas, mas em nenhum outro momento estivemos rodeados de tantas incertezas, especialmente sobre como ensinar e sobre como aprender.

A partir de 2020, tornamo-nos
aprendizes sem que houvesse um
professor para nos ensinar sobre
aulas durante uma pandemia

Educação emancipatória: algumas reflexões

A escola, baseada na proposta de Paulo Freire (1987), não é aquela que reproduz saberes construídos por outras pessoas, mas aquela que ensina o educando a pensar, a problematizar e a questionar o mundo. Tal estrutura leva à emancipação dos sujeitos, lhes apresentando a cultura e o mundo.

Paulo Freire criou seu método de alfabetização não apenas para instrumentalizar os trabalhadores a ler e escrever os códigos da escrita, mas para que pudessem conhecer o mundo e entender seus lugares nele. Além do mais, o educador almejava que mulheres e homens iniciassem um processo de tomada de consciência,

de entendimento do que se lê e escreve de forma contextualizada com o que se vive. Com isso, Paulo Freire (1987) acreditava que os processos formativos possibilitariam a tomada de consciência do povo para que, ao problematizar a realidade, pudessem questionar os meios de produção, de consumo, de educação e de cultura.

A problematização precisa ser contínua, iniciando pelo reconhecimento de si mesmo, de sua importância no mundo e de seu papel social. Deve-se partir do micro para o macro, do local para o global. De acordo com Freire (1985, p. 25), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. Como o conhecimento está em constante formulação e reformulação, os espaços de trocas, de compartilhamento de vivências e experiências, bem como a interação dialógica com a sociedade, se constituem como fundamentais.

A problematização precisa
ser contínua, iniciando pelo
reconhecimento de si mesmo, de
sua importância no mundo e de seu
papel social

Nas instituições de ensino, há quem ensine e quem aprenda. O ensinar nem sempre compete apenas ao educador, assim como o aprender nem sempre é tarefa do educando. Para Paulo Freire (1996), não existe hierarquia nos processos de ensino e de aprendizagem. Contudo, os papéis de educandos e de educadores são institucionalizados e possuem seus direitos e deveres estabelecidos. Assim, sabendo-se educador e educadora, faz-se necessário a constante busca por novas metodologias, estratégias de ensino,

de aprendizagem e de avaliação, pois esses saberes, oriundos do campo da Didática, são primordiais para o fazer docente.

A Didática, cujo objeto de estudo é o ensino, é um campo fecundo e mostra-se em constante transformação. Esse ensino, conforme descrevem Pimenta e Anastasiou (2010), é uma prática social que, por sua vez, pressupõe a interação de seres humanos com outros seres humanos. Como prática social e como fenômeno em transformação, o campo da Didática não pode ser apreendido de uma única vez, ou seja, não é possível conhecer amplamente sobre ela nos cursos de formação inicial, nem mesmo em disciplinas que abordem o assunto nos processos de educação continuada. O conhecimento sobre o assunto é transformado e ressignificado à medida que se avança na práxis¹. Ao mesmo tempo, aprende-se muito sobre Didática com os modelos pedagógicos de nossos professores. Por isso a importância de apresentar uma diversidade de possibilidades aos educandos, assim como de estimular a problematização em sala de aula. Para Freire e Faundez (1985, p. 51), deve-se fomentar os educandos a questionarem “para que e para quem, em favor de que, em favor de quem, contra o que e contra quem [se ensina e aprende]?”

Freire (1976) reconhece o papel fundante da Educação e compreende que o educador, agente de cultura, também é um ser em formação, porque a ele também não lhe foi oportunizada a compreensão da problematização. Por esse motivo, a prática educativa é um espaço de aprendizagem também para ele. Freire (1983, p. 28)

1. Paulo Freire (1976) define “práxis” como ação e reflexão, ou seja, é a indissociabilidade entre fazer e refletir.

expressa que para conhecer, na situação educativa, “educador e educando assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.

A construção do conhecimento demanda uma postura curiosa frente ao mundo e “reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o *como* de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 1983, p. 27, grifo do autor). Conhecer exige uma postura crítica e reflexiva, de expansão da consciência, sobretudo por sua natureza dialógica.

Contrária a isso, a Pedagogia da Resposta é a prática pedagógica mais trivial, uma vez que o educador não corre o risco de que seu saber não seja considerado como “verdadeiro”. Freire (1987) sinaliza que esse modelo educacional caracteriza-se por uma concepção bancária em que o educador apresenta um conhecimento que considera inquestionável. Além do mais, em uma educação bancária, o educando não é estimulado a participar da aula e a contribuir com suas reflexões. O educador transmite seu saber, compreendido como verdade absoluta, ao educando, e este precisa recebê-lo e memorizá-lo.

A Pedagogia da Resposta é a prática pedagógica mais trivial, uma vez que o educador não corre o risco de que seu saber não seja considerado como “verdadeiro”

Freire e Faundez (1985, p. 27) assinalam que “o educador deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente”. Os autores afirmam, ainda, que o erro é que permite a construção do conhecimento. E negar o erro, como faz a Pedagogia da Resposta, não permite essa mudança do erro ao não-erro, que é o que leva ao conhecimento.

Em função de estarem submetidos a uma Pedagogia da Resposta, educador e educando esquecem-se das perguntas. Portanto, ambos precisam aprender a superar a educação de resposta para ir em busca de uma educação de perguntas. O educador, em uma perspectiva autoritária, traz a resposta sem terem lhe perguntado nada. E os educandos, querem a resposta sem perguntarem. Por outro lado, Freire e Faundez (1985, p. 24) sugerem que é democrático aprender a perguntar, pois a pergunta diz respeito à curiosidade, que leva ao conhecimento, e “o início do conhecimento, repito, é perguntar”. Nesse sentido, os autores propõem a Pedagogia da Pergunta, que consiste em um trabalho intelectual coletivo por meio do qual educador e educando podem aprender um com o outro (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Considerando isso, o não-saber e a curiosidade do estudante podem se tornar um desafio para o educador:

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também. Muitas vezes, por outro lado, a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 23).

Dessa forma, entendemos que o educador precisa acolher as perguntas, mesmo aquelas que avalia como ingênuas. Tão importante quanto o acolhimento é o não julgamento das perguntas que são feitas. A fim de estimular o exercício da problematização, ao receber as indagações dos educandos, o educador pode ajudá-los a avaliá-las e a reconstruí-las, entendendo o processo de ensino e de aprendizagem como um trabalho intelectual coletivo através do qual educador e educando aprendem.

A fim de estimular o exercício
da problematização, ao receber
as indagações dos educandos, o
educador pode ajudá-los a avaliá-
las e a reconstruí-las, entendendo
o processo de ensino e de
aprendizagem como um trabalho
intelectual coletivo através do qual
educador e educando aprendem

Freire e Faundez (1985) indicam, ainda, que não se deve limitar a ficar nas perguntas, mas sim ligá-las à realidade que pode ser repensada e promover a união entre rigor científico e senso comum. Nessa perspectiva, teoria e prática se entrelaçam a partir do diálogo entre educador e educando a fim de que estes compreendam e transformem a realidade. Para Freire (1987, p. 77), o diálogo “é uma condição fundamental para a sua real humanização”.

Coadunando com essa metodologia dialógica problematizadora e conscientizadora, destacamos os temas geradores que, segundo Freire (1987, p. 48), são “a base dos quais se constituirá o

conteúdo programático da Educação”. Os temas geradores emergem do diálogo empreendido entre educandos e educadores a partir da realidade histórica daqueles. A proposta é que, a partir desses temas, os educandos possam superar a realidade em que estão imersos, pensando seu mundo. Esses temas ultrapassam a curiosidade ingênua e promovem a curiosidade epistemológica. Para Freire (1996, p. 85), essa seria a “capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

Frente a isso, consideramos que a concepção de educação dialógica mediada pela Pedagogia da Pergunta, tendo os temas geradores como base para consolidação da práxis pedagógica, promove a educação emancipadora. É possível compreender que a problematização da realidade pode e precisa ser trabalhada nas diferentes etapas e modalidades de ensino. Ao serem estimulados a questionar o mundo, a criança, o jovem e o adulto ampliarão suas compreensões sobre a realidade, independentemente se o seu ensino for presencial ou virtual.

Ensino e aprendizagem por meio de perguntas: uma proposta metodológica

A experiência didática relatada foi implementada em seis CCRs que tratam das teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano, no domínio conexo, de cinco cursos de licenciatura, ofertados remotamente no primeiro e no segundo semestres de 2020 em uma universidade federal. A IES na qual realizamos a experiên-

cia didática dialógica tem como princípio promover uma formação democrática, popular e socialmente comprometida com a realidade sócio-histórica, econômica, ambiental e cultural da sua região de inserção.

Os currículos dessa instituição configuram-se em três domínios interligados: comum, conexo e específico, que visam proporcionar ao estudante uma unidade entre teoria e prática com formação cidadã, interdisciplinar e profissional. Segundo Romão e Loss (2014, p. 158), “a organização do saber sistematizado em três grandes domínios possibilita, ao cidadão, o diálogo com diferentes possibilidades de conhecer o mundo, as teorias e as experiências, pois, o sentido do conhecimento está além do saber fazer”. Sendo assim, consideramos que o currículo da universidade em tela caracteriza-se por ser emancipador.

Os CCRs do domínio comum são voltados à formação cidadã e os componentes curriculares do domínio conexo referem-se àqueles de interface entre os cursos. No caso das licenciaturas, os componentes curriculares daquele domínio são voltados à formação pedagógica. O domínio específico, por sua vez, compreende os componentes que atendem às especificidades dos cursos, ao conhecimento disciplinar específico.

Os currículos dos cursos de licenciatura projetam a atuação docente em conformidade com a legislação vigente e com os princípios da IES que estão expressos em seu Projeto Pedagógico Institucional e Plano de Desenvolvimento Institucional. Esses documentos oficiais preconizam que os cursos devam garantir a indissociabilidade entre teoria e prática e ter como foco a docência como profissão, além de garantir que os saberes sejam vinculados à atuação docente.

Na instituição de ensino em que ocorreu a prática relatada, os cursos de graduação são presenciais e poucos são os componentes curriculares ofertados no formato semipresencial. Com isso, a maioria dos professores possuem pouca ou nenhuma experiência em ministração de aulas virtuais dentro da instituição. Além do mais, o escopo de formações pedagógicas contemplou, ao longo dos anos, temáticas da modalidade de ensino presencial. Entretanto, diante de um cenário de pandemia e da necessidade de ofertar CCR de forma remota, foi necessário planejar e desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem virtuais.

Buscamos implementar, então, uma atividade didática que pudesse atender ao princípio problematizador e, para tal, nos apoiamos nos aportes teóricos propostos por Freire e Faundez (1985), no livro *Por uma pedagogia da pergunta*. Nessa obra, os autores fazem uma contraposição entre o modelo de ensino marcado pelo diretivismo do educador, que denominam de Pedagogia da Resposta, e a Pedagogia da Pergunta, por meio das quais educador e educando, em diálogo, promovem uma educação emancipadora.

Porém, tínhamos como desafio conciliar essa metodologia dialógica por meio de perguntas com o formato de ensino remoto, através do qual as aulas são realizadas síncrona e assincronamente. Nesse sentido, propomos, para as aulas assíncronas, que os licenciandos deveriam ler e elaborar, no mínimo, uma questão de cada um dos diferentes textos científicos indicados nos CCRs. Solicitamos que relacionassem suas dúvidas às questões vivenciais (suas experiências como educandos, como PIBIDianos² etc.), a temas da

2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

educação que os preocupam e que o conteúdo programático fosse problematizado.

Essa atividade fazia parte de uma das avaliações e contava com uma expressiva carga horária nos CCRs; o tempo era o suficiente para que os educandos lessem os textos mais de uma vez e elaborassem suas questões. Havia uma data limite de postagem das questões no Moodle³ para que pudéssemos compilá-las em temas geradores (FREIRE, 1987), que seriam iniciadores das discussões. Muitos educandos postaram mais de uma questão por texto, o que tornou as discussões mais variadas. Logo após, disponibilizamos aos educandos um arquivo com todos os temas geradores para que eles os lessem previamente e pudessem pensar acerca deles até a aula síncrona.

Surgiram vários temas geradores: ensino remoto, isolamento social, *homeschooling*, violência contra crianças, dentre outros, tudo isso atrelado aos conteúdos de teorias da aprendizagem e desenvolvimento. Esses temas parecem nos apontar que os educandos buscam posicionar-se diante da literatura indicada e nós avaliamos que isso já é um indício de que a Pedagogia da Pergunta estava se constituindo como um espaço de construção de reflexões pedagógicas.

Nas aulas síncronas, que aconteciam via plataforma digital de transmissão ao vivo, retomamos as questões por temas geradores e discutimos cada uma delas junto à turma, relacionando-as com o texto científico e com outras leituras e vídeos complementares

3. Ambiente de ensino e aprendizagem virtual utilizado para realização das aulas assíncronas.

indicados previamente. A proposta era a de que, depois do debate com a problematização da realidade, avançássemos nas questões conceituais dos textos científicos.

Os conteúdos científicos programáticos foram abordados por meio dos temas geradores elencados a partir das questões. Freire (1987, p. 47) afirma que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 1987, p. 47).

Nossa proposta era manter a rigorosidade com os textos científicos sem o autoritarismo de entregar os conteúdos prontos, como o modelo de educação bancária. Antes de discutirmos as questões, buscamos desenvolver a atitude crítica por meio da qual analisamos “apreciações teóricas do autor, de suas propostas, da posição política do autor, de sua coerência, etc.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 70). Tínhamos como objetivo problematizar “a favor de quem e contra quem” a teoria estudada atendia. Ou seja, problematizar a realidade a partir da teoria estudada, porém com a criticidade necessária para apontar seus limites e possibilidades.

A intencionalidade de oferecer rigor científico aliado à postura crítica é referenciada por Freire e Faundez (1985, p. 32):

Porque nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses dois saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 32).

Nos debates dialógicos, os educandos poderiam ou não apresentar as questões elaboradas ao grande grupo. Apesar disso, a maioria manifestou sua questão e seus pares apresentaram respostas provisórias, tornando o debate muito profícuo. Isso corrobora o que Freire (1987, p. 41) sinaliza em relação à prática problematizadora, ressaltando que “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo”.

No decorrer e ao final de cada CCR, solicitamos, por meio de enquete na plataforma digital, que os educandos avaliassem essa proposta didática a partir de duas questões: como avaliavam a atividade e se aprenderam com ela. Para responder, precisavam assinalar uma das seguintes alternativas: satisfatória, insatisfatória e indiferente. A maioria manifestou que a atividade e a aprendizagem foram satisfatórias. Houve, também, conversas sobre a metodologia ao longo das aulas síncronas para avaliarmos se essa metodologia dialógica estava promovendo a aprendizagem.

Nas conversas, os educandos relataram que estavam aprendendo com esse trabalho intelectual coletivo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e que a elaboração de perguntas baseadas nos textos cientí-

ficos também se configurava como algo inédito na formação deles até o momento. Essas manifestações parecem sinalizar que a atividade didática dialógica por meio de perguntas proporcionou aprendizagem tanto aos educandos quanto às educadoras ao romper com a Pedagogia da Resposta. Entretanto, encontramos algumas dificuldades nessa proposta relacionadas a aspectos do ensino remoto e da pandemia, assim como questões didático-pedagógicas que foram constatadas nos *e-mails* enviados pelos educandos às educadoras no decorrer dos semestres.

Quanto ao ensino remoto na pandemia, apesar de a IES ter adotado política de auxílio financeiro para aquisição de computadores e internet para acadêmicos com vulnerabilidade socioeconômica, constatamos muitos problemas relacionados ao acesso às tecnologias digitais. Muitos educandos relataram dificuldade de conexão à internet para realizar as atividades assíncronas, fato que prejudicou que entregassem diversas atividades no prazo estabelecido, como as questões referentes aos textos.

Verificamos que a instabilidade na conexão da internet dos educandos nas aulas síncronas foi recorrente. Muitos entravam e saíam da sala de aula virtual várias vezes ao longo das aulas síncronas, o que prejudicou suas interações e o acompanhamento dos debates. A maioria acessou as aulas síncronas via celular, pois, mesmo com a política de inclusão digital da IES, nem todos conseguiram adquirir um computador. Consideramos esses aspectos como dificultadores no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente pelo fato de o celular não apresentar todas as funcionalidades de um computador.

Quanto aos aspectos da pandemia, muitos educandos relataram estarem vivenciando problemas pessoais e econômicos e, mesmo com flexibilização dos prazos de entrega das questões para esses educandos, vários não conseguiram cumprir a atividade assíncrona ou participar das aulas síncronas. Já quanto à metodologia, avaliamos dois obstáculos didáticos a serem superados (BROUSSEAU, 1999).

O primeiro obstáculo foi que alguns educandos, ao final do semestre, demonstraram equívocos conceituais relacionados às teorias trabalhadas no semestre que foram manifestados em trabalhos escritos produzidos a partir dos debates e da análise dos textos. Entendemos que esses educandos avançaram na problematização da realidade, mas ainda não dominaram conceitos científicos que são fundamentais para uma educação emancipadora.

Avaliamos que isso possa ter acontecido por duas razões: (i) por não terem entendido que a problematização da realidade se faz pela teoria e que esta está fundamentada nos textos científicos. Chegamos a essa hipótese em função de que um educando contestou, por *e-mail*, que suas opiniões não estavam sendo consideradas e alegou que não importava o que os autores apresentavam, mas sim o contexto onde o conhecimento iria ser aplicado. E (ii) que não precisava se fundamentar num texto pois ele era o exemplo de si próprio. Destacou, ainda, que não estavam acostumados a essa metodologia. Por fim, parece entender que a “pergunta pela pergunta” sem teoria é suficiente para ler a realidade.

Sabemos o quanto a contextualização dos saberes é importante para que o conhecimento tenha sentido para o educando, e por isso mesmo é que ela precisa estar embasada em aportes teóricos a fim de que a verdadeira práxis pedagógica se estabeleça. Para

Freire (1987), teoria e prática são inseparáveis e o que constitui a práxis é a compreensão, ação e a reflexão. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Um segundo obstáculo é que, apesar de essa proposta metodológica ter sido discutida com os educandos no início do semestre, alguns alunos questionaram-na, esperando uma aula tradicional ou, ainda, que a resposta para as problematizações construídas tivessem uma resposta única e pronta. Pareciam ainda preferir um modelo de educação bancária que lhes era mais familiar. Isso foi constatado em algumas falas em que os educandos perguntavam: “mas, afinal, qual é a resposta, professora?”, mesmo quando indagados que buscassem relacionar a questão à teoria.

É possível compreender que os educandos ainda esperam que o educador apresente a resposta, pois a prática da transmissão, a Pedagogia da Resposta, esteve presente em grande parte da formação educacional de todos nós. Contudo, compreendemos que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as condições para sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52). Por acreditar nesses pressupostos, foi possível insistir em uma prática baseada na Pedagogia da Pergunta.

Em linhas gerais, concluímos que a maioria dos educandos compreendeu que precisava superar a educação baseada nas respostas prontas trazidas pelos educadores e que eles poderiam criar suas próprias respostas, agregando a isso a fundamentação teórica dos textos científicos, suas experiências educativas e as leituras de textos complementares sugeridos no decorrer dos CCRs. Ou seja, estimulamos a autonomia intelectual do estudante.

Avaliamos que essa metodologia pode superar uma visão autoritária e conteudista de que o educador sabe tudo e que precisa apresentar respostas às inquietações dos educandos, ao passo que o educador lhes permite trazerem suas questões e os auxilia a reelaborarem suas dúvidas. Além do mais, o método parece apontar que o educador pode superar os conteúdos previstos na ementa de seu componente curricular, conectando-os às realidades vivenciadas pelos educandos.

Nesse sentido, compreendemos que estimulamos os educandos a pensar certo. Para Freire (1996, p. 26), pensar certo é o pensar reflexivo, consciente, crítico, organizado, através do qual “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. De forma geral, a prática aqui relatada foi mais uma tentativa de ensinar certo. Como ensinar certo é um processo que exige formulação e reformulação crítica e reflexiva, essa prática, para que seja implementada novamente, exige mudanças, conforme explicitado anteriormente.

Reflexões finais

A Pedagogia da Pergunta mediada pelo diálogo foi o fundamento dessa proposta didática no contexto de ensino remoto, por meio do qual se propôs “a participação efetiva do educando no processo de sua educação” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 64). Refletindo sobre essa metodologia, avaliamos que ela possibilitou aos educandos e futuros professores, uma formação emancipadora, e acreditamos que poderão proporcioná-la aos seus educandos, seja da Educação Básica ou de qualquer outro grau educativo. Concluímos isso a partir dos relatos dos licenciandos, que passaram a identificar a posição política do autor e das fontes dos textos, a problematizar a teoria que esses autores se apoiaram e a extrapolá-las para contextos educacionais e sociais.

Também pudemos constatar que os educandos se apropriaram dos conhecimentos historicamente construídos a partir de suas problematizações. Isso reafirma que o papel do “educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da ‘doxa’ pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do ‘logos’” (FREIRE, 1987, p. 40). Além disso, rever a metodologia nos possibilitou desenvolvê-la não *para* os educandos, mas *com* eles. Nesse sentido, superar uma educação baseada em respostas é ir em busca de uma educação da pergunta.

Identificamos, também, que a interação no ensino remoto, apesar de ser um desafio para educadoras e educandos, mostrou-se como uma perspectiva viável, considerando a realidade de pandemia que estamos vivenciando. Esperamos que essa atividade possa trazer reflexões acerca do ensino remoto e que este possa ser uma

alternativa, mesmo que temporária, na oferta de uma educação emancipadora. Além disso, foi possível reafirmar a ideia de que a educação emancipadora pode ser implementada tanto em um contexto presencial como num contexto virtual.

Ao final deste relato, sugerimos que sejam realizadas outras problematizações e debates sobre como estão se configurando o ensino e a aprendizagem no contexto remoto. Terminamos esta reflexão trazendo uma fala de Freire e Faundez: “têm de aprender ou reaprender a perguntar-se, a se propor perguntas essenciais, porque somente por meio da pergunta essencial vamos encontrar respostas essenciais” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 43).

Referências

BROUSSEAU, G. Fundamentos e métodos da didática da matemática *In*: BRUN, J. *Didáctica das matemáticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BRASIL. *Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Parecer CNE/CP Nº 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2021.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ROMÃO, J.; LOSS, A. A universidade popular no Brasil. *Foro de Educación*, Salamanca, v. 6, n. 12, p. 141-168, 2014.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.



ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura da UFPE

Relato

Texto submetido em: 31 maio 2021. Aprovado em: 28 jun. 2021.

BORBA, Anna Karla de Oliveira Tito; SILVA, Bruna Emanuela Souza da; NOTARGIACOMO, Eduarda Viégas; LOURENÇO, Kelly Dafne Pessoa; BEZERRA, Luiza Menezes Leão; SILVA, Myllena Carolina Sales da; GOMES, Roseane Lins Vasconcelos; SANTOS, Ruth Silva dos; SILVA, Stephany Kauri da; CARVALHO, Quelianne Gomes da Silva. Educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado durante a pandemia de Covid-19: experiência alicerçada nos princípios freireanos. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 403-426, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250667

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado durante a pandemia de Covid-19: experiência alicerçada nos princípios freireanos

Remote education in diabetes for the promotion of self-care in the COVID-19 pandemic: an experience based on freirean principles

Anna Karla de Oliveira Tito Borba

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Nutrição

E-mail: anna.tito@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-9385-6806>

Bruna Emanuela Souza da Silva

Assistência Médica Internacional S. A., (Amil)

Bacharela em Enfermagem

E-mail: brunaemanuelabruna@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-7886-7809>

Eduarda Viégas Notargiacomo

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: eduarda.viegas@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1483-3460>

Kelly Dafne Pessoa Lourenço

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: kelly.dafne@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0001-7924-2878>

Luiza Menezes Leão Bezerra

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: luiza.mlbezerra@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-7055-387X>

Myllena Carolina Sales da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: myllena.sales@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-6621-2714>

Roseane Lins Vasconcelos Gomes

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente

E-mail: roseane.vasconcelos@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-6579-8418>

Ruth Silva dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: ruth.ssantos@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0001-8987-1707>

Stephany Kauri da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Graduanda em Enfermagem

E-mail: stephany.kauri@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-1045-0094>

Queliane Gomes da Silva Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Enfermagem

E-mail: queliane.carvalho@ufpe.br

 <http://orcid.org/0000-0002-0724-5268>

Resumo

O distanciamento social, imposto pela pandemia, levou à adaptação da educação ao modelo remoto. A metodologia problematizadora, e em grupos, com o uso de mídias sociais, constitui um espaço inovador de assistência e de diálogo que pode contribuir para a promoção do autocuidado em diabetes. Este estudo, baseado nos princípios freireanos, consiste no relato de experiência de uma ação extensionista, cujo objetivo é descrever a experiência de educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado durante a pandemia de Covid-19. A educação em diabetes foi realizada pelo aplicativo WhatsApp, sendo composta por três momentos: levantamento das temáticas e planejamento das intervenções educativas; implementação; e avaliação das intervenções educativas. As temáticas foram relacionadas ao autocuidado em diabetes na pandemia de Covid-19 e debatidas pelo docente/tutor e graduandos dos cursos de Enfermagem, Nutrição, Educação Física e Psicologia da UFPE. A experiência extensionista narrada sinaliza a importância do uso de mídias sociais para facilitar a comunicação, trocar experiências, (re)construir o conhecimento e estimular a adesão ao autocuidado em diabetes com vistas ao controle glicêmico. Além disso, possibilita atuar para além dos muros da universidade e permite a formação acadêmica alicerçada nas necessidades da comunidade, com atuação multiprofissional e interdisciplinar, a fim de preparar os graduandos para os desafios da prática profissional.

Palavras-chave: Educação problematizadora. Diabetes Mellitus Tipo 2. Autocuidado. Infecções por coronavírus. Mídia social.

Abstract

The social distancing, imposed by the pandemic, led to the adaptation of education to the remote learning model. Problematization, and in groups, methodology, with the use of social media, constitutes an innovative space of assistance and dialogue that can contribute to the promotion of self-care in diabetes. This study, based on freirean principles, consists in an experience report from an extension activity, whose objective is to describe the experience of diabetes remote education for the promotion

of self-care in the COVID-19 pandemic. Diabetes education was carried out through WhatsApp, consisting of three moments: survey of the themes and planning of educational interventions; implementation; and evaluation of educational interventions. The themes were related to self-care in diabetes during the COVID-19 pandemic, and discussed by the professor/tutor and undergraduate students from Nursing, Nutrition, Physical education and Psychology courses at UFPE. The extension experience signals the importance of using social media in order to facilitate communication, exchange experiences, (re) construct knowledge and encourage adherence to self-care in diabetes to achieve glycemic control. Besides, it makes it possible to go beyond the walls of the university and to do academic training based on the needs of the community, with multiprofessional and interdisciplinary work that prepares students for the challenges of professional practice.

Keywords: Problematizing education. Diabetes Mellitus Type 2. Self-care. Coronavirus infections. Social media.

Introdução

O diabetes é um relevante e crescente problema de saúde coletiva (SBD, 2019). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Plano de Ações Estratégicas, o diabetes se enquadra entre as quatro doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) que são identificadas como primaciais para o desenvolvimento de intervenção e controle. No mundo, são estimados cerca de 89 milhões de anos de vida perdidos ajustados por incapacidades entre os indivíduos com a doença, gerando impacto na sua qualidade de vida (MALTA *et al.*, 2019).

No Brasil, em 2019, existiam mais de 16 milhões de pessoas com o diabetes e esse grupo permanece em expansão, com projeção de 21,5 milhões em 2030 (IDF, 2019)

Ainda no contexto mundial, em 1985, havia cerca de 30 milhões de adultos com a doença e, em 1995, passou para 135 milhões, atingindo 173 milhões em 2002, com projeção de alcançar 300 milhões em 2030 (NASCIMENTO *et al.*, 2019). No Brasil, em 2019, existiam mais de 16 milhões de pessoas com o diabetes e esse grupo permanece em expansão, com projeção de 21,5 milhões em 2030 (IDF, 2019) .

Com o advento da pandemia do *Coronavirus Disease* (Covid-19), tornou-se notório que o diabetes apresenta-se como uma das principais comorbidades para uma maior vulnerabilidade à ocorrência de complicações, hospitalizações e óbitos em indivíduos contaminados pela doença (MUNIYAPPA; GUBBI, 2020). Desse modo, devido ao crescimento progressivo de casos, bem como de óbitos pela Covid-19 no Brasil e no mundo, indivíduos que apresentam alguma comorbidade não tratada ou não controlada de forma adequada, incluindo diabetes, obesidade, hipertensão, doença cardiovascular, dentre outros, têm maiores chances de agravamento do seu estado clínico (WU; MCGOOGAN, 2020).

O descontrole glicêmico contribui diretamente para a gravidade na evolução da Covid-19, sendo prioritária a adesão às práticas de autocuidado em diabetes. Nesse sentido, podemos considerar a Teoria do Autocuidado de Dorothea Orem, a qual parte do pressu-

posto de que todos os indivíduos possuem o potencial para desempenhar habilidades intelectuais e práticas caso sejam estimulados para a realização do autocuidado (OREM, 2005).

O descontrole glicêmico contribui
diretamente para a gravidade
na evolução da Covid-19, sendo
prioritária a adesão às práticas de
autocuidado em diabetes

Na convivência com o diabetes, a rotina de autocuidado abrange o uso de medicamentos antidiabéticos/insulina, modificação no estilo de vida – composto pela prática de atividade física regular –, abandono do tabaco e do álcool, controle do peso e adoção de hábitos alimentares saudáveis – maior consumo de frutas e hortaliças e menor consumo de sódio, açúcares e gorduras saturadas (CEMBRANEL *et al.*, 2017).

Contudo, sabe-se que a adesão às práticas de autocuidado em diabetes é influenciada por diversos fatores, sendo fundamental que esses indivíduos sejam assistidos por uma equipe multiprofissional em cuidado integral, abrangendo os aspectos biológicos, psicossociais e culturais a fim de minimizar os entraves desse processo de mudança de hábitos (FLOR; CAMPOS, 2017).

A educação em saúde é uma das ferramentas que deve ser utilizada por profissionais de saúde com vistas à promoção do autocuidado em diabetes, uma vez que tem o potencial de motivar, informar e esclarecer as dúvidas do indivíduo e dos familiares sobre os cuidados necessários para o controle glicêmico, ajudando-os

no enfrentamento dos desafios impostos pela convivência com a doença, na identificação de fatores intervenientes à adesão ao tratamento e na melhoria da qualidade de vida (IQUIZE *et al.*, 2017).

Diversas metodologias estão descritas na literatura para subsidiar a prática educativa em diabetes. Destaca-se, dentre elas, a necessidade do desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo que permita esclarecer ao indivíduo a sua atual realidade e proponha ações reformadoras e inovadoras que incentivem a autonomia e a independência de um sujeito histórico-social capaz de propor e opinar sobre as decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (FALKENBERG *et al.*, 2014).

Diante disso, a metodologia pedagógica problematizadora, proposta por Paulo Freire, destaca-se pela percepção da realidade, do protagonismo e do trabalho em grupo (FREIRE, 2011a). Nesse sentido, a construção coletiva do conhecimento para a tomada de decisões relativas à saúde é um dos princípios da metodologia dialógica e se adequa aos processos grupais, uma vez que o número limitado de pessoas possibilita a troca de experiências, motivação para a mudança duradoura de comportamento e atitudes de promoção da saúde em que se busca, sobretudo, a autonomia do indivíduo (FIGUEIREDO; RODRIGUES NETO; LEITE, 2010).

A mídia social pode mediar as intervenções de saúde e ajudar a superar as barreiras relacionadas à interação face a face vivenciada pelo distanciamento social. Indivíduos com diabetes que usam as mídias sociais para se conectarem e compartilharem experiências semelhantes de convivência com a doença podem encontrar um ambiente propício para a (re)construção do conhecimento e apoio social (COOPER, 2014). Um estudo sobre o uso do WhatsApp na educação para o autocuidado em diabetes mostrou resultados posi-

tivos no controle glicêmico, com a redução de 0,7% na hemoglobina glicada em comparação aos cuidados de rotina (AL OMAR *et al.*, 2020).

Desse modo, a educação problematizadora e em grupos no contexto pandêmico, com o uso de mídias sociais, constitui um espaço inovador de assistência e de diálogo por meio da troca de conhecimentos e experiências para a construção de um saber coletivo, compartilhado e contextualizado, podendo servir como intervenção terapêutica para a superação das limitações à promoção do autocuidado em diabetes. Sendo assim, este estudo, baseado nos princípios freireanos, tem como objetivo descrever a experiência de educação remota em diabetes para a promoção do autocuidado durante a pandemia de Covid-19.

Caminho metodológico

Trata-se de um relato de experiência das ações extensionistas realizadas pela equipe do projeto intitulado *Educação em diabetes para a promoção do autocuidado*, com indivíduos com diabetes assistidos no Ambulatório de Endocrinologia, localizado no 4º andar do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Pernambuco (HC/UFPE). A equipe multiprofissional é composta por docentes e graduandos dos cursos de Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Educação Física da UFPE.

As ações foram iniciadas em 2018 com atividades presenciais e, em 2020, em virtude da pandemia de Covid-19, passaram a ser realizadas no modelo remoto, por meio da ferramenta WhatsApp. Para este relato, serão consideradas as ações desenvolvidas no período de agosto a dezembro de 2020.

Os indivíduos com diabetes participantes da ação foram identificados a partir da consulta aos prontuários de saúde disponibilizados pelo serviço e, posteriormente, foi realizado o convite à participação das atividades educativas por meio de contato telefônico. Com esse procedimento, foram formados 8 grupos no total; entretanto, 6 grupos possuíam 3 indivíduos com diabetes, e os outros 2 possuíam 4, totalizando 26 indivíduos que participaram de cinco encontros educativos com frequência semanal e duração de 30 minutos. O número de participantes por grupo levou em consideração o quantitativo de pessoas permitidas em uma ligação de áudio pelo aplicativo WhatsApp, uma vez que, em cada ligação, participavam um docente, dois graduandos e três ou quatro indivíduos com diabetes.

Semanalmente, cada equipe formada por professor/tutor e alunos era responsável por conduzir dois grupos distintos: o primeiro realizado às 14 horas e o segundo às 15 horas, sendo abordadas temáticas diferentes por cada equipe. A metodologia utilizada alicerçou-se nos princípios freireanos da problematização.

De acordo com Paulo Freire, existem diversas formas de fazer educação, destacando-se entre elas a educação bancária e a problematizadora, que divergem em suas propostas. Enquanto a educação bancária compreende tendências tradicionais, a educação problematizadora apresenta características progressistas e de caráter libertador (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

A educação bancária é definida pela formação de relações hierárquicas dentro do ambiente escolar, pois há uma verticalização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é atribuída uma postura de detentor do conhecimento ao professor enquanto que o aluno apenas recebe e reproduz as informações. Assim, não são dadas ao educando as devidas oportunidades para compartilhar o

conhecimento adquirido em vivências anteriores, de modo que ele assume uma postura passiva quanto ao seu aprendizado (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

Em contrapartida, a metodologia problematizadora proposta por Paulo Freire configura um método educacional inovador que prioriza o compartilhamento mútuo de saberes e experiências entre os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando ambos os contextos socioculturais e, portanto, os conhecimentos prévios herdados pelos indivíduos. Desse modo, o educando torna-se protagonista na construção da própria aprendizagem, uma vez que a pedagogia do diálogo, presente na metodologia da problematização, possibilita a postura ativa e corresponsável do indivíduo. Essa estratégia metodológica permite que os educandos questionem a realidade na qual estão inseridos e elaborem soluções, sendo conduzidos pelo educador para concretizá-las, pois tal metodologia acredita na capacidade humana de transformação social (PAIM; IAPPE; ROCHA, 2015).

O desenvolvimento dos grupos educativos foi baseado na metodologia pedagógica problematizadora (FREIRE, 2011b), que consiste em: Análise da Demanda (levantamento do conhecimento prévio sobre a temática); Pré-análise da Problemática do Contexto e do Grupo (planejamento); Levantamento dos Temas-Geradores e Definição do Foco (execução) e Avaliação através da verbalização de soluções aplicáveis à realidade dos participantes.

O atual cenário pandêmico provocado pela Covid-19 impactou profundamente a educação no Brasil e no mundo, uma vez que as atividades presenciais precisaram ser suspensas devido à necessidade de distanciamento social (SANTOS *et al.*, 2020). Nesse sentido, no período de realização das atividades de extensão, as ações educa-

tivas foram adaptadas para o formato de ensino remoto, sendo necessária a familiarização com as ferramentas e plataformas digitais tanto pela equipe da extensão quanto pelos participantes.

Nessa perspectiva, a utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), as quais incluem as mídias sociais, constituem ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem fundamentais nos ambientes de ensino, pois promovem o encurtamento das distâncias e a criação de redes de comunicação eficazes. A educação mediada por tecnologias baseada na metodologia problematizadora de Paulo Freire traz significativas contribuições para o cenário educacional atual, porém, é fundamental que tal estratégia mantenha-se embasada no diálogo contínuo entre alunos, professores e tutores, criando cenários participativos e propícios para a contextualização de saberes (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

Contudo, Freire propõe um olhar crítico ao uso das tecnologias em educação, afirmando que as TICs não devem ser *endeusadas*, uma vez que a infoexclusão é uma realidade no Brasil em virtude da profunda desigualdade na população quanto ao acesso à tecnologia e à internet (SOFFNER, 2013). Ademais, indivíduos não nascidos na geração denominada *net-generation*, permeada por informações tecnológicas, são considerados *imigrantes digitais*, pois apresentam dificuldades no manejo das tecnologias digitais, sendo caracterizados, principalmente, pela baixa escolaridade, idade avançada e menores recursos, assim como o público-alvo da extensão (MORAES, 2018).

Nessa perspectiva, por meio da qual surgem desafios para a implementação das intervenções seguindo os princípios freireanos, a experiência aqui relatada se desenvolve em três momentos: levan-

tamento das temáticas e planejamento das intervenções educativas; implementação; e avaliação das intervenções educativas.

Levantamento das temáticas e planejamento das intervenções educativas

O planejamento e a organização das atividades educativas foram baseados em duas etapas: o levantamento do universo temático e o desenvolvimento das atividades educativas. O levantamento do universo temático ocorreu por meio do contato telefônico, através do qual foram identificados o conhecimento prévio e os temas que os indivíduos com diabetes gostariam que fossem trabalhados nos grupos educativos na modalidade remota quanto à prática do autocuidado em diabetes durante a pandemia.

Em seguida, as temáticas levantadas foram agrupadas em seis temas centrais, os quais foram desenvolvidos a partir do referencial teórico relacionado ao autocuidado e ao diabetes em tempos de Covid-19 proposto pela Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD, 2020).

Para a organização das atividades educativas, foram elaborados um plano de ensino para os temas centrais e estratégias de trabalho em grupo: vigilância das taxas glicêmicas e administração de medicamentos; adaptação ao período da pandemia de Covid-19 de forma saudável; resolução de problemas relacionados ao diabetes; redução do risco de complicações em pessoas com diabetes e alimentação saudável.

O diálogo é a base da pedagogia problematizadora, de modo que planejar as intervenções educativas a partir do levantamento das temáticas citadas pelos participantes é fundamental para o desen-

volvimento de um processo de ensino-aprendizagem eficiente. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire reflete sobre a necessidade de realizar práticas educativas que convergem com a realidade na qual os atores do processo educativo estão envolvidos, como forma de promover a transformação social (NASCIMENTO, 2016).

Assim, as temáticas abordadas durante as intervenções educativas foram relacionadas às necessidades do grupo, proporcionando a problematização de planos de autocuidado com o diabetes durante a pandemia de Covid-19. Os planos de ensino abrangeram uma pergunta de aproximação, problematização, fundamentação teórica, reflexão teórico-prática, elaboração coletiva das respostas, síntese do que foi vivenciado e avaliação (MONTEIRO; VIEIRA, 2010).

O diálogo é a base da pedagogia
problematizadora, de modo
que planejar as intervenções
educativas a partir do levantamento
das temáticas citadas pelos
participantes é fundamental para o
desenvolvimento de um processo de
ensino-aprendizagem eficiente

Implementação das intervenções educativas

As ligações telefônicas através da ferramenta WhatsApp ocorreram no turno da tarde e em horário previamente agendado com os participantes, que foram orientados a procurar um ambiente

reservado e silencioso e a usar fones de ouvido, quando possível. Ao início do contato telefônico por áudio, os participantes foram indagados quanto à preferência por vídeo ou áudio, de modo que a intervenção prosseguia de acordo com a sua predileção. De forma geral, as ações educativas ocorreram por áudio, sendo esta a preferência da maioria dos participantes.

O acompanhamento telefônico é uma técnica moderna e executável envolvendo diversas TICs, as quais propiciam acesso dos usuários aos serviços de saúde. Dessa forma, essas ferramentas estão sendo cada vez mais utilizadas na assistência a pessoas com doenças crônicas, como o diabetes *mellitus* tipo 2, auxiliando-as no manejo dos cuidados e no tratamento da doença no domicílio (PALMEIRA; RAMOS; MUSSI, 2021).

Os temas abordados pelas intervenções abrangem aspectos importantes quanto ao autocuidado em diabetes durante a pandemia, visto que a doença integra o conjunto de comorbidades elencadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como fator de risco para o desenvolvimento de quadros mais graves na infecção por Covid-19. Dessa forma, a realização de atividades com o objetivo de promover a prevenção de Covid-19 por meio de cuidados gerais, que são atribuídos a toda sociedade, ou específicos, como no caso dos indivíduos com diabetes, destaca-se no sentido de preservar a sua saúde (SILVA *et al.*, 2020).

Cada temática abordada nas intervenções educativas foi debatida por um professor/tutor e dois graduandos, de forma multidisciplinar e interdisciplinar, que atuam como mediadores e observadores do processo educativo.

Anteriormente ao início das atividades educativas, foram disponibilizados vídeos e materiais educativos elaborados pela equipe do

projeto por meio de comunicação assíncrona através dos grupos no WhatsApp para melhor instrumentalizar os participantes quanto ao manuseio da ferramenta digital, tendo em vista a dificuldade relatada por muitos participantes no convite à participação na ação extensionista. Além disso, foram disponibilizados outros materiais, como vídeos e infográficos sobre os temas discutidos nos grupos educativos, a fim de favorecer consultas diante de possíveis dúvidas.

A partir do compartilhamento desses materiais educativos, os participantes demonstraram maior familiaridade com as ferramentas digitais e com os temas trabalhados. Contudo, entre as dificuldades enfrentadas durante a execução das atividades educativas, encontram-se prejuízos na adesão à proposta, uma vez que muitos participantes foram resistentes à utilização das TICs e acabaram não retornando o contato inicial. Já outros participantes alegaram indisponibilidade ou não compareceram a todos os encontros.

Avaliação das intervenções educativas

Para finalizar a intervenção, a equipe realizava uma avaliação verbal com o objetivo de determinar o nível de satisfação, a adesão dos participantes e o nível de aprendizagem. Para Paulo Freire, incluir os educandos como parte ativa no processo de avaliação é uma das formas de desenvolver a Pedagogia da Autonomia, pois tal ação proporciona a emancipação dos sujeitos (LOPES; MACIEL, 2020). De forma geral, os indivíduos reagiram positivamente aos encontros educativos, demonstrando interesse nas temáticas abordadas.

A avaliação verbal era realizada a partir de perguntas de pré-teste, com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos participantes acerca do assunto que seria abordado na intervenção. Ao final da ação educativa, a equipe realizava a mesma pergunta como forma de pós-teste para identificar a construção do conhecimento e efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes eram indagados quanto ao nível de satisfação em relação à experiência de ensino remoto e à temática abordada, bem como sobre a adesão às próximas atividades, através de duas perguntas: “Como foi para o(a) senhor(a) participar do encontro?” e “O(a) senhor(a) participaria novamente em outra oportunidade?”

A temática *vigilância das taxas glicêmicas e administração de medicamentos* foi bem recebida pelos participantes, pois, através da pergunta de satisfação, expressavam estar alegres e satisfeitos com a oportunidade de esclarecer suas dúvidas. Esse momento sensibilizou os atores do processo educativo quanto à importância da atenção ao nível glicêmico, à prática de atividade física, à alimentação saudável e à manutenção dos medicamentos em locais visíveis para que não haja esquecimento.

Em relação à *temática adaptação ao período da pandemia de Covid-19 de forma saudável*, os indivíduos demonstraram estar satisfeitos, porém possuem preferência pelos encontros presenciais, pois sentem falta de acompanhamento psicológico. Contudo, alguns participantes relataram não compreender a ausência de outros integrantes, pois eram gratos pelo suporte proporcionado ao grupo.

Diante do assunto *resolução de problemas relacionados ao diabetes*, os participantes mostraram-se agradados e bem instruídos quanto às estratégias de enfrentamento em casos de hipoglicemia ou hiperglicemia, como ingerir 250 ml de suco de laranja, que corres-

ponde a 1 copo descartável ou 1 xícara de chá, em momentos de hipoglicemia, e evitar doces e frituras, prevenindo picos hiperglicêmicos (SBD, 2020).

A temática *redução do risco de complicações em pessoas com diabetes* foi bastante enriquecedora e esclarecedora de acordo com os participantes, uma vez que possibilitou o esclarecimento de diversas dúvidas sobre a alimentação adequada. Alguns indivíduos relataram que o momento serviu como terapia devido ao isolamento social e que o aprendizado acerca da temática seria compartilhado com a família. Contudo, como não houve a participação direta dos membros da família nos grupos de intervenção educativa, não foi possível avaliar o impacto da ação junto aos familiares.

O tema *alimentação saudável* também foi discutido durante as intervenções e obteve avaliações positivas dos participantes, os quais verbalizaram que os encontros sempre proporcionam momentos de agregação de conhecimentos acerca dos cuidados com a doença, se mostraram agradecidos pelo auxílio da equipe extensionista e estimulados a participar de mais encontros educativos.

O ensino remoto por meio de mídias sociais favorece a interação em tempo real entre os participantes com diabetes e o profissional de saúde, sendo necessárias adaptações quanto ao dia e horário para a realização das atividades a fim de não interferir na rotina dos participantes (AL OMAR *et al.*, 2020). Na experiência relatada, os encontros ocorreram em dias e horários fixos com o intuito de favorecer a participação de todos do grupo, além do fato de que, antes dos momentos de abordagem das temáticas, foram estabelecidos contatos com os participantes através de ligações telefônicas para proporcionar a criação de vínculo com a equipe. Ademais, a vivência na atividade extensionista no formato remoto proporcionou momen-

tos de escuta e apoio emocional aos participantes que, muitas vezes, não tinham com quem dividir suas dúvidas e preocupações.

Contudo, ainda neste modelo remoto, nota-se a resistência dos indivíduos à participação nos grupos educativos com destaque para as dificuldades no manejo das TICs, pois, apesar de haver a comunicação assíncrona com o compartilhamento de materiais e a indisponibilidade para a participação, muitos dos participantes mantêm as atividades laborais e compromissos pessoais no horário do desenvolvimento da ação. Essas dificuldades também foram vivenciadas no momento presencial antes da pandemia, sendo a adesão à participação nos encontros um dos grandes entraves para o desenvolvimento dos grupos educativos. Desse modo, cabe uma reflexão para o desenvolvimento futuro de um grupo educativo na modalidade remota no período noturno, a fim de acolher os indivíduos com diabetes inseridos no mercado de trabalho.

A participação no projeto de extensão durante o contexto pandêmico agregou na vida acadêmica e profissional dos alunos integrantes da equipe por meio do contato com usuários do serviço de saúde ainda na graduação, possibilitando uma reflexão acerca das temáticas trabalhadas e desenvolvimento frente aos desafios que podem surgir na prática profissional, como no caso do distanciamento social para a prevenção da infecção pela Covid-19. Além disso, o projeto oportunizou a experiência de utilizar uma abordagem multiprofissional e interdisciplinar, fundamental para a qualidade da assistência à saúde.

Diante do exposto, pode-se inferir que a educação em diabetes baseada nos princípios freireanos e mediada pelo WhatsApp possibilitou a comunicação, a troca de experiências e o acesso a informações de qualidade prontamente disponíveis e sem nenhum

custo, podendo contribuir para a (re)construção do conhecimento em diabetes e para o apoio social. Destaca-se, também, que a intervenção educativa realizada em ambiente domiciliar traz a comodidade e a possibilidade de compartilhamento das informações com outras pessoas da residência, contribuindo para o fortalecimento da relação existente entre indivíduo, família e profissionais de saúde com vistas à promoção do autocuidado em diabetes.

Considerações finais

A educação em diabetes para a promoção do autocuidado no contexto pandêmico, baseada nos princípios freireanos e promovida de forma remota, permitiu que a informação alcançasse os indivíduos (apesar da necessidade do distanciamento social), o esclarecimento de dúvidas, a (re)construção do conhecimento e o estímulo à adesão às práticas de cuidado em diabetes com vistas ao controle glicêmico.

Além disso, a ação extensionista permite ir além dos muros da universidade, de modo a implementar o resultado de pesquisas e contribuir para a formação dos graduandos alicerçada nas necessidades da comunidade, com atuação de caráter multiprofissional e interdisciplinar, preparando-os para o enfrentamento dos desafios acerca da prática profissional.

Referências

AL OMAR, M. *et al.* The impact of a self-management educational program coordinated through WhatsApp on diabetes control. *Pharmacy Practice*, Granada, v. 18, n. 2, p. 1841, apr./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18549/PharmPract.2020.2.1841>.

CEMBRANEL, F. *et al.* Impacto do diagnóstico de diabetes e/ou hipertensão sobre indicadores de consumo alimentar saudável: estudo longitudinal com idosos. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 34-46, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-22562017020.160081>.

COOPER, A. New dawn: the role of social media in diabetes education. *J. Diabetes Nurs*, Londres, v. 18, n. 2, p. 68-71, 2014. Disponível em: https://www.woundsinternational.com/uploads/resources/dotn/_master/3630/files/pdf/jdn18-2-68-71.pdf. Acesso em: 25 maio 2021.

FALKENBERG, M. B. *et al.* Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. *Ciê. Saúde Coletiva*, Manguinhos, v. 19, n. 3, p. 847-852, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>.

FIGUEIREDO, M. F. S.; RODRIGUES NETO, J. F.; LEITE, M. T. S. Modelos aplicados às atividades de educação em saúde. *Rev. Bras. Enferm*, Brasília, v. 63, n. 1, p. 117-21, jan./fev. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v63n1/v63n1a19.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

FLOR, L. S.; CAMPOS, M. R. Prevalência de diabetes *mellitus* e fatores associados na população adulta brasileira: evidências de um inquérito de base populacional. *Rev. Bras. Epidemiol.*, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-5497201700010002>.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Brasil: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

INTERNATIONAL DIABETES FEDERATION (IDF). *Diabetes Atlas*. 9. ed. Bruxelas: IDF, 2019. Disponível em: www.diabetesatlas.org. Acesso em: 19 maio 2021.

IQUIZE, R. C. C. *et al.* Práticas educativas no paciente diabético e perspectiva do profissional de saúde: uma revisão sistemática. *J. Bras Nefrol*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 196-204, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/jbn/v39n2/pt_0101-2800-jbn-39-02-0196.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

LOPES, J. M. R.; MACIEL, A. O. Reflexões sobre avaliação a partir da obra “Pedagogia da autonomia” de Paulo Freire. *Revista IMPA*, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. e020014, 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020014>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3945>. Acesso em: 20 maio 2021.

MALTA, D. C. *et al.* Prevalência de diabetes *mellitus* determinada pela hemoglobina glicada na população adulta brasileira, Pesquisa Nacional de Saúde. *Rev. bras. epidemiol.*, Rio de Janeiro, v. 22, supl.2, p. e190006, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720190006.supl.2>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2019000300408. Acesso em: 18 maio 2021.

MONTEIRO, E. M. L. M.; VIEIRA, N. F. C. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 3, p. 397-403, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a08v63n3.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

MORAES, E. M. A. Multiletramento e emancipação para aprendizes de LI imigrantes digitais: por uma pedagogia da autonomia. *Hon no Mushi - Estudos Multidisciplinares Japoneses*, Manaus, v. 3, n. 4, p. 1-11, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/HonNoMushi/article/view/4430>. Acesso em: 18 maio 2021.

MUNIYAPPA, R.; GUBBI, S. COVID-19 pandemic, coronaviruses, and diabetes mellitus. *Am. J. Physiol. Endocrinol. Metab.*, Rockville, v. 318, n. 5, p. 736-741, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1152/ajpendo.00124.2020>. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/ajpendo.00124.2020>. Acesso em: 19 maio 2021.

NASCIMENTO, H. R. B. *A valorização do saber popular na educação de jovens e adultos*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

NASCIMENTO, M. T. *et al.* Risk factors associated with the development of diabetic foot and actions performed in Primary Health Care for disease prevention. *REAS/EJCH*, São Paulo, v. S33, n. e1371, p. 1-8, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e1371.2019>. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1371>. Acesso em: 18 abr. 2021.

OREM, D. E. *Nursing: concepts of practice*. St. Louis: Mosby, 2005. 82 p.

PAIM, A. S.; IAPPE, N. T.; ROCHA, D. L. B. Metodologias de ensino utilizadas por docentes do curso de enfermagem: enfoque na metodologia problematizadora. *Enfermería Global*, Murcia, v. 14, n. 1, p. 136-169, 2015. DOI: <https://doi.org/10.6018/eglobal.14.1.186291>. Disponível em: <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/eglobal.14.1.186291>. Acesso em: 10 maio 2021.

PALMEIRA, C. S.; RAMOS, G. A.; MUSSI, F. C. Avaliação da experiência do telemonitoramento de enfermagem por mulheres com excesso de peso. *Esc. Anna. Nery*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. e20200090, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0090>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-81452021000100216&script=sci_arttext&lng=pt. Acesso em: 19 maio 2021.

SANTOS, M. B. P. *et al.* Uma conversa com Freire e Vigostsky sobre as atividades de ensino remotas devido à pandemia do Covid-19. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 6, p. e155520, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1555>. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1555>. Acesso em: 13 maio 2021.

SILVA, A. L. D. A. *et al.* Medidas de prevenção da Covid-19 em pessoas que vivem com diabetes mellitus. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, Rio de Janeiro, v. 98, p. e020004, ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/808>. Acesso em: 18 maio 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES (SBD). *Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes: 2019-2020*. São Paulo: Ed. Clannad, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338111816_Diretrizes_da_Sociedade_Brasileira_de_Diabetes_2019-2020. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES (SBD). *E-Book SBD – Autocuidado e diabetes em tempos de Covid-19*. São Paulo: SBD, 2020. Disponível em: <https://diabetes.org.br/e-book/autocuidado-e-diabetes/>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOFFNER, R. Tecnologia e educação: um diálogo Freire – Papert. *Tópicos Educacionais - UFPE*, Recife, v. 19, n. 1, p. 147-162, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22353/18549>. Acesso em: 10 maio 2021.

WEYH, L. F.; NEHRING, C. M.; WEYH, C. B. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 44497-44507, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-171>. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/12858>. Acesso em: 12 maio 2021.

WU, Z.; MCGOOGAN, J. M. Characteristics of and important lessons from the coronavirus disease 2019 (COVID-19) outbreak in China: summary of a report of 72,314 cases from the Chinese Center for Disease Control and Prevention. *JAMA*, [s. l.], v. 323, n. 13, p. 1239-1242, 2020. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2762130>. Acesso em: 21 maio 2021.

Relato

Texto submetido em: 31 maio 2021. Aprovado em: 29 jun. 2021.

CRUZ, Fabiana Thomé da; GEWEHR, Bruna; SEVERO, Juliana Machado; HENDLER, Vanessa Magnus. A multidisciplinaridade na alimentação: diferentes olhares na prática docente compartilhada. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/ Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 427-456, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250673

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

A multidisciplinaridade na alimentação: diferentes olhares na prática docente compartilhada

*Multidisciplinarity in nourishment: different
perspectives on shared teaching practice*

Fabiana Thomé da Cruz

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Doutora em Desenvolvimento Rural

E:mail: fabiana.thome.da.cruz@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-8697-7362>

Bruna Gewehr

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Doutoranda em Desenvolvimento Rural

E:mail: brunagew@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-1020-3982>

Juliana Machado Severo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Doutoranda em Desenvolvimento Rural

E:mail: julianamsevero@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6281-9834>

Vanessa Magnus Hendler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Mestranda em Desenvolvimento Rural

E:mail vanessa.m.hendler@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-0271-1143>

Resumo

O presente artigo relata a experiência de docência compartilhada vivida por discentes de pós-graduação na área da alimentação. A prática foi planejada no âmbito da disciplina de formação docente, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS) e ministrada em universidades parceiras do referido programa. As experiências ocorreram em duas instituições públicas de ensino superior, nas quais ministramos a disciplina Antropologia da Alimentação, nos cursos de Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia de Alimentos, entre agosto e dezembro de 2019. Para condução das aulas compartilhadas, metodologias ativas foram incorporadas a fim de ampliar o debate e fornecer estratégias de análise crítica aos estudantes sobre as temáticas. Embora tenha havido certo estranhamento inicial por parte dos alunos com relação à proposta de desenvolvimento das aulas, a avaliação dos discentes foi bastante positiva. Tal resultado aponta para as potencialidades e possibilidades proporcionadas pelo emprego de abordagens participativas e horizontais entre alunos e professores, bem como para a importância da multidisciplinaridade entre os distintos campos do saber na docência sobre a temática.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação docente. Sala de aula compartilhada.

Abstract

This article reports the shared teaching experience lived by postgraduate students in the field of nourishment. The practice was planned within the scope of the teacher training discipline, offered by the Postgraduate Program in Desenvolvimento Rural (Rural Development) of the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS) and carried out at partner universities of the referred Program. The experiences took place in two colleges, in which we taught the discipline of Anthropology of Food, in courses of Technology in Gastronomy and Food Technology, between August and December 2019. To conduct the shared classes, active methodologies were incorporated in order to broaden the debate and provide the students with strategies of critical analysis on the subjects. Although there

was some initial strangeness from the students regarding the proposal for the classes' development, the students' evaluation of them was quite positive. This result points to the potentialities and possibilities of using participatory and horizontal approaches between students and teachers, as well as the importance of multidisciplinary among different fields of knowledge in teaching this subject.

Keywords: Interdisciplinarity. Teacher training. Shared classroom.

Introdução

A prática docente pode, por vezes, ser uma tarefa solitária. A jornada de um professor é, ao mesmo tempo, cercada pelo convívio de alunos e, no que diz respeito a preparar, ministrar aulas e corrigir atividades, isolada do convívio dos colegas. No ensino de pós-graduação, por exemplo, ainda que haja espaços para trocas entre os professores, particularmente em relação à participação em projetos de pesquisa e/ou extensão, a autonomia dos profissionais contribui para uma jornada individual acerca de seus afazeres, principalmente em relação ao ensino. Na graduação, a abordagem compartilhada entre professores, em sala de aula, não ocorre com frequência. Nesse cenário, a docência compartilhada constitui uma alternativa potencialmente capaz de enriquecer a rotina e a prática docente.

A docência compartilhada se soma aos caminhos que a ciência vem trilhando em relação a processos que sugerem a integração entre profissionais de diferentes áreas, aproximando-se, portanto, de práticas voltadas à interdisciplinaridade. Essa importante abordagem possibilita a construção de uma análise profunda e ampliada sobre objetos de estudos que requerem olhar sistêmico e plural (MINAYO, 1994).

Nessa perspectiva, observa-se nos planos teóricos e empíricos que o campo da alimentação tem demandado abordagens multidisciplinares, haja vista a amplitude e complexidade que compreende esse campo de estudo. Neste sentido, percebemos que os avanços nas discussões construídas em torno da alimentação têm buscado ampliar os diálogos com áreas análogas (CANESQUI, GARCIA, 2005; AZEVEDO, 2014; BRASIL, 2014; RIBEIRO; JAIME; VENTURA, 2017). Contudo, percebemos que, de modo geral, as disciplinas que abordam a temática são pensadas de forma disciplinar, ou seja, moldadas a partir de uma lógica unívoca, vertical e fragmentada.

A docência compartilhada
se soma aos caminhos que a
ciência vem trilhando em relação
a processos que sugerem a
integração entre profissionais de
diferentes áreas, aproximando-se,
portanto, de práticas voltadas à
interdisciplinaridade

Diante disso, em contraponto, metodologias ativas mostram-se ferramentas interessantes em que estudantes e professores interagem de forma horizontal, buscando a interdisciplinaridade também nas relações em sala de aula. Essa estratégia didática parte do princípio de que o processo ensino-aprendizagem é construído a partir da interação entre professores e estudantes. Portanto, tanto as influências externas quanto as internas são pertinentes ao processo, despertando motivação e curiosidade que contribuem ao engajamento nas temáticas estudadas (FREIRE, 2011). A prática docente

compartilhada, somada a metodologias alinhadas à didática ativa, mostra-se como importante recurso para a atuação interdisciplinar, sobretudo em campos de estudos polissêmicos e complexos, tal como a alimentação.

À luz dessas reflexões, o presente artigo tem como objetivo relatar duas experiências docentes conduzidas por profissionais de diferentes áreas de formação que procuraram trabalhar, em duas disciplinas distintas, a alimentação pela lente da interdisciplinaridade. A experiência contou com a participação de uma docente orientadora e três docentes que também são discentes de pós-graduação (mestrado e doutorado), as quais, como estudantes/professoras, possuem distintas formações, conhecimentos e olhares para a alimentação.

Do encontro entre essas distintas formações e perspectivas, procuramos responder ao objetivo proposto. Para tanto, além desta introdução, este artigo está organizado em três seções. Primeiramente, apresentamos o projeto que permitiu a elaboração e a condução coletiva das disciplinas para relatarmos a experiência, enfatizando os desafios e os aprendizados encontrados por nós, docentes das disciplinas, ao longo da trajetória. Em seguida, apresentamos alguns aspectos pontuados na avaliação realizada pelos discentes que frequentaram as disciplinas. Por fim, nas considerações finais, buscamos avaliar a experiência e propor algumas estratégias para a atuação docente no campo da alimentação.

A experiência docente compartilhada

A experiência aqui relatada é o resultado prático de duas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS). Trata-se da disciplina Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional: reflexão e planejamento da docência (DER 360) e da Desenvolvimento e Segurança Alimentar e Nutricional: prática docente (DER 361). Essas disciplinas têm como objetivo, respectivamente, fornecer instrumental teórico, metodológico e didático para a construção de outras disciplinas que se constituem nos eixos temáticos, articuladas ao tema integrador e aos contextos empíricos dos Territórios Rurais, e realizar a prática integrada de ensino, extensão e pesquisa articulada ao contexto dos Territórios Rurais.

Na primeira disciplina, que antecedeu a prática docente aqui relatada, a autora deste artigo foi uma das docentes e as três coautoras atuaram como discentes, tendo, portanto, a oportunidade de adquirir conhecimentos acerca de técnicas didáticas, aprender formas participativas de construção do conhecimento, refletir sobre a relação aluno–professor e sobre algumas formas de conduzir o diálogo na disciplina que seria ministrada subsequentemente. As aulas na disciplina DER 360 se constituíram, portanto, em um espaço de preparação para a vivência que estava por vir no semestre seguinte na medida que estavam voltadas à prática docente, tanto por meio dos debates analíticos e reflexivos, quanto pela proposição de atividades avaliativas, que se aproximavam das tarefas inerentes ao ofício de professor.

Ainda na DER 360, formamos um grupo composto por três mulheres: uma gastrônoma, uma turismóloga e uma nutricionista, orientadas por uma professora com graduação em engenharia de alimentos, doutorado e pós-doutorado em Desenvolvimento Rural. Com o protagonismo das estudantes, o grupo elaborou os planos de ensino das disciplinas que seriam ministradas no segundo semestre – relacionado à disciplina DER 361.

A definição das disciplinas nas quais a prática docente foi realizada se deu em decorrência da parceria do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural (PGDR) com instituições públicas de ensino superior com cursos de interfaces a temas abordados no PGDR nos quais há demanda por docentes nas áreas pertinentes. Desse modo, ainda na DER 360, foram elaborados os planos de ensino das disciplinas que seriam ministradas no semestre seguinte na DER 361. Nos planos, foram articulados os conteúdos, já previstos nas disciplinas, ao eixo temático integrador da Segurança Alimentar e Nutricional e às características dos cursos nos quais a prática docente seria realizada. Durante a elaboração dos planos, também foram planejadas as metodologias a serem empregadas na experiência docente.

A partir dessa aproximação inicial com o universo da docência, no âmbito da primeira disciplina, construímos a base que guiaria a nossa atuação na segunda disciplina, como professoras, colocando em prática os conhecimentos aprendidos ao longo do primeiro semestre. Por sua vez, a vivência na DER 361 oportunizou aplicar os planos de ensino elaborados em diálogo com as instituições parceiras do PGDR, fortalecendo, por meio desta prática, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, eixos reconhecidos pela Constituição Federal quanto a sua imprescindibilidade no plano de

atuação das universidades. É importante pontuar que, apesar do reconhecimento institucional do “princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, disposto no artigo 207 da Constituição (BRASIL, 1988), se observa, na prática acadêmica, diversos desafios e rupturas entre o ensinar e fazer pesquisa e extensão (MAZZILLI, 2011; MOITA; ANDRADE, 2009).

O campo de prática se deu em duas instituições e em dois cursos diferentes, ambos ligados ao tema da alimentação. Em ambos os casos, a disciplina ministrada foi Antropologia da Alimentação. A maioria das aulas síncronas presenciais foi conduzida de modo conjunto pelas três discentes em formação. A fim de organizar as aulas e possibilitar experiência equivalente a todas as discentes-docentes, o planejamento das disciplinas foi pensado visando a participação e a responsabilidade delas em momentos alternados e cadenciados, possibilitando que houvesse um rodízio na explanação dos conteúdos e na condução das aulas presenciais. A orientadora acompanhou a elaboração dos planos de ensino, esteve presente em praticamente todas as aulas e participou ativamente dos debates e de alguns momentos expositivos pontuais sobre a temática específica da aula. Todos os materiais disponibilizados foram selecionados ou construídos pelo grupo, em diálogo com a professora orientadora. Embora ambas as disciplinas tenham trabalhado a mesma temática, os objetivos e as metodologias utilizadas foram adaptados conforme as ementas específicas dos cursos de graduação, por isso, a seguir, trataremos sobre cada uma das experiências individualmente.

A participação nas dinâmicas
e debates propostos em sala
de aula criou um ambiente
de compartilhamento de
conhecimento, atingindo os
objetivos propostos para o módulo

A experiência no curso de Tecnologia em Gastronomia

A primeira disciplina foi ministrada no curso de Gastronomia da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), na cidade de Porto Alegre (RS). A disciplina de Antropologia da Alimentação é parte curricular obrigatória do curso. O período de desenvolvimento dessa experiência docente ocorreu entre agosto e outubro de 2019, compreendendo aulas na modalidade presencial. O grupo ministrou apenas parte da disciplina em formato de módulo, sendo este, encaixado no meio do semestre, conduzido pela professora titular da disciplina na instituição. As aulas ministradas no módulo totalizaram seis encontros e 14 horas-aulas das 45 horas de carga horária total da disciplina. A turma era composta por 13 alunos e, em todas as aulas, houve acompanhamento de um professor do curso.

Para a componente na UFCSPA, planejamos as aulas visando levar os/as estudantes a pensar sobre a relação deles/as enquanto futuros gastrônomos/as, conduzindo as atividades de modo a fazê-los/as refletir sobre o papel desse/a profissional frente à dinâmica dos sistemas alimentares e aos aspectos culturais intrínsecos a

essas questões. Os conteúdos abordados no módulo da disciplina ministrada compreenderam temas relacionados a: a) introdução ao pensamento da cultura alimentar; b) o processo de globalização dos alimentos; c) os diferentes modos de viver, se alimentar e se relacionar com o outro e o mundo; d) patrimônio e globalização: o caso das culturas alimentares, no qual foram discutidos conteúdos relativos aos estereótipos alimentares e a diversidade socio-biodiversa existente em território nacional; e) exercício de reflexão sobre a cultura e a identidade alimentar de cada aluno; e f) atividade avaliativa teórico-prática de execução de uma receita que simbolizasse a cultura alimentar do estudante.

Em relação às trocas com os alunos, a receptividade da turma nos proporcionou confiança para propor as atividades de metodologia ativa, pensadas no plano. A participação nas dinâmicas e debates propostos em sala de aula criou um ambiente de compartilhamento de conhecimento, atingindo os objetivos propostos para o módulo. Salientamos que o fato de uma das docentes ter a mesma formação dos alunos, cursada na mesma instituição de ensino, colaborou para a adaptação das metodologias ao perfil dos/as estudantes. Ainda assim, entendemos que os/as alunos/as tiveram papel fundamental no êxito do módulo ministrado.

A experiência no curso de Tecnologia de Alimentos

A segunda oportunidade de atuação ocorreu no curso de Tecnologia de Alimentos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na cidade de Caxias do Sul (RS). Nessa experiência, o perfil dos/as alunos/as não era conhecido por nós, discentes em formação

docente, pois o contato com a área era novo. Contudo, o curso tinha formação próxima à formação de nossa orientadora — primeira autora deste artigo —, o que nos trouxe uma ideia sobre as linhas gerais de atuação desses profissionais e de sua formação.

Cabe ressaltar que a disciplina eletiva no currículo do curso foi ofertada de maneira incomum no calendário acadêmico da instituição, tendo sido ofertada integralmente de maneira condensada. Essa decisão se deu, primeiramente, em razão do deslocamento necessário para a condução das atividades presenciais, visto que o grupo de professoras precisava se deslocar de Porto Alegre, onde moravam na época, até Caxias do Sul. O deslocamento leva cerca de duas horas, o que inviabilizaria, tanto do ponto de vista de tempo quanto de recursos, deslocamentos semanais. Além disso, num segundo momento, identificou-se que o formato condensado era mais adequado à turma, que tinha um perfil atuante no mercado de trabalho e que necessitava de dispensa para assistir às aulas.

Dessa forma, além das aulas síncronas realizadas em encontros presenciais, foram realizadas aulas expositivas e atividades assíncronas de desenvolvimento de atividades, bem como leitura de materiais em um modelo horizontal de ensino-aprendizagem denominado *sala de aula invertida*. Nesse modelo, o/a aluno/a se apropria do tema e, posteriormente, traz a temática à sala de aula para que, junto com colegas e professores, discuta o assunto e tire suas dúvidas (SANTOS *et al.*, 2016).

Ao total, aconteceram quatro encontros presenciais somados a aulas assíncronas que totalizaram carga horária de 30 horas. O período de atuação nessa disciplina foi de setembro a dezembro de 2019. A turma era composta por 12 alunos. As aulas presenciais realizadas não foram acompanhadas por docentes da instituição.

A disciplina tinha como propósito fornecer instrumental teórico necessário para que os estudantes, ao final da disciplina, fossem capazes de: a) compreender o conceito de Antropologia da Alimentação e como a cultura alimentar está atrelada a influências ideológicas, sociais, regionais e globais; b) refletir sobre os significados e os simbolismos envolvidos no ato de se alimentar; e c) identificar e compreender as diferenças regionais existentes nos hábitos alimentares dos brasileiros. Considerando esses aspectos, a disciplina ministrada foi dividida em três módulos com assuntos específicos.

No primeiro módulo, foram tratados conceitos iniciais da antropologia da alimentação e teorias sobre o pensamento da cultura alimentar. No segundo módulo, os conceitos mobilizados no primeiro módulo foram aplicados ao contexto dos sistemas alimentares contemporâneos. A partir da temática da globalização e regionalização, percorremos a diversidade da cultura alimentar nas regiões brasileiras. No terceiro módulo, focamos em um recorte das culturas alimentares dentro do contexto do processamento de alimentos, buscando vincular a temática ao futuro contexto de atuação profissional dos/as alunos/as.

No decorrer da primeira aula presencial, os alunos se mostraram interessados na disciplina e contribuíram com as discussões iniciais propostas, nos deixando seguros para as próximas aulas e também para trabalharmos com conteúdo e dinâmica similares aos que ministramos na UFCSPA. Dessa forma, a partir da segunda aula, incorporamos mais atividades, incentivadas pelo interesse dos alunos nos temas trabalhados, que, em parte, pode ser justificada pelo fato da disciplina ser eletiva no curso, estando ali, em tese, alunos que escolheram se aprofundar nesse campo de discussão.

Perspectivas sobre a prática docente compartilhada

Tendo apresentado as duas experiências de formação docente vivenciadas, nesta seção nos dedicamos a refletir sobre a prática docente compartilhada. Nesse sentido, vale destacar que buscamos apresentar aos estudantes temas que se relacionam com a alimentação de uma maneira menos teórica, induzindo-os, desta forma, a participar das aulas e relacionar os conteúdos às suas vivências enquanto discentes, futuros profissionais e cidadãos. A metodologia utilizada nas disciplinas ofertadas em ambas as instituições abrangeu instrumentos didáticos variados e embasados, principalmente, em metodologias ativas, que buscam a centralidade do aluno no processo de aprendizagem (LOVATO *et al.*, 2018).

Dessa forma, além de aulas expositivo-dialogadas, realizamos dinâmicas, como a dinâmica da memória alimentar com alunos e professoras, durante o primeiro encontro da disciplina, na qual cada um é incentivado a escrever em um papel o nome de um alimento ou preparo que represente uma memória afetiva da infância. Na sequência, conforme os alimentos eram sorteados, os participantes deveriam se apresentar e falar sobre o significado dos preparos escritos previamente. Além dessa dinâmica “quebra gelo”, outro importante recurso utilizado nas aulas foi a construção de nuvens de palavras para a discussão de conceitos-chave trabalhados no âmbito das disciplinas, como mostra a Figura 1 a seguir:

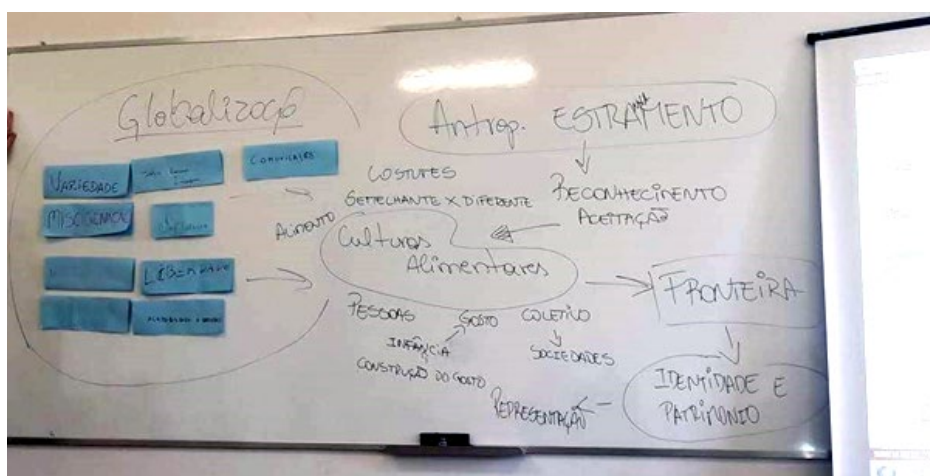


Figura 1. Dinâmica nuvem de palavras na disciplina do curso de Tecnologia de Alimentos.
Fonte: Acervo das autoras, 2019.

Ademais, trabalhamos com a proposta de leitura de textos para a aproximação com o campo do saber e para direcionar os debates em sala de aula. Além disso, usamos documentários como o *Walachai*¹, de Rejane Zilles (2013) e o *Mineiro e o Queijo*², de Helvécio Ratton (2011), os quais foram exibidos em sala de aula, de modo a complementar e fomentar as trocas entre os estudantes e as professoras. Durante as aulas expositivas-dialogadas, buscamos complementar as falas com projeções de slides construídos, em geral, com imagens para facilitar as associações empíricas às discussões teóricas.

Buscando estimular a apropriação dos alunos quanto ao conteúdo explorado no ambiente de ensino, propusemos atividades

1. Mais informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=hFdH2Jai37w>.

2. Mais informações em: <https://www.youtube.com/watch?v=UoHDEsvZE2Y>.

avaliativas específicas para cada curso, no intuito de aproximar os trabalhos à realidade dos alunos, bem como à experiência de atuação profissional futura. Para isso, na disciplina ministrada no curso de Tecnologia em Gastronomia, propusemos a reprodução de receitas afetivas, a serem elaboradas no laboratório de técnicas culinárias pelos próprios estudantes, exemplificado na Figura 2, enquanto na disciplina ministrada no curso de Tecnologia de Alimentos, sugerimos como trabalho final a análise de rótulos de alimentos.



Figura 2. Realização da atividade de elaboração de receitas na UFCSPA.
Fonte: Acervo das autoras, 2019.

Buscando estimular a apropriação dos alunos quanto ao conteúdo explorado no ambiente de ensino, propusemos atividades avaliativas específicas para cada curso, no intuito de aproximar os trabalhos à realidade dos alunos, bem como à experiência de atuação profissional futura

Além disso, em ambas as disciplinas, uma das atividades avaliativas foi a construção de resenhas sobre textos. Além de estudos dirigidos sobre as demais produções audiovisuais disponibilizadas, no intuito de estimular a análise crítica dos/as estudantes — habilidade essencial a qualquer campo de atuação profissional.

Cabe frisar, ainda, que as atividades foram avaliadas individualmente pelas três docentes. Acordamos quatro critérios para avaliação dos trabalhos, os quais foram sugeridos e debatidos entre as docentes, a saber: cumprimento das atividades (prazo e proposta da atividade), forma (formatação e ortografia), conteúdo (profundidade, qualidade de ideias) e clareza de ideias (organização). Acordamos que cada critério teria atribuição de uma nota e que os quatro critérios totalizavam a nota final. Para correção, organizamos uma tabela na qual cada uma das professoras deveria preencher uma nota para cada um dos critérios. Ao final, as notas atribuídas aos critérios foram somadas, chegando à nota parcial da avaliação. A nota final, então, era a média simples das respectivas notas atribuídas individualmente por cada docente.

Em relação aos canais de comunicação com os/as estudantes, elegemos apenas uma das docentes para centralizar os diálogos, o que ocorreu por e-mail. Essa decisão foi tomada porque, inicialmente, pensamos que a comunicação com as três professoras simultaneamente poderia confundir os/as alunos/as e gerar informações repetidas ou desencontros na comunicação.

Em nossa experiência de docência compartilhada, observamos a dinamicidade e a pluralidade de atividades e debates oportunizados pela prática interdisciplinar, tanto no que se refere ao planejamento quanto à condução das aulas. Como a docência era um campo pouco explorado pelas três pós-graduandas, ter esta oportu-

tunidade de prática compartilhada contribuiu não apenas para as trocas e os aprendizados referentes às disciplinas ministradas, como também para fortalecer a confiança pessoal em cada uma de nós. Consideramos esses elementos essenciais para o êxito da prática docente, pois entendemos que frente à coletividade proporcionamos um ambiente seguro, no qual cada docente tinha liberdade de aprender com as outras e com os/as estudantes de graduação. Nesse sentido, a autonomia da equipe foi um componente primordial para o desenho de um espaço saudável e favorável à construção de um aprendizado mais horizontal e plural.

Em nossa experiência de docência compartilhada, observamos a dinamicidade e a pluralidade de atividades e debates oportunizados pela prática interdisciplinar, tanto no que se refere ao planejamento quanto à condução das aulas

Considerando que as metodologias ativas empregadas eram recursos pouco explorados pelas professoras até então, contar com o apoio umas das outras foi fundamental para o positivo desfecho das dinâmicas planejadas. Além disso, entendemos que a docência compartilhada representou importante oportunidade para o teste de novas abordagens metodológicas, proporcionando a construção e a implementação de métodos não tradicionais em sala de aula. Ainda que desafios e imprevistos tenham ocorrido durante a jornada, entendemos que a presença de mais de uma docente trouxe o suporte necessário à experimentação de dinâmi-

cas não convencionais. Desse modo, avaliamos que o companheirismo entre as professoras contribuiu para que os/as estudantes confiassem no nosso planejamento e se engajassem nas dinâmicas e atividades propostas. Além disso, entendemos que a presença de mais de uma professora em sala de aula contribuiu para a incorporação de diferentes perspectivas aos debates e para o estímulo à participação dos alunos. Essa avaliação apresenta particular relação com situações como as que, quando algum aluno/a se sentia constrangido/a em começar a atividade proposta nas dinâmicas, as professoras buscavam incentivar as manifestações, apontando caminhos que facilitem a compreensão da atividade em questão, ou seja, servindo, em alguma medida, como exemplo ou inspiração aos alunos. Essa reflexão nos parece oportuna e necessária principalmente em relação à adoção de metodologias ativas, que vislumbram interação mais estreita entre docentes e discentes.

Ao aprendermos que os métodos tradicionais de ensino não abarcam a complexidade e a diversidade de elementos que compreendem o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo de temas contemporâneos que requerem um olhar plural e sistêmico para o objeto de estudo (COTTA; COSTA, 2016) — como é o caso da temática da alimentação — percebemos que as metodologias ativas foram fundamentais no contexto das experiências vivenciadas. Além de proporcionarem diferentes formas de trocas e construção de conhecimento, entendemos que as metodologias foram importantes para capturar a atenção e, em decorrência, participação dos/as alunos/as, colaborando, assim, para a apropriação dos temas estudados.

Aprendizados e desafios da docência compartilhada

Embora a experiência tenha sido avaliada positivamente pelas docentes, houve percalços ao longo dessa jornada compartilhada. Uma importante dificuldade foi a interlocução com as instituições parceiras. Para isso, contamos com a atuação de nossa orientadora que intermediou o diálogo, institucionalizando as ações. Outro ponto que merece ser comentado diz respeito aos poucos recursos que dificultaram a nossa atuação, principalmente no contexto de prática na UERGS, a qual exigia deslocamento intermunicipal, pois, como já explicado, não morávamos na mesma cidade do *campus* da universidade. Julgamos que se houvesse mais recursos, a estadia na cidade do *campus* seria mais confortável e demandaria menos tempo de deslocamento. Para facilitar a visualização dos aspectos referentes à avaliação das experiências docentes, elaboramos o Quadro 1, que sumariza os pontos fortes e os pontos fracos da experiência.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
UFCSPA - CURSO DE GASTRONOMIA	
Testes de metodologias	Confusão sobre a regência da aula em função do grande número de professores (3 estagiárias + professora supervisora + professor/a da universidade)
Receptividade do corpo docente da instituição	Comunicação inicial entre instituições - protocolos e burocracia.
Infraestrutura da universidade	Descontinuidade dos temas trabalhados no módulo ofertado em relação ao restante da disciplina (<i>feedback</i> dos alunos após módulo).
Alunos com afinidade ao tema da disciplina	
Interdisciplinaridade da formação das estagiárias implicando diferentes olhares ao debate: gastrônoma, nutricionista e turismóloga.	
UERGS – CURSO DE TECNOLOGIA DE ALIMENTOS	
Oportunidade de “corrigir” erros da UFCSPA: diminuição do número de professoras presentes, encurtamento de algumas dinâmicas, melhor estruturação dos conteúdos trabalhados em aula.	Comunicação entre instituições durante a atuação e consequente problema de acesso e burocracia.
Possibilitar aos alunos uma perspectiva mais humana em relação à alimentação em um curso com viés tecnológico.	Receptividade da equipe técnica (resistência em receber as professoras, causando desconforto e dificuldade de diálogo)
Liberdade de experimentar sala de aula sem professores da instituição.	Estrutura da universidade (equipamentos em má condição de funcionamento que implicou perda de tempo durante as aulas).
	Não ter recurso para pernoitar na cidade e, por isso, o deslocamento seguido da aula implicou atrasos no início da aula.

Quadro 1. Avaliação dos pontos fortes e pontos fracos das experiências.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Em relação à avaliação dos alunos sobre as experiências, realizamos, ao final das disciplinas, uma dinâmica de avaliação distribuindo um formulário para preenchimento anônimo dos alunos. A partir desses dados, damos continuidade à avaliação indicando a percepção dos discentes sobre as experiências. Contudo, cabe ressaltar que, embora essas avaliações se constituam em dados empíricos importantes que contribuem para analisar a experiência relatada neste artigo, por si só, eles não são capazes de sistematizar a amplitude da experiência, de modo que, ainda que os apresentando aqui no artigo, não temos a pretensão de que eles sintetizem como foi essa experiência do ponto de vista dos/as estudantes que cursaram as disciplinas.

Feita essa ressalva, pontuamos a avaliação dos/as discentes iniciando pelo item em que solicitamos que eles/as apontassem aspectos a melhorar na disciplina. Para responder a essa questão, alguns discentes pontuaram que o desenvolvimento de dinâmicas durante a aula tornava-a mais didática e interessante, entretanto, por vezes, essas atividades interativas tornam-se cansativas por demandar a participação e o envolvimento constante do aluno. Outro ponto mencionado na avaliação foi a proposta de exibição dos documentários em sala de aula. Sobre esse aspecto, alguns consideraram que as produções audiovisuais poderiam ter sido assistidas em casa para não “ocupar” o tempo em sala. Contudo, os documentários exibidos não estavam disponíveis na internet de forma gratuita na época, portanto, embora a reflexão dos/as estudantes seja pertinente, a opção por assistir aos documentários em sala de aula se justifica na medida em que entendemos que o seu conteúdo era importante e contribuía para apreender as discussões propostas em aula.

Considera-se importante mencionar também um ponto trazido por um aluno da primeira instituição em que a disciplina foi ministrada acerca da postura das docentes. Embora o estudante tenha avaliado que as professoras tinham grande domínio do conteúdo, por vezes, ele indicou que transparecia em alguns momentos certa insegurança pela falta de prática. A respeito disso, concordamos com a afirmação e avaliamos que aquela vivência contribui para nossa maior segurança em sala na prática subsequente.

Para completar a avaliação, alguns estudantes mencionaram como um tópico a melhorar o excesso de informações trazidas em aula, pontuando que a presença das três docentes, em certos momentos, tornava as tarefas, em alguma medida, confusas. Cabe enfatizar que, ao longo da prática, as professoras identificaram tal circunstância e ajustaram a dinâmica de condução das aulas, organizando, previamente, os espaços e momentos de fala de cada uma, conforme o domínio do tema a ser abordado. Ainda assim, a presença de mais de um professor em sala de aula provocou certa confusão nos alunos que não estão acostumados a essa dinâmica.

Esse desconforto, ou mesmo estranhamento inicial dos estudantes com relação ao número de professoras em sala, também foi percebido em reação à proposta da disciplina, que buscava construir aulas mais interativas, horizontais e reflexivas. Durante as aulas, percebemos que os/as alunos/as estavam bastante habituados/as à lógica da transmissão vertical de conhecimento, no qual o professor (único protagonista) ministra as aulas baseadas, sobretudo, em conteúdos técnicos, sendo estas então acessadas e

absorvidas pelos/as estudantes. Todavia, não obstante esse estranhamento inicial, o *feedback* dos alunos sobre as aulas foi muito positivo.

Sobre a avaliação geral, compartilhamos, de modo sintético, alguns aspectos trazidos pelos/as alunos/as na avaliação, como pontos positivos: a) abordagem de temáticas importantes relacionadas ao curso em questão, as quais até então não haviam sido abordadas na graduação; b) desenvolvimento de dinâmicas individuais e em grupo que tornavam as aulas mais interativas; c) proposição de debates reflexivos; d) aulas e explicações didáticas; e) boa estruturação dos conteúdos, proporcionando a construção de um raciocínio gradual e constante sobre o tema da disciplina; f) abertura para diálogo e participação do corpo discente no processo de construção das aulas; e g) liberdade de expressão. A respeito desse ponto, ressalta-se que os estudantes eram sempre convidados a compartilhar as suas opiniões e impressões sobre o conteúdo e a aula.

Para concluir o relato sobre as avaliações dos estudantes sobre nossa prática docente, cabe mencionar que, para além das considerações descritas, a interação, os diálogos e a participação dos estudantes em aula, demonstraram, durante esse trajeto, que em alguma medida a nossa proposta pedagógica interferiu positivamente no processo de formação discente. Nesse sentido, entendemos que cumprimos os objetivos propostos para nossas experiências docentes, a partir de uma troca entre docentes e discentes. Portanto, consideramos que a docência compartilhada somada à utilização de metodologias ativas e de parcerias interinstitucionais foi um grande impulsionador do nosso próprio crescimento como professoras-pesquisadoras-alunas.

Considerações finais

Neste artigo, em que apresentamos um relato de experiência, nosso objetivo foi relatar duas experiências docentes conduzidas por profissionais de diferentes áreas de formação que procuraram trabalhar, em duas disciplinas distintas, a alimentação pela lente da multidisciplinaridade. Essa experiência, que foi possível pelo vínculo com as disciplinas DER 360 e DER 361, ministradas e cursadas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS), proporcionou o contato das três coautoras deste artigo com a docência, a partir da construção de conhecimento sobre técnicas didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem na teoria e na prática. As metodologias aprendidas em sala de aula foram aplicadas na prática docente, na qual buscamos suscitar nos/as estudantes o pensamento crítico e a reflexão sobre a alimentação de maneira cadenciada e fluida com a participação constante do/as aluno/as. Nesse sentido, julgamos importante o papel das metodologias ativas durante esse processo.

Não obstante os desafios vivenciados ao longo dessa experiência, relacionados, em grande medida, à confiança dos alunos nas novas estratégias de ensino-aprendizagem, entendemos que o saldo das disciplinas foi positivo e que conseguimos cumprir com os objetivos propostos no planejamento delas. Apesar do estranhamento inicial dos discentes, percebemos que as metodologias foram importantes para tirá-los de uma lógica de aprendizado passivo, contribuindo para o engajamento dos/as estudantes em discussões críticas sobre assuntos tão complexos como os relacionados à alimentação. Relacionado a isso, inferimos que a multi-

disciplinaridade foi fundamental para conseguirmos construir um ambiente rico em perspectivas que nos ajudassem a conduzir as temáticas abordadas em aula.

Apesar do estranhamento inicial dos discentes, percebemos que as metodologias foram importantes para tirá-los de uma lógica de aprendizado passivo, contribuindo para o engajamento dos/as estudantes em discussões críticas sobre assuntos tão complexos como os relacionados à alimentação

Nesse sentido, a docência compartilhada permitiu a construção de ensino complementar proveniente de áreas distintas, ainda que correlatas, trazendo olhares diferentes sobre a temática, o que foi bastante elogiado pelos/as alunos/as. As temáticas e as discussões propostas foram o ponto forte mais destacado pelos/as estudantes, evidenciando a importância da união de diferentes formações para uma condução ampla sobre a alimentação. Durante as experiências, utilizamos as potencialidades inerentes à multidisciplinaridade, buscando estimular reflexões aplicadas às áreas de atuação dos alunos, sendo este um diálogo que consideramos essencial no contexto acadêmico.

A experiência vivenciada no âmbito desta parceria entre o PGDR e as demais instituições permitiu contato singular com a docência, seja na preparação dos planos de ensino, seja na oportunidade de vivenciar os acordos institucionais entre as universidades e mesmo

na aplicação dos conteúdos apreendidos na disciplina de preparação ofertada pela instituição das professoras. Para nós, coautoras deste artigo, discentes em processo de formação como docentes, as disciplinas foram importantes na construção do conhecimento e da prática. Tal reflexão se soma a um aprendizado importante nesta experiência que nos permitiu ministrar a mesma disciplina em instituições e cursos distintos: a disciplina pode ser a mesma, mas é preciso ajustar a forma como os conteúdos são apresentados e discutidos de modo a contemplar tanto o que os/as estudantes já conhecem, quanto o que eles/as almejam para o seu futuro enquanto profissionais.

Essa jornada compartilhada
permitiu o desenvolvimento
de um ambiente seguro de
experimentações e trocas inspiradas
em um modelo horizontal de
ensino-aprendizagem, que rendeu
bons frutos a todos os envolvidos
com a experiência

A partir dessa análise, depreendemos que a construção coletiva em sala de aula foi primordial para a nossa formação como docentes. Essa jornada compartilhada permitiu o desenvolvimento de um ambiente seguro de experimentações e trocas inspiradas em um modelo horizontal de ensino-aprendizagem, que rendeu bons frutos a todos os envolvidos com a experiência. No que tange às interfaces entre alimentação — tema das disciplinas ministradas na experiência aqui relatada — e o desenvolvimento rural, enfoque

e fio condutor de nossas formações e trajetórias na pós-graduação, vale ter presente, como nos ensina Paulo Freire, que “no desenvolvimento [...], o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo o desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento.” (FREIRE, 1977, p. 57). Essa reflexão, central para nós, nos motivou a instigar os/as estudantes para pensar a alimentação e seus processos de industrialização e modernização de modo crítico. Dessa forma, avaliamos a docência compartilhada como uma estratégia para se somar ao debate sobre alimentação, conduzindo a reflexão ampla sobre as práticas profissionais e cidadãs engajadas em processos equitativos e inclusivos.

Referências

AZEVEDO, Elaine. Alimentação saudável: uma construção histórica. *Revista Simbiótica*, Vitória, n. 07, p.83-111, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia Alimentar para a População Brasileira*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.) *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 306. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/v6rkd/pdf/canesqui-9788575413876.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. *Portfólio Reflexivo – Método de Ensino, Aprendizagem e Avaliação*. Viçosa: Editora UFV, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 205-221, 2011.

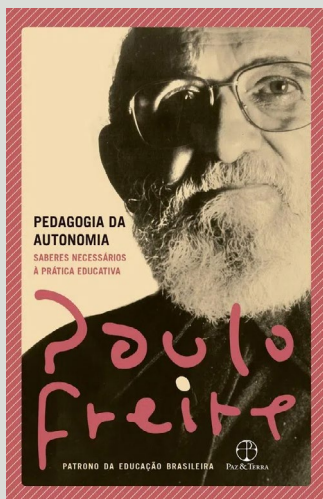
MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-393, 2009.

MINAYO, Maria Cecília De Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 3, n. 2, p.42-64, 1994.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 20, n. 2, 2018.

RIBEIRO, Helena; JAIME, Patrícia Constante; VENTURA, Deisy. Alimentação e sustentabilidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 185-198, 2017.

SANTOS, Leandro Santana; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; ALVES, André Luiz. Sala de aula invertida e novas tecnologias: uma nova proposta de ensino. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, Aracaju, v. 9, n. 1, 2016.



Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra, 2014.

Resenha

Texto submetido em: 12 maio 2021. Aprovado em: 28 jun. 2021.

SILVA, Noadia Iris. Pedagogia da Autonomia – última obra de Paulo Freire em vida: um convite apaixonado e intenso a todo profissional que pretende ser um educador crítico e autor de sua práxis. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 457-468, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250515

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

*Pedagogia da Autonomia – última obra de Paulo Freire em vida: um convite apaixonado e intenso a todo profissional que pretende ser um educador crítico e autor de sua **práxis***

Pedagogy of Autonomy – Paulo Freire’s last book in life: a passionate and intense invitation to every professional who intends to be a critical educator and author of his praxis

Noadia Iris Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Doutora em Letras (Linguística)

E-mail: noadia.silva@ufrpe.br

 <http://orcid.org/0000-0003-1490-4185>

Resumo

Paulo Freire sempre impressionou pela coragem e clareza em seus posicionamentos e em suas obras. Isso não foi diferente em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, que aponta não apenas a coragem como a ousadia do autor. Freire teve a audácia de definir, entre outros conceitos, o que vem a ser o *pensar certo* ou o *pensar errado* no fazer pedagógico, que ensinar não é depositar conhecimento, que é uma especificidade humana, que o fazer pedagógico tem que estar pautado na autonomia do educando... Tudo isso sem nunca perder a esperança. Este texto tem como objetivo resenhar a última obra publicada em vida do educador Paulo Freire a partir de uma perspectiva afetiva, passando brevemente por sua biografia e por declarações contraditórias feitas por quem ainda não conhece sua obra e posicionamentos do autor diante do mundo.

Palavras-chave: Resenha. Paulo Freire. Pedagogia da autonomia. *Práxis*.

Abstract

Paulo Freire has always impressed by the courage and clarity in his positions and in his works. It was no different in his last book, Pedagogy of freedom [Pedagogia da autonomia in Portuguese], which points out not only the courage but also the author's boldness. Freire had the audacity to define, among other concepts, what is right thinking or wrong thinking in pedagogical practice, that teaching is not depositing knowledge, that it is a human specificity, that pedagogical practice must be guided by students autonomy... All this without ever losing hope. This text aims to review Freire's last work published in his lifetime from an affective perspective, briefly going through his biography, contradictory statements made by those who do not yet know his work and the author's positions in relation to the world.

Keywords: Review. Paulo Freire. Pedagogy of freedom. *Praxis*.

O Patrono da Educação Brasileira nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, e faleceu, em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997. Logo, neste ano, completaria cem anos. Ao longo de sua trajetória, tornou-se um dos mais importantes pensadores do século XX. Devido à sua prática político-pedagógica libertadora, considerada subversiva no período da ditadura, viveu exilado por 16 anos (1964-1980). O educador tornou-se referência na educação brasileira e mundial por sua teoria do conhecimento, sua coerência e ética, além da forma como educava, sempre priorizando o diálogo e o respeito na busca de um mundo, como ele mesmo dizia: “menos feio, mais justo, menos malvado e onde fosse menos difícil amar” (FREIRE, 1992. p. 21).

Freire argumentou que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e, por isso, defendia que o objetivo da escola é ensinar o estudante a ler o mundo para poder transformá-lo. Para ele, as/os educadoras/es devem levar as/os educandas/os a conhecer os

conteúdos, mas não como verdade absoluta. Dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 78), ressaltava. Isso implica em um dos seus princípios fundamentais: o de que a/o estudante, alfabetizada/o ou não, chega à escola repleta/o de saberes que não são melhores nem inferiores aos das/os professoras/es. Ou seja, em sala de aula, os dois lados devem aprender juntos, um com o outro; por isso, é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar.

Freire argumentou que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e, por isso, defendia que o objetivo da escola é ensinar o estudante a ler o mundo para poder transformá-lo

O educador pernambucano foi homenageado em muitos países e publicou dezenas de obras, traduzidas para mais de 20 idiomas. Recebeu 39 títulos de Doutor Honoris Causa – 34 em vida e cinco *in memoriam* – e mais de 150 títulos honoríficos e/ou medalhas. Em 2012, foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Freire escreveu mais de 20 livros como único autor e 13 em coautoria. O mais famoso, *Pedagogia do oprimido*, foi traduzido para mais de 20 idiomas e, somente em inglês, já foram publicados mais de 500 mil exemplares (ARELARO, 2015).

Outra importante obra, da qual aqui nos ocupamos, é *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que,

em 2011, já estava em sua 43ª edição, com mais de 1 milhão de exemplares vendidos. A ideia central do livro é a formação docente permeada pela reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos educandos. O livro é composto por 144 páginas distribuídas em três capítulos, cada um deles com nove seções, de leitura fluida e de fácil compreensão.

É um livro que considero simples, mas de ideias profundas. Quando ainda cursava o antigo curso de magistério, fui impactada pela coragem e pela ousadia da obra. Freire (2011) tem a audácia de definir o que vem a ser o *pensar certo* e o *pensar errado* no fazer pedagógico, segundo o qual, para ele, *não há neutralidade*. Até porque, segundo ele, *ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo*, sendo este o título da seção 3.3 do livro (FREIRE, 2011). Nessa obra, ele destaca que “ensinar exige a convicção de que mudar é possível” (FREIRE, 2011, p. 76). É preciso constatar, não apenas para saber como é, mas para transformar. O livro *Pedagogia da autonomia* fez com que eu me apaixonasse pela Educação, certamente, assim como aconteceu com muitas/os educadoras/es brasileiras/os. Foi o livro que me mostrou que a Educação poderia ser algo desafiante. Para ser mais precisa: poderia ser algo incrível. Em lugar do ensino transmissivo, o aprendizado construído pelas/os educandas/os com auxílio do/a professor/a (FREIRE, 2011).

Quando ainda cursava o antigo
curso de magistério, fui impactada
pela coragem e pela ousadia da obra

O livro mantém-se com uma linguagem clara, como na 1ª edição, de 1996, e introduz a pedagogia da autonomia, explicando as razões do autor para analisar a prática pedagógica do/a professor/a em relação à autonomia do *ser* e do *saber* da/o educanda/o. A única diferença que encontramos na 43ª edição é o título do 1º capítulo, que era denominado *Não há docência sem discência* e, atualmente, é intitulado *Prática docente: primeira reflexão*. Esse capítulo discorre sobre os saberes que Freire considerava indispensáveis à prática docente de educadoras/es e sobre a importância de uma reflexão acerca da formação docente e da prática educativa-crítica. O autor enfatiza que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2011). Não há docência sem discência, portanto, ambas são sujeitos desse processo e não se reduzem à condição de objeto uma da outra (BORDALLO *et al.*, 2013).

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender

No segundo capítulo, o autor defende a tese de que *ensinar não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou para a sua construção (FREIRE, 2011). Nessa perspectiva, ressalta que ensinar exige consciência do inacabado, o reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser da/o educanda/o, bom-senso, humildade, tolerância, apreensão da realidade, alegria, esperança, curiosidade e a convicção de que mudar é possível (FREIRE, 2011). Na visão freireana, fundamental é que professor/a e estudantes saibam que suas posturas devem ser dialógicas, abertas, curiosas e indagadoras enquanto falam ou enquanto ouvem (FREIRE, 2011).

Já no terceiro capítulo, intitulado *Ensinar é uma especificidade humana*, Freire (2011) descreve a educação como um ato de intervenção no mundo. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia vai se construindo na experiência de inúmeras decisões que são tomadas a partir de um saber construído (FREIRE, 2011). Aqui, assenta-se a concepção freireana de prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadoras/es e educandas/os, não somente transmitindo conteúdos, mas redescobrimdo, construindo e ressignificando esses conhecimentos e participando de suas realidades históricas, pessoais, sociais e existenciais (FREIRE, 2011).

Essas ideias, como já disse, são aparentemente simples e até óbvias, contudo, permanecem sendo objeto de polêmicas, pois, sempre que publicamos algo sobre Paulo Freire, nos confrontamos com reações extremas que vão desde a adesão acrítica de suas teses ao repúdio enfurecido de suas ideias. Tais reações polarizadas me causam um profundo espanto, posto que, penso, aqueles que recebem as propostas de Freire de forma passiva comportam-se antagonicamente à postura incentivada por ele, já os que o repudiam costumam fazer acusações infundadas ao autor. É recorrente, por exemplo, a afirmação, em meios de comunicação de massa, de que Paulo Freire seria um dos principais responsáveis pela suposta má qualidade das escolas públicas brasileiras.

Sempre que publicamos algo sobre
Paulo Freire, nos confrontamos com
reações extremas que vão desde
a adesão acrítica de suas teses ao
repúdio enfurecido de suas ideias

Volto à *Pedagogia da autonomia* e tento descobrir indícios dessa culpa. Não os encontro e penso: um julgamento tão disparatado em relação a tudo que ele fez e escreveu só é possível em tempos estranhos como os que vivemos. Tempos em que a perigosa mistura de ignorância com sede de *justiça* guia o debate. Talvez o aniversário de 100 anos de nascimento do Patrono da Educação brasileira seja uma boa ocasião para vermos se param de pé os argumentos condenatórios. Para citar algumas das acusações mais frequentes: Freire teria desmoralizado a profissão docente; seria o responsável pela perda de autoridade do professor; era doutrinador; e estaria preocupado em criar um exército de militantes (RATIER, 2017).

A alegação de que ele teria destruído a autoridade do professor é, para mim, talvez, a mais difícil de entender. Freire nunca disse que professoras/es e estudantes são iguais. Aliás, em outra obra, *Pedagogia da esperança*, ele afirma justamente o contrário: “os professores não são iguais aos alunos” (FREIRE, 1992, p.118). A principal diferença, diz ele, é o conhecimento didático do educador que precisa saber o que ensinar, como ensinar e ensinar a pensar. Freire (2011) afirma que o educador deve ser um intelectual, pesquisando sobre seu ofício e, principalmente, refletindo sobre sua prática para melhorá-la. A atividade de ensinar é algo sério e que deve ser tratado com todo o rigor, como ele diz em *Pedagogia da autonomia*: “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2011, p. 91-92).

Em segundo lugar, a resposta à acusação de que Paulo Freire seria o responsável pela suposta perda de autoridade do professor nas escolas brasileiras exige uma diferenciação clara entre

autoridade e autoritarismo. Para Freire (2011), o investimento do professor em aprimorar seu conhecimento é central. Além de ser a razão da profissão, é do conhecimento que emana seu respeito e autoridade. O autor combate o medo e a ameaça como estratégias docentes. Isso é autoritarismo, é o sufocamento do pensar do educando. Para ele, deve-se buscar o diálogo como forma de construir conhecimento, respeitando o *saber de experiências feito*, ou seja, os conhecimentos que qualquer pessoa traz para a sala de aula (FREIRE, 2011). Isso não significa envergar a vara para o polo oposto e instaurar um clima de anarquia. Freire (2011) é claro ao dizer que tanto autoritarismo (exagero de autoridade) quanto a licenciosidade (ausência de regras) são rupturas do equilíbrio entre autoridade e liberdade. A disciplina, ele diz, só surge quando ambas estão presentes. É o que o professor deve buscar: “Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente no respeito de uma pela outra, expresso na assunção de que ambas fazem parte de limites que não podem ser transgredidos” (FREIRE, 2011, p. 54).

Freire (2011) é claro ao dizer que tanto autoritarismo (exagero de autoridade) quanto a licenciosidade (ausência de regras) são rupturas do equilíbrio entre autoridade e liberdade

Em terceiro, penso que considerar Paulo Freire um *doutrinador*, o oposto do que ele sempre foi, demonstra completo desconhe-

cimento de sua obra. O livro *Pedagogia da autonomia* expressa com clareza a importância que o pensador confere à curiosidade e ao questionamento. São os motores da Educação. É por meio deles que os educandos constroem conhecimento. Aliás, é pondo em xeque o que sabemos que todos nós aprendemos. Inclusive o próprio Freire, que se definia como um *ser inacabado*, condicionado historicamente e socialmente, capaz de mudar justamente por reconhecer esse condicionamento, diz: “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 2011, p. 53). Freire (2011) defende a mudança. Para que ocorra, ele diz, é necessário, inicialmente, estar aberto a pontos de vista opostos e a constantemente criticar – palavra sempre usada por Freire no sentido de questionar – diferentes opiniões. Especialmente a sua própria: “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas” (FREIRE, 2011, p. 30-31).

Arelada à acusação de doutrinador, vem a também infundada questão da militância e da sua suposta preocupação em formar *seguidores*. O que está em jogo, aqui, é a acusação de Freire ter defendido governos comunistas e de pregar a favor da revolução. Não se trata, nem de longe, do cerne de sua obra. Esta baseia-se, como dissemos, no diálogo como teoria e prática da Educação, em que a função do professor – vale repetir – é saber o que ensinar, como ensinar e ensinar a pensar. Freire não pratica nem defende o proselitismo. Desconsidera-se, também, o contexto em que muitas dessas colocações foram feitas – nas décadas de 1960 e 1970, durante o auge da Guerra Fria, quando o autor foi exilado pela Ditadura Mili-

tar brasileira. Ainda, congela no tempo o que ele escreveu, como se fosse sua opinião definitiva e escrita em pedra, e não a de um ser inacabado, em constante autocrítica (RATIER, 2017).

Penso que a chave de leitura, sobretudo dos escritos mais antigos de Freire, precisa considerar os aspectos acima. E também aplicar a metodologia freireana do diálogo, exercitando o pensamento crítico e a empatia com alguém que, afinal de contas, é de carne e osso. Paulo Freire não é um oráculo nem uma divindade. Exercitando o pensamento crítico que ele tanto estimulou, posso não concordar com algumas de suas opiniões. Contudo, posso compreender as razões que o levaram a defender, num determinado momento histórico, regimes que, cedo ou tarde, se tornaram ditaduras. O fato é que ele sempre se posicionou, fez escolhas e, em alguns casos, pagou o preço por elas.

Paulo Freire não é um oráculo
nem uma divindade. Exercitando
o pensamento crítico que ele tanto
estimulou, posso não concordar com
algumas de suas opiniões

Nunca teve medo de enunciá-las. Leu Marx, trabalhou com o conceito de classe, mas não se limitou a ele: definia-se como um progressista, encarava a realidade como injusta e lutava para que fosse outra. Como tantas vezes repetiu, não enxergava a Educação como coisa neutra. A que ele propunha, evidentemente, também não era. Entre enquadrar as/os estudantes ou ajudá-las/os a serem autônomas/os, ele opta pela emancipação. Entre a Educação que

reproduz desigualdades e a que as transforma, ele opta pela transformação (RATIER, 2017). Utopicamente, Freire defende uma transformação radical. Numa palavra, revolucionária – é nesse sentido, que não tem a ver com a tomada violenta do poder, que ele emprega o termo em *Pedagogia da autonomia*, leitura indispensável não somente para educadoras/es, mas também para todas/os que, reconhecendo a incompletude inerente à sua condição humana, se movem no sentido de se reinventarem ao longo da vida.

Referências

ARELARO, L. A importância de Paulo Freire. *Carta Capital*, São Paulo, 22 maio 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/a-importancia-de-paulo-freire/>. Acesso em: 9 maio 2021.

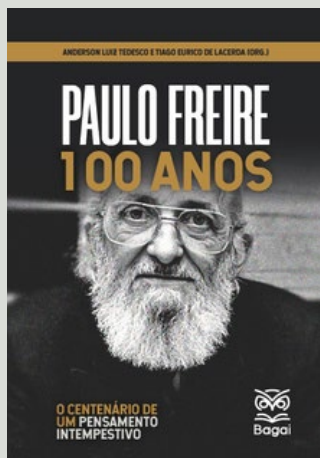
BORDALLO, F. R. et al. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Revista de enfermagem UFPE on line*, Recife, v. 7, n. 4, p. 1254-1255, abr. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

RATIER, R. Por que os críticos dizem que Paulo Freire é doutrinador. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 19 set. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/6774/por-que-os-criticos-dizem-que-paulo-freire-e-doutrinador>. Acesso em: 9 maio 2021.



Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo. Editora Bagai, 2020.

Resenha

Texto submetido em: 3 maio 2021. Aprovado em: 25 maio 2021.

TEDESCO, Anderson Luiz; LACERDA, Tiago Eurico de. Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 469-476, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250306

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo

Paulo Freire 100 years: the centenary of an untimely thought

Anderson Luiz Tedesco

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

Doutor em Filosofia

E-mail: anderson.tedesco@unochapeco.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>

Tiago Eurico de Lacerda

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed-PR)

Doutor em Filosofia

E-mail: tel.filosofia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8641-6984>

Resumo

O fascinante livro *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo* (Bagai, 2020) se traduz pela coletânea de capítulos primordiais que faz lembrar uma famosa lenda apresentada logo de início na obra *Pássaros Feridos* (Bertrand Brasil, 1994), um *best-seller* de Colleen McCullough, que narra a história de um pássaro que canta uma única vez na vida. Quando canta, ele segue um destino trágico de lançar-se contra espinhos agudos e, ao fazê-lo, o mundo inteiro simplesmente para para ouvi-lo. Trata-se de um canto singular, suave, superlativo, cujo preço é a própria existência. Assim é o pensamento intempestivo de Freire: é um canto de humanidade, de ética e de esperança para que o mundo entenda o sentido ontológico de uma educação libertadora.

Palavras-chave: Paulo Freire. Centenário. Pensamento Intempestivo.

Abstract

The fascinating book *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo* (Bagai, 2020) is reflected in the exquisite chapters collection that recalls a famous legend presented at the beginning of the work *The Thorn Birds* (published in Portuguese by Bertrand Brasil, 1994), a best-seller by Colleen McCullough, which narrates the story of a bird that sings only once in its life. When the bird sings, it follows a tragic fate of launching himself against sharp thorns and, by doing so, the whole world stops just to listen to it. It is a singular, soft, superlative chant, whose price is existence itself. Thus, it is Freire's untimely thought: it is a song of humanity, ethics and hope for the world to understand the ontological sense of a liberating education.

Keywords: Paulo Freire. Centenary. Untimely thought.

Em virtude dos preparativos que simbolizam uma festividade para a educação brasileira por motivos de comemoração, em 2021, do centenário de Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu em 19 de setembro de 1921, é que *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo* (Bagai, 2020) foi escrito e lançado como uma ode à educação. Em volta desse autor, circulam muitas polêmicas, talvez pela má interpretação de um pensamento intempestivo que ainda nos provoca e nos coloca em constante reflexão para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e emancipatória. Podemos dizer que *Paulo Freire 100 anos* circunscreve-se como um espaço de reflexões que trata de pressupostos acerca de um pensamento ainda vivo em Freire. Trata-se de uma obra dialógica e reflexiva no conjunto dos textos-capítulos, cujo propósito é oferecer, enquanto presente para os educadores e educadoras brasileiros e estrangeiros, discussões a respeito da práxis pedagógica a partir das inspirações que Freire deixou como legado.

O conjunto de textos que compõe essa obra são caracterizados com o objetivo de manter sempre viva a perspectiva de um *esperançar* na educação brasileira e global. Nessa perspectiva, a obra traz, desde o início, a seguinte reflexão: Paulo Freire ainda é atual? Diante de tantos preconceitos e más interpretações sobre o seu pensamento é que se faz necessário ressaltar sua importância para a educação brasileira, principalmente para a formação do profissional da educação. O que ainda move algumas pessoas, mesmo vendo a desvalorização da educação, a querer seguir a carreira de professor em pleno século XXI? Dentre tantas motivações, há um viés social através do qual alguns acreditam contribuir não apenas intelectualmente para o desenvolvimento da sociedade, mas também cumprir a função social de educador que vai além dos muros da escola e que garante uma formação cidadã efetiva e contextualizada.

O conjunto de textos que compõe
essa obra são caracterizados com
o objetivo de manter sempre viva a
perspectiva de um *esperançar* na
educação brasileira e global

O pensamento de Freire, como o título da obra propõe, rompe fronteiras com o seu tempo histórico e o propaga como gerador de uma força intempestiva no sentido de que ele alcança várias situações sociais e chega ao mundo tecnológico em que precisamos pensar as várias interfaces da educação diante da cibercultura. Freire, eternizado pelas suas obras, nos ensina o valor de uma

boa educação e de uma boa alfabetização como instrumento de formação de um povo pensante e ativo diante dos problemas de seu tempo.

A obra apresenta reflexões de vários autores de todo o Brasil, além de um capítulo em espanhol. São experiências que nascem dentro de colégios e universidades para registrar como a prática é vista e interpretada diante da teoria, isto é, à luz do *andarilho da utopia*, Paulo Freire. Nessa perspectiva, podemos perceber que Freire não é apenas um homem, mas uma ideia que perpassa o tempo como um instrumento dialógico que nos permite uma reflexão emancipatória a serviço de uma democratização da educação.

Freire não é apenas um homem,
mas uma ideia que perpassa o
tempo como um instrumento
dialógico

Fazer parte da educação brasileira é se atualizar constantemente diante das diversas necessidades que urgem no momento, como pensar a educação remota em um tempo em que falta comida na mesa de muitos, e quando alguns governos exigem aparatos tecnológicos para que os estudantes continuem sua formação. Em outras palavras, a educação está lutando por uma inclusão que sempre foi marginalizada pela busca do poder e pela exclusão dos menos favorecidos.

Além disso, a obra trata da importância do estudo de História a partir da perspectiva freireana para que o estudo faça sentido para o educando; ou seja, é preciso aproximar a práxis dos fatos e conteúdos de História às realidades dos estudantes para que eles possam ser protagonistas da própria história, e não somente coadjuvantes de histórias bonitas e maquiadas por uma realidade social distante e sem sentido concreto. O mesmo é apresentado na obra ao tratar dos conhecimentos acerca das ciências da saúde, especialmente sobre a gestão da enfermagem.

Há, ainda, um diálogo com outros autores, como Gramsci, que mostra uma riqueza dialógica ao longo das páginas e nos aproxima de nossas realidades para além das concepções gerais de sociedade e educação. Uma das questões da obra é também considerar como fundamental a questão da *autonomia dos educandos* como resultado de um processo de conscientização através da educação em todos os seus âmbitos. Assim, poderemos pensar na constituição identitária dos diversos estudantes desde as primeiras séries até a graduação, em prol de uma formação política e cidadã capaz de rejeitar as opressões.

Tais lutas contra a opressão e contra uma educação direcionada apenas a uma classe privilegiada não são uma realidade só do Brasil. É, inclusive, esse o motivo por que o pensamento de Freire atravessa fronteiras, como podemos constatar no capítulo escrito em espanhol, que traz uma apurada reflexão a respeito da prática docente e das possibilidades de se pensar uma educação inclusiva, essência do pensamento de Freire que conquista não somente um *status* de intempestivo, mas também um pensamento universal em busca de uma formação integral e inclusiva para todos.

O educador, portanto, não tem
somente o papel de ensinar e
instrumentalizar o conteúdo, mas
também desempenha um papel
social

A obra ressalta que a escola é um espaço de aprendizagem e de conhecimento culturalmente e historicamente construído. O educador, portanto, não tem somente o papel de ensinar e instrumentalizar o conteúdo, mas também desempenha um papel social, mesmo que muitas pessoas ainda carreguem consigo que a escola é o espaço para aprender o conteúdo e pronto, como se resgatassem uma *educação bancária* em detrimento da experiência social do estudante e do seu desenvolvimento humano para formar uma sociedade mais humana e fraterna. Assim, o educador passa a ser o mediador do conhecimento e, ao mesmo tempo, o mediador de um mundo que, para muitos, está distante e inoperante, mas que a educação é a porta para abrir os horizontes de uma inserção de todos numa práxis de autonomia e dignidade.

É com a esperança de uma práxis humanizadora que a obra termina trazendo uma reflexão sobre o papel da autonomia para o homem conquistar pela educação. Uma ideia humanizada de si e do outro, de sensibilizar, a partir de uma perspectiva social, política e pedagógica, as vivências sociais para que, a partir da liberdade de cada um, possamos construir um mundo onde os sujeitos marginalizados possam sair de um papel passivo e heterônimo para a construção de um indivíduo ativo e autônomo que pensa por si mesmo, seguindo sua própria razão e assumindo a existência na sua totalidade.

É com a esperança de uma práxis
humanizadora que a obra termina
trazendo uma reflexão sobre o
papel da autonomia para o homem
conquistar pela educação

Por isso, toda a obra se insere na perspectiva de uma posição de luta e de reconhecimento do sujeito histórico, sendo este levado a assumir sua posição no mundo, sua presença e, com isso, também é levado a assumir a responsabilidade ética, histórica, política e social, deixando de ser um objeto condicionado pelo sistema para alcançar o protagonismo da sua própria história, da história de seu povo e da sua sociedade em geral.

Referências

TEDESCO, Anderson Luiz; LACERDA, Tiago Eurico de (orgs.). *Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo*. Curitiba: Bagai, 2020. Disponível em: <https://editorabagai.com.br/product/paulo-freire-100-anos-o-centenario-de-um-pensamento-intempestivo/>. Acesso em: 7 jun. 2021.



Revista de Cultura da UFPE

Ensaio Visual

Texto submetido em: 17 mar. 2021. Aprovado em: 28 maio 2021.

BORRE, Luciana. Desobediência: uma intervenção urbana com a Pedagogia da Autonomia. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 477-488, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.249913

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Desobediência: uma intervenção urbana com a *Pedagogia da Autonomia*

Disobedience: an urban intervention with Pedagogia da Autonomia

Luciana Borre

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Doutora em Arte e Cultura Visual

E-mail: lucianaborre@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-1929-3734>

Resumo

Apresento a intervenção urbana “Desobediência” (2019) e suas repercussões no campo da formação de professoras/es que atuam para/com as infâncias e juventudes. Narro visualmente processos de ensino e de aprendizagem compartilhados com estudantes do curso de Artes Visuais-Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nas perspectivas da Educação da Cultura Visual. Parto de relatos pessoais e da intervenção poética na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2002), para ressignificar trajetórias como professores artistas a partir da seguinte pergunta: “Como narrativas autobiográficas ecoam nos processos de ensinar, aprender e *artistar*?”.

Palavras-chave: Cultura visual. Formação docente. Paulo Freire.

Abstract

I present the urban intervention “Desobediência” (2019) and its repercussions in the field of training visual arts teachers, who work with children and teenagers. I report teaching and learning processes shared with Visual Arts - Teaching Major students at Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) in the Visual Culture Education perspective. I start from a personal

account and from the poetic intervention of the book *Pedagogia da Autonomia*, by Paulo Freire (2002) to reframe our trajectories as artist teachers, asking: “How do my autobiographical narratives reflect in the processes of teaching, learning and *artistar*?”.

Keywords: Visual culture. Teacher training. Paulo Freire.

“Desobediência” (2019) foi uma intervenção urbana através da qual a professora Luciana Borre e seus estudantes de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), interferiram imageticamente nas páginas do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2002), tornando tal material um lambe-lambe fixado em diversos pontos da cidade do Recife, Pernambuco. A leitura da obra e sua posterior ressignificação visual estão inscritas nas práticas contemporâneas em Artes Visuais, provocando os seguintes questionamentos entre os integrantes do grupo: “Como nossas narrativas autobiográficas ecoam nos processos de ensinar, aprender e *artistar* a partir de Paulo Freire? Como tornarmo-nos professoras/es inventivas/os diante de tantos processos artísticos e pedagógicos reguladores? Quais as possíveis vulnerabilidades e riscos nos processos inventivos de ensinar? Como nossas práticas artísticas e a leitura da obra de Paulo Freire podem reverberar na formação docente? Como nos vemos no cenário artístico-pedagógico contemporâneo e como isso influencia a identidade docente?”. A intervenção urbana com as páginas do livro de Paulo Freire, narrada neste ensaio visual, foi tratada como movimento desobediente e potencializador de novos eventos para/na educação básica, a fim de que “o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, que de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’” (FREIRE, 2002, p. 27).













Referências

LAMBE-LAMBE - intervenção urbana. Fotografias de Luciana Borre. Recife, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



Paulo Freire fala ao microfone em evento não identificado.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.



Revista de Cultura da UFPE

Conto

Texto submetido em: 19 abr. 2021. Aprovado em: 17 maio 2021.

GIRALDI, Nilson. No encaço do resguardado. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 489-496, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250231

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

No encalço do resguardado

Nilson Giraldi

Rádio UEL FM, Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Médico Veterinário, Doutor em Epidemiologia

E-mail: contato@nilsongiraldi.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2086-4688>

Caçar um cabra esse sertão do mundo afora é dificultoso. Muitos caminhos, mais ainda os descaminhos. Requer paciência, exige disciplina. Carece, antes de tudo, de forte decisão, de peito. Assim foi que me arrojé à estrada, sendas, *trilhazinhas*, veredas e desencontros do pequeno mundo que cabe sob meus pés, em busca desse ser.

A regra é iniciar a caçada por perto, depois ir expandindo para mais além. Vai-se evoluindo com os relatos, as indicações, os boatos, as mentiras. Indo e retrocedendo, que por vezes se evolui mesmo é pro ponto de partida. Assim sendo, resolvi não sair, começar no em roda, nos pertos. Principiei por uma estante, umas prateleiras. Fui perseguindo por elas, arrodando, desfolhando folhas, folheando livros. Surgiram pistas, deslumbre e informações. Umas imagens, muito visíveis, nem sempre reveladoras. É retornar para as prateleiras. Revirar o virado, refazer o mexido. Aclarar. Ali sempre parece pouco; por vezes é o muito. Mas é na boca dos outros que moram os procurados, lá esconde-se o verbo. A arte é enfiar ouvido nos céus dessas bocas todas. Róseas, bafentas, tortas, mucosas, roídas, angelicais, venenosas, halitosas, apetitosas. O ar dos seus respiros vai desovando informações, os rumos, estrelas dos ventos.

Esse Paulo já está desenhado nas minhas pupilas, mas ainda não deitei os olhos nele. O descoberto foi que tem um fato nascido lá nos Rio Grande do Norte. Parido e amamentado, que lá no vale do Assú tem o seio do Brasil, o peito de moça, o Cabugi. Calculei de seguir, rota batida, até lá. Experimentar se esbarro com o homem nos caminhos, encruzilhadas do Tempo. Mas a dificuldade é dificultosa, demais. Não se pode ir voando, não parece de segurança. O modo é ir chacoalhando a poeira da estrada, fazendo cantar a areia do chão no duro da alpargata, desviando pandemia, evitando endemias. Decisão no bolso, é trilhar estrada. Mesmo longe: centímetros, metros, quilômetros e léguas de tapete preto; o ir e o vir separados pela linha amarela. Acabado de atravessar o Paraná, nas pontes do rio Tibagi e depois do Paranapanema, é fazer zig-zag no São Paulo todinho, virando Minas Gerais e tinindo seu triângulo, abocanhando o Goiás.

Chega, Catalão é bom pouso, céu lindo e a cruz da igreja São Francisco de Assis dominando céus. Ela e a torre da antena de comunicações, que já está mais perto ainda de Deus. Corpo amanhecido no café forte, é perseguir esse Goiás velho, cruzar o Distrito Federal e sapatear no coração doce da Bahia. É adonde mais baianas tem. O velho Mimoso, hoje Luís Eduardo Magalhães, permite um lanche na tarde abafada. O inverno foi bom, pode-se adivinhar na alegriazinha das plantas e no bafio da tarde. A lua é para uma pizza, rever amigos, descansar os ossos, filar um pouso. O rapazola, vestido de branco, no sotaque paulistano, pede mais uma cerveja e arrota: “beber nessa terra é legítima defesa”.

No brasilzão sem fim, depois de uma estrada vem mesmo é... estrada. Lá no horizonte, o chão preto beija brancas nuvens. O rumo, São Raimundo Nonato; já no sotaque suave do Piauí, a Serra da Capivara nos espera. Pode-se ver, mas só de longe mesmo. Nada de contemplar as inscrições rupestres, interdito de percorrer seus caminhos de trilhas que nos conduzem a outras eras. O coronavírus bloqueou até essa viagem no tempo. Já comprados dois tamboretos de couro de bode, curtido pelo seu Jacó, é seguir o rumo norte buscando a barulheira da serrinha, burburinho de Picos. Antes uma passada, um desviozinho, pra um lugar nenhum: Lagoa do Barro do Piauí, abertura de lugar de miséria de viventes. Só agora encontro uns irregulares no asfalto. Chegamos pro almoço. Tudo fechado; menos a hospitalidade sertaneja que nos consegue um de comer. O motivo do *enlargar* caminho é que o Marcos sonha em ler um texto publicado há coisa de duas décadas, em que ele fala de uma foto de Lagoa do Barro¹. Executada a cerimônia, é queimar gasolina e conferir a vida que ferve nas veias de Picos na toada da hora da *Ave Maria* dessa tarde adoçada a mel. Mais seguro comer no hotel, que o bichinho está espalhado nas veias da cidade.

Toca estrada na manhã que parece nem ter dormido, tão brilhante está. A ideia é rodar até Crato, matar a saudade, desembrulhar os olhos no Ceará. Ocorre um atropelo: Exú se interpõe no caminho. Carece entrar – visitar esse pedaço de Pernambuco, cidade natal de Luiz Gonzaga – ver se nosso cabra não está acoi-

1. REIGOTA, Marcos. *A floresta e a escola: por uma educação pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999.

tado por ali, empoçado num forró. A entrada na cidade está impedida para curiosos. Ao contrário dos demais lugares, cidades ou lugarejos, além da simples aferição de temperatura e desinfecção do carro, do salpicar das perguntas: de onde vem, pra onde vai, fazer o que, onde, como, com quem; a equipe da saúde é mais rigorosa. Argumento que não tenho combustível, que errei caminho, como se por esses caminhos não fosse só o errar na busca incansável. Além do combustível, retorno com uma pequena prosa com o José Praxedes, antigo vaqueiro de Luiz Gonzaga, de longe, de máscara, no cuidado com o idoso. Deixo a promessa do retorno para o café curto e uma prosa demorada. Em Crato e no Juazeiro do Norte então, nem pensar: o coronavírus faz as vezes de coronel, manda e desmanda na cidade, no Estado, nesse mundão todinho. Alguma informação, que de tão perdida nem encontro origem, diz para seguir rumo Mossoró, ali por perto é que vai estar o objetivo da batida.

No Mossoró vejo que o povo está outro. Quando o cangaço passou por aqui, colocaram os bandoleiros pra correr. Agora chegamos forasteiros, na captura de um caboclo, e nos dão pouso, janta e café da manhã. Amansou. Ou tá só arroteando.

Estamos perto. Já dá pra sentir o bafo da toca da onça. Toda toca de onça tem carniça. Às vezes não tem é a pintada. Na estrada que vai chegando em Angicos, já tem notícia quente. O linguarudo não esperou chegarmos, mas deixou tudo anotado nos muros de casas ou empresas ao longo da estrada. Quem registrou a pista foi o assinado Gilvan. Já coloco mais um na minha lista de procurados, mas é pra adespóis. Ali está o Paulo, estampado ao lado da cigana analfabeta que lê sua mão. Invencionice que é tão verdade

que nem aconteceu. Só mesmo conversa cantada na poesia de Chico César:

Cadeiras elétricas da baiana
Sentença que o turista cheire
E os sem amor, os sem teto
Os sem paixão sem alqueire
No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão do Paulo Freire

O homem mesmo ainda não achei, mas a ilustração e a mão já desabrocharam. É por aqui que o caminho vai sem volta. Entrada de Angicos, equipe da saúde. Sem complicados assuntos. Só mesmo a missa de borrifa o carro, verifica temperatura, recomenda álcool gel e máscara. Entro tapado na cidade: máscara, boné e óculos de sol; já animado, que pairando sobre a cabeça do sanitarista potiguar, a foto do procurado, na placa que reza:

Em nenhum lugar do mundo
onde estive,
fiquei mais tocado do que
aqui e agora

Pronto, tenho a descrição todinha: cabra macho, cerca de 65 anos na foto antiga, vasta e alva barba, camisa de mangas compridas amarelecida pelo tempo, chapéu de couro de bode, óculos de míope. A camisa abotoada até o queixo, sinal de respeito e importância. Na cidade vou perguntando: *Paulo Freire, que é dele, se amoita aqui?* A resposta é sempre positiva. *E então, onde tá esse macho? Preciso dele, achar ele. Rodei onze Estados, cinco mil quilômetros de zig-zag e vai-vem. Tô na captura.* A Maria Auricé só sorri por baixo da máscara. Os olhinhos denunciavam. Ele tá aqui mesmo em Angicos, cada qual tem um cadinho dele, um tracinho de letra, uma carreirinha de palavras. É só fazer um morador de Angicos abrir o coração que você encontra ele. E foi! O diacho do vírus é que atrapalhou uma *tantada*. Mas valeu o improviso. Vamos falando de longe, sondando a dona Bia; desfraldando a fala da Silvana; conversando com Eneide por telefone. Proseando aos gritos por cima do muro com uns; falando só com o sorriso de olhares, com outros. Funcionou! Encontramos o cabra totalmente resguardado no cofre das boas lembranças do povo. Uns conheceram de se abraçarem, outros de ouvir falar do professor. O testemunho disso tudo é a significativa transformação da antiga ferroviária em Casa de Cultura Popular Paulo Freire. A sabedoria popular transformou esse lugar de origem e destino, de idas e vindas de trem, em um templo de viagem de conhecimento. Esse foi o recurso com que o cabra mudou o lugar. No 2021, Angicos faz uma festa porreta para comemorar o centenário desse pernambucano que invadiu a cidade munido da simplicidade do alfabeto e deixou o povo sabido, com cabeças cheias de letrinhas. Foi a primeira experiência de alfabetização de adultos com as técnicas

dele lá. Jeito de ensinar que ele aprendeu foi com o povo mesmo. Cabra esperto. Até o presidente da República ficou encantado, João Goulart. Mas aí veio a ditadura e... isso já é pra outra história, né? Agora ficou fácil: querendo topar Paulo Freire, no vivinho de tudo mesmo, é só vir até Angicos, abrir o sacrário do coração do povo – que é facilzinho de tudo – e pronto, tá encontrado o cabra.

Conto

Texto submetido em: 9 abr. 2021. Aprovado em: 31 maio 2021.

LIMA, Claudia de Medeiros. O menino que viu uma estrela. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 497-508, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250129

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

O menino que viu uma estrela

Claudia de Medeiros Lima

Instituto Federal da Bahia (IFBA)

Doutoranda em Educação

E-mail: clamed.lima@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9914-0585>

— Mãe, quem é Paulo Freire? — pergunta Mariana segurando a caneca que a mãe recebera de presente de uma aluna. Ela lê, em voz alta, a frase gravada abaixo do rosto simpático daquele senhor barbudo: “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”.

— Eu não entendi o que ele quer dizer... — sussurra.

— Ora, ora! Tão pequena e já interessada pelo professor Paulo Freire, minha filha? — responde a mãe, rindo.

— Ele foi seu professor?!

— Não, filha. Não exatamente. Quando eu entrei na faculdade, ele já havia falecido. Mas li alguns livros que ele escreveu e aprendi muito sobre educação a partir de suas obras. Além de professor, ele foi um dos maiores cientistas da educação brasileira, tendo criado, inclusive, um método próprio para ensinar a ler e escrever.

Mariana apoia o rosto sobre as palmas das mãos e ouve atenta a história da mãe. — Conta mais, mãe. O que ele quer dizer com essa frase aqui? — aponta, então, para o registro no objeto de porcelana.

— Ai, Mariana, você só tem seis anos, como vou fazer pra você entender a teoria de um filósofo?! — suspira, olhando para cima.

— Ué?! Mas você não é uma professora? E professor não estuda pra ensinar às pessoas? Vai, mãe, eu prometo que vou prestar atenção direitinho, não vou nem fazer barulho. Conta, conta!

A mãe pede para Mariana esperar um pouco. Ela precisa pensar em como vai explicar o que Freire quer dizer com aquela escrita.

— Já sei, vou lhe contar uma história que vai ajudar na compreensão!

Ela era muito boa com contação de histórias. Normalmente, seus alunos adoravam e assistiam concentrados às suas performances. Naquele momento, ela imaginou personagens, cenários, falas, tudo muito próximo da realidade da menina. Afinal, como boa freireana, sabe da importância da contextualização e da importância do sujeito se ver envolvido com o tema da aprendizagem. Sabe, também, que não pode faltar uma boa dose de magia, do tipo que faz as crianças esperançarem em um mundo pueril.

— Bem, vamos começar. Sapoti, arará, fique aí que eu conto cá, de pernas cruzadas e bumbum no chão, chegou a hora da falação! Agora não vale ficar avexado, acalma a alma e abre o coração, senta que lá vem a contação!

Assim, a mãe de Mariana começou a contar a seguinte história:

Lá onde a terra era árida, seca que dava dó. Onde o sol fazia morada todos os dias do ano, rachando o chão vermelho, extinguindo quase todo o verde, sugando cada gota d'água. Lá onde o gado ressequido definhava. Onde homens e mulheres tinham a pele desenhada pela aspereza e crueldade da seca, nasceu um menino.

Poderia ser qualquer menino nascido no Sertão nordestino, mas não era um menino qualquer, não mesmo. No dia em que

nasceu, sua mãe teve certeza de que havia algo especial, um brilho nos olhos que não tinha visto em nenhum dos outros seis filhos. A mãe não compreendia, mas, desde que veio ao mundo, ele criara o hábito de fixar os olhos no céu noturno.

A pequena e antiga janela de madeira do quarto ficava ao lado da cama e foi por ela que o menino avistou pela primeira vez a estrela; não uma estrela qualquer, mas a estrela que havia sido enviada especialmente para ele. Estrela grande, de um amarelo ouro e cintilante, que se destacava em meio a outras tantas. Para os desatentos, só mais uma estrela, assim como o menino era somente mais um entre os sete filhos do casal. Para ele, no entanto, era sua estrela favorita, aquela que guiaria seus passos para além das fissuras da caatinga.

Os dias passam e, à medida que vai crescendo, o menino vai admirando ainda mais sua estrela. Os irmãos debochavam dele, até o apelidaram de cabeça oca, por causa das conversas que mantinha com sua estrela particular. O pai do menino começou a se preocupar, percebendo que a criança já estava mais crescida e ainda não tinha largado essa história, sem pé nem cabeça, de estrela-guia. Chegou até a conversar com a mulher, pedindo que ela tirasse isso da cachola do garoto.

A mãe, sempre mais compreensiva, não via problemas em se ter uma estrela só sua e até se divertia com as histórias do menino. A diversão só não era maior porque a seca daquele ano estava ainda mais severa, até a cacimba só tinha mais um palmo de água barrenta para todo o povoado. Mas o menino, sempre muito animado, falava:

— Mãe, eu sei que minha estrela vai nos ajudar.

A mãe ria, lembrava que sua comadre tinha alertado que o sétimo filho seria mais especial e que ele mudaria o destino de muita gente, mas não via como isso poderia acontecer naquele fim de mundo.

No derradeiro dia do inverno daquele ano, sem que nenhuma gota d'água tivesse caído por aquelas bandas, o pai chegou à noite em casa com uma novidade:

— Vamos embora daqui ou morreremos todos de sede e fome. Recebi uma proposta de trabalho na capital. Arrumem as trouxas porque amanhã pela manhã pegamos o primeiro pau de arara e partimos.

A notícia chegou como uma topada no último dedinho do pé. As crianças não entendiam. Teriam que abandonar a escola, os colegas, os bichos que criavam... tudo muito triste.

Foi nessa noite que o menino resolveu ter uma conversa séria com sua estrela-guia. Pulou a janela, sentou-se na pedra mais alta do quintal e exigiu que a estrela lhe dissesse o que fazer. Insistiu, chorou, gritou, resmungou e, já exausto com a espera, adormeceu na própria pedra em meio ao sereno. Já com o mingau das almas escorrendo pelo canto da boca, o menino despertou com um clarão intenso em seu rosto. Sem entender se sonhava ou se estava acordado, ele se apavorou e despencou lá de cima.

Após bater a cabeça no chão áspero e ainda meio tonto, sentiu dificuldades para abrir os olhos, pois estavam cheios de terra. Sentado, esfregou o rosto com as mãos, piscou várias vezes na tentativa de melhorar o foco da visão e, sentindo-se meio cego pelo brilho intenso, questionou:

— Quem é você?

Ao mesmo tempo em que perguntou, foi se arrastando para trás, amedrontado com a aparição.

— Você me chamou! — respondeu em tom festivo uma melodiosa e doce voz.

O menino percebeu que seu corpo tremia igualzinho à vara verde e quase não conseguiu se movimentar.

— Quem é você? — atemorizado, gaguejando, ele perguntou novamente.

— Eu sou o seu presente, o brilho que conduz a sua vida e que vai iluminar muitas pessoas através de você. — disse a voz.

— Isso só pode ser um sonho. — cochichou o menino.

Pensando bem, a queda foi bastante dolorida para ser somente um pesadelo.

— NÃO ACREDITO! Você é a minha estrela-guia?

— SIM! Você me chama há bastante tempo, mas só posso aparecer quando surge o momento certo.

Ainda atônito com a situação, o menino sorriu um sorriso largo, daqueles que a gente consegue ver todos os dentes na boca, e agradeceu.

— De hoje em diante podemos conversar. — disse a estrela. — E não se preocupe, pode ir para a capital com sua família, é lá que você vai descobrir como ajudar milhares de pessoas.

Tomado por um sono vigoroso, o menino mal se sustentava em pé e seus olhos ardiam, como se estivesse de frente para uma fogueira de São João. Piscou os olhos, piscou novamente. Estava difícil, não conseguia deixá-los abertos.

Fazia um calor muito intenso e sua camisa estava ensopada de suor. O menino despertou com o sol batendo no rosto, sem entender nada do que aconteceu. Ele realmente conversou com sua

estrela-guia ou apenas sonhou? Se aconteceu de verdade, por que ele não lembrava de como voltou para a cama? Ele queria conversar com a mãe, contar sobre a estrela ter aparecido para ele, mas o pai apressava a todos para pegarem as coisas e partirem.

A viagem foi longa e desconfortável, mas o menino estava confiante na estrela e isso nutria seu sorriso de esperança. Chegando ao destino, a família se instalou em uma casa ainda menor.

O pai saía cedo todos os dias para trabalhar e só retornava à noite. A mãe trabalhava em casa fazendo marmitas e ainda cuidava dos filhos. O menino e seus irmãos maiores entregavam as quentinhas durante a manhã e pela tarde iam para a escola.

E assim aconteceu por muito tempo. A vida difícil e cansativa fez o menino se esquecer da sua estrela. Acabou convencido de que tudo não passara de uma invenção de sua cabeça de criança mesmo.

Os dias seguiram e o menino crescido, sentado a chorar sozinho, questionou aos céus por onde andava sua estrela. E não é que ela apareceu novamente?

— Há quanto tempo você não me chamava! Pensei que não queria mais minha companhia.

— Então, você existe mesmo? — perguntou arregalando os olhos.

— Claro que existo! Sou a sua estrela, a mesma que lhe apareceu lá no sertão, quando você era ainda mais menino.

Ele reconheceu aquela voz docinha feito rapadura.

A partir daquele momento, o menino passou a conversar com sua estrela todos os dias. Mas quando ele tentava contar para a família ou para os colegas sobre os diálogos com ela, todos riam,

achando que era mais uma história da sua mente criativa. Quer dizer, todos não! A mãe continuava acreditando que seu filho tinha uma missão especial a cumprir. Ouvia atenta, sorria e pedia que ele seguisse o próprio coração.

Certa noite, dessas que o menino não sabia dizer se estava acordado ou dormindo de verdade, ele teve um sonho ou uma visão, sei lá. Ele contou que um pirilampo apareceu em sua janela e o convidou para acompanhá-lo.

Após uma longa caminhada por um monte alto, o menino se sentou para descansar e o bichinho, insistentemente, apontava para as nuvens e dava inúmeras voltas no seu pescoço. O menino ficou parado olhando para o alto, mas não conseguia compreender.

— O que você está querendo me dizer? Não entendo!

O pirilampo sorriu e, como num passe de mágica, desapareceu.

Sobre a face do menino, uma gota caiu, depois outra, outra e outra... As nuvens se derretiam em água. Naquele momento, ele sacudiu os cabelos e começou a brincar nas poças d'água que se formavam pelo chão.

Ao acordar, ainda com o cabelo úmido, ele percebeu que tinha algo pendurado no pescoço, então levantou o objeto e viu uma espécie de saquinho azul-celeste com uma estrela dourada. O menino retirou aquele artigo do pescoço para observar melhor, tocou e sentiu uma textura macia sem igual. Tinha um cheiro agradável, um aroma tão bom que ele sabia que nunca tinha sentido perfume igual. O que seria aquilo?

Da última vez que acordou com uma surpresa desse tipo foi no dia do seu aniversário, quando encontrou sobre a cama uma caixa de sapatos com um laço vermelho. Ao abrir, deu de cara com um sapo cururu dentro. Ele tinha horror a sapos e seus irmãos sabiam

disso. Será que aprontaram outra vez? O que poderia ter dentro daquele saquinho?

Ele se levantou e procurou por alguém no quarto, embaixo da cama, atrás da porta. Não havia nada nem ninguém além dele. A casa estava vazia. Sem entender como aquela embalagem tão bonita apareceu, o menino parou novamente para observar. O saco era de um material tão diferente, tão brilhante! Sacudiu. Para sua surpresa, o saquinho emitiu sons de água, mas não era o mesmo som da água que caía da torneira, parecia uma música tocada pelas águas! Onde os irmãos teriam conseguido dinheiro para comprar?

— Quer saber de uma coisa? Eu vou abrir!

Ele abriu bem devagar, temendo sair um inseto ou coisa parecida de lá de dentro. Foi abrindo lentamente até que saísse um facho de luz esquisito. Abriu mais um pouco, outro facho, até que a casa ficou toda iluminada com um brilho incomum. Assustado, fechou rapidamente o saquinho e ficou a pensar. Será?

Aquela luz toda... De repente um lampejo na cabeça, ele se sentiu meio tonto e caiu.

Ele não sabia por quanto tempo ficou desacordado, contudo, levantou-se com uma ideia na cabeça. Precisava criar uma máquina para transformar nuvens em água. Guardou o saquinho imediatamente e correu para projetar sua ideia.

O menino passou dias, meses, anos estudando uma forma de transformar aquele sonho em realidade. Lembrou das aulas na escola. Sabia que a nuvem era água em estado gasoso. Estudava, rabiscava, calculava, construía. Até se perdeu nas contas de quantas noites passou em claro sem dormir, sempre com sua estrela em companhia.

Os irmãos riam e o apelidavam de cientista maluco. Faziam piada com a geringonça montada no quintal da casa. Ele nem se importava mais com as brincadeiras, estava muito concentrado para perder tempo explicando tudo. Só não entendia por que a máquina ainda não funcionava. Foram vários testes, parecia que ainda faltava alguma coisa.

Só faltava uma coisa...

— Eureka! — gritou o menino. — O pozinho do saco azul-celeste só pode ser isso!

Lembrou-se do pirilampo. Do brilho que saiu de dentro da embalagem, o mesmo brilho da sua estrela. Foi ligando os pontos e chegou à conclusão de que aquele não foi um presente qualquer. Ele gargalhou sozinho, teve uma crise de riso, enquanto sua família o observava de longe, sem entender absolutamente nada.

Seria preciso esperar a noite, quando todos estivessem dormindo. Ele estava ansioso.

As horas se arrastaram durante todo o dia, o menino não tirou os olhos do relógio. A mãe, preocupada, perguntou:

— Filho, você está com algum problema? Tem algum encontro marcado?

Os irmãos riram e um deles comentou:

— Mãe, a senhora ainda não se acostumou com as esquisitices desse aí?!

E riram todos, inclusive o menino.

Finalmente chegou a noite. O menino certificou-se de que todos estavam dormindo e, pé ante pé, saiu em direção ao quintal. Nas mãos, o saquinho azul. Estranhamente, sua estrela não apareceu naquela madrugada, ainda assim ele seguiu firme. Arrastou a geringonça, abriu um compartimento e colocou o pó dentro da máquina.

Um brilho intenso tomou conta do quintal, acompanhado de sons de águas cantantes e de cheirinho de céu. Ele temeu que a família despertasse. Era tarde! Quando o menino olhou para trás, percebeu que todos estavam de pé admirados com o que viam.

A máquina estava funcionando. Ele mostrou para todos como ela sugava as nuvens e as transformava em água cristalina. Os irmãos não conseguiam falar nada. Na verdade, não conseguiam nem fechar a boca de espanto. O pai abraçou o filho e, mesmo sem entender nada, afagou seus cabelos. A mãe, meio cúmplice da história, disse:

— Bem que a comadre falou que você tinha uma missão especial! — e, em lágrimas, beijou o filho.

No outro dia, malas prontas e pé na estrada, rumo ao sertão.

De volta à terra natal, foi organizado um evento grandioso para apresentar a máquina ao povo da cidade. Todas as autoridades estavam presentes, inclusive o padre, o delegado e o prefeito. O povo reunido acompanhava com grande curiosidade aquele objeto enorme coberto por um pano azul.

O menino foi, portanto, convidado a apresentar sua invenção. Puxou o tecido e fez uma pequena demonstração.

Uma minúscula nuvem se mostrou suficiente para gerar bastante água. Imediatamente, abriu-se uma grande torneira, o líquido caía abundantemente, enquanto o povo dançava embaixo da chuva. Uns riam, outros choravam, mas era tudo de felicidade.

— A água é o milagre do sertão! — gritava o menino.

Desde então, não houve mais nenhum lugarzinho sem o líquido da vida. O chão de terra vermelha não estava mais rachado. Os bichos não morriam de sede. A caatinga agora estava toda verdinha, cheia de flores e frutos o ano inteirinho. As pessoas não precisavam

abandonar sua terra. As únicas marcas que traziam na pele eram marcas de alegria, dessas covinhas nas bochechas que a gente tem quando ri de verdade.

Outro dia, sentado com sua mãe na mesma pedra onde a estrela apareceu pela primeira vez, ele olhou para cima e agradeceu. Tentou contar para sua mãe sobre a estrela-guia, mas ela o silenciou com as mãos nos lábios e disse:

— Eu sabia de tudo. Vou dormir agora, estou cansada.

Sozinho novamente, atentou para aquele brilho dourado ainda mais intenso à sua frente. Sua estrela veio se despedir. Ela disse ao menino:

— Cumpri meu dever, agora preciso voltar para o recanto estelar e juntar-me a tantas outras estrelas.

Naquele momento, seus olhos foram ofuscados pela luz e, quando tentou falar alguma coisa, já era um outro dia e ele estava deitado em sua cama, como num sonho.

Mariana sorriu um sorriso infantil e falou:

— Eu não sabia que Paulo Freire era uma estrela que ensinava a gente a brilhar...

Por um momento, a mãe pensou em explicar que a influência de Freire não estava na magia da estrela, mas na conscientização e emancipação do menino. No entanto, desistiu da explicação, pois uma história que precisa ser explicada não é uma boa história.

Ainda imersa em pensamentos, a mãe refletiu sobre a compreensão da filha. Os olhos das crianças sempre enxergam a luz no horizonte da liberdade. Com certeza, Freire agora brilharia em Mariana.

Cordel

Texto submetido em: 30 abr. 2021. Aprovado em: 4 jun. 2021.

LUCENA, Fabiana Maria Bandeira de; SOARES, Gabriella Barreto; CORREIA, Joselma Maria Lourenço; SANTOS, Leysa Ylce Carvalho; MORAIS, Márcia Gomes de; SILVA, Márcio Wesley Boudoux da; MARQUES, Mônica Maria Motta dos Reis; MELO, Risia Raphaely do Rêgo Barros. Esperançar no SUS. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 509-528, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250362

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Esperançar no SUS

Fabiana Maria Bandeira de Lucena

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Cirurgiã-Dentista, Especialista em Saúde da Família

E-mail: fabibandeira@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4221-6526>

Gabriella Barreto Soares

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Cirurgiã-Dentista, Doutora em Odontologia Preventiva e Social

E-mail: gabriella.barreto@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1382-9339>

Joselma Maria Lourenço Correia

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Enfermeira, Especialista em Saúde da Família

E-mail: custuslegis@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5100-5579>

Leysa Ylce Carvalho Santos

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Farmacêutica, Especialista em Citologia Clínica

E-mail: leysaylce@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3248-9272>

Márcia Gomes de Moraes

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Nutricionista, Especialista em Nutrição Clínica Funcional

E-mail: moraismarcia@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5024-348X>

Márcio Wesley Boudoux da Silva

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Psicólogo, Agente Comunitário de Saúde, Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental

E-mail: psicologo.mboudoux@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6705-2687>

Mônica Maria Motta dos Reis Marques

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Cirurgiã-Dentista, Mestra em Saúde Pública

E-mail: monica.marques994@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9274-3810>

Risia Raphaely do Rêgo Barros Melo

Prefeitura da Cidade do Recife (PCR)

Enfermeira, Mestranda em Saúde da Família

E-mail: risiabarros.rm@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2121-6471>



Figura 1. Grupo Peso Saudável, 2019.

Neste ano de centenário
do Paulo Freire doutor,
a nossa homenagem
num cordel encantador.

(...)

Educador popular,
quis todo povo ajudar.
Ler, escrever e pensar
para a vida melhorar.

(...)

A nossa cultura forte,
precisamos defender.
Todos somos diferentes
cada um com certo saber.

(...)

A cada troca de ideias,
fortalecidos ficamos,
pois é problematizando
que críticos nos tornamos.

(...)

É refletir sobre a vida
nossa tarefa maior,
superar os desafios
e lutar pelo melhor.

(...)

Todo homem é capaz
e precisa acreditar
que é como um cidadão
que pode tudo mudar.

(...)

Todos têm os seus direitos,
mas é preciso lutar
e se conscientizar,
sua liberdade buscar.

(...)

É necessário saúde
se tudo quer vivenciar.
Então vá, faça a sua parte!
Nunca se deixe enganar.

(...)

Bem melhor se prevenir
do que tentar remediar.
É lá na Atenção Básica
onde isso pode se achar.

(...)

E foi a Saúde da Família
a estratégia escolhida,
que no SUS se destacou
para ter boa acolhida.

(...)

Promover saúde é o alvo,
por conta do que se passa.
Vá com esperança sempre,
num caminho de comparsas.

(...)

Sim, ato limite existe
para qualquer condição.
Buscar o inédito viável
pode ser a solução.

(...)

Para a Educação em Saúde,
precisa dar e receber.
Ninguém é um saco vazio,
que nada pode saber.

(...)

Nessa roda cultural,
onde todo povo é igual,
fala homem, fala mulher.
Que troca fenomenal!

(...)

O diálogo é necessário
à comunicação eficaz.
Cuidado prolongado,
seguindo esse falaraz.

(...)

E assim nasce o vínculo,
com respeito e parceria.
Responsáveis todos são
pela tal autonomia.

(...)

O protagonista, sim,
a gente precisa ser
e cuidar da própria saúde
sem de ninguém se esquecer.

(...)

Muito se tem discutido,
quanto à melhor ferramenta.
Em promoção à saúde,
de tudo um pouco se tenta.

(...)

Multi e interprofissional,
o trabalho deve ser.
Para a saúde, é necessária
a união de tanto saber.

(...)

O melhor mesmo, seu moço,
é educar, empoderar.
Aí, todo mundo vai ver
que a vida vai prosperar.

(...)

A ideia é de mobilizar
e de responsabilizar,
ser agente popular
e vínculo forte criar.

(...)

Agora, caro leitor,
uma história vou narrar:
o “Grupo Peso Saudável”,
de boa, vou lhe apresentar!

(...)

E da criação ainda eu lhe digo,
dois mil e treze foi esse o ano.
Nasceu um belo grupo amigo,
que para tudo tinha um plano.

(...)

Ainda no posto Guarulhos,
foi que tudo começou.
Essa grande ideia surgiu
e a população adorou.

(...)

Com enfermeiras do posto
e apoio da nutricionista,
tudo parecia ter alma,
um trabalho de artista.

(...)

Também teve a fonoaudióloga,
a psicóloga e as dentistas.
Até a nova farmacêutica,
pessoa bem perfeccionista.

(...)

Era uma equipe especial
com participação ativa.
E ainda a assistente social,
muito coerente e assertiva.

(...)

Agente comunitário,
nosso elo de ligação
e potente missionário,
acolhia a população.

(...)

Presentes ainda bons técnicos
da enfermagem e bucal.
Com educadores físicos,
um trabalho excepcional!

(...)

Comunidade adoecida
desejava solução.
A saúde, inspirada em Freire,
uniu-se, então, à educação.

(...)

Sendo o objetivo maior
a qualidade de vida.
Para todos os usuários,
era uma ótima investida.

(...)

Profissionais preparados
junto à população,
debatendo e apresentando
práticas de prevenção.

(...)

As dinâmicas de grupo,
motivo de animação.
Com muita saúde e equilíbrio,
traziam a satisfação.

(...)

Promovendo autocuidado,
era grande o aprendizado.
Quanta oficina e conversa!
Êta, que povo arretado!

(...)

Uma troca de saberes
é forma de melhoria.
E cientes dos seus deveres
todo o grupo discutia.

(...)

Os passos foram traçados
para o peso diminuir,
com o intuito de ajudar
a gordura reduzir.

(...)

Com o seu peso aumentado,
não deviam desanimar.
Eram muitos desafios
e todos a incentivar.

(...)

Com exercícios e dieta,
sal de ervas e até suchá,
mais terapias e passeios
para o grupo relaxar.

(...)

Estímulo de bons hábitos,
socialização, autoestima,
depoimentos exitosos –
isso tudo nos anima!

(...)

Bem-estar foi conseguido,
com qualidade de vida,
revigorando toda alma
numa parceria construída.

(...)

Com novos aprendizados
e inúmeros resultados,
tanta melhoria na saúde,
nos sentimos muito gratos.

(...)

Emocionantes mensagens
de vínculo solidário.
Garantida a comunhão
para um fomento diário.

(...)

Quando a pandemia chegou,
apavorados ficamos.
Nosso trabalho mudou,
mas nós ainda esperamos.

(...)

Seja um multiplicador!
Compartilhe suas vivências
numa relação dialógica,
somando ética e eficiência.

(...)

Mostre o SUS que traz mudança!
O SUS que nos fortalece
com autonomia e esperança,
que a todo homem enobrece.

(...)

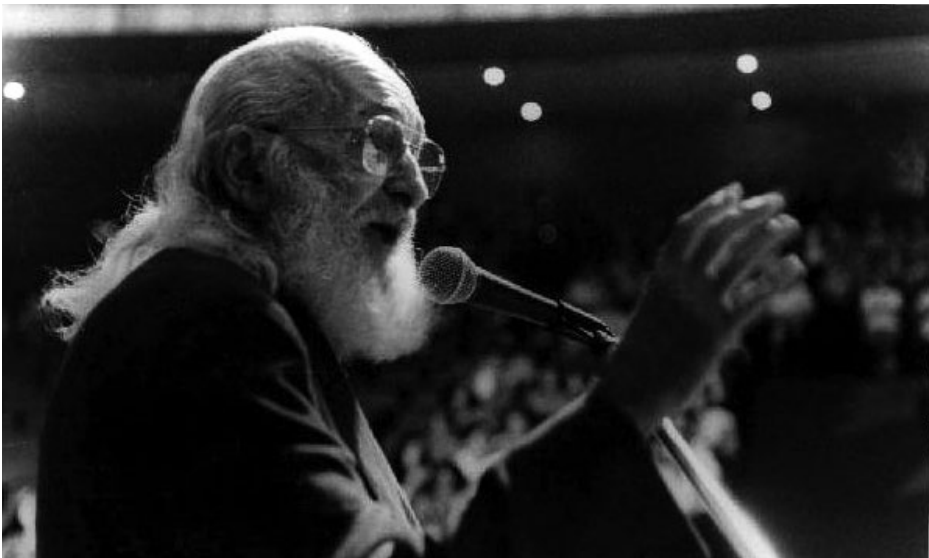
Educação Popular
em saúde é sensacional!
Troca para estimular
o autocuidado essencial.

(...)

Nossa imensa gratidão
a esse homem de valor.
O professor Paulo Freire,
imortal educador!

(...)

É gigante o seu legado,
muito nos proporcionou.
Somos sujeitos bem críticos,
nosso agir modificou.



Paulo Freire fala ao microfone em evento não identificado.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

Poema

Texto submetido em: 30 abr. 2021. Aprovado em: 21 maio 2021.

GONÇALVES, Adilson Roberto. Trovas para Paulo Freire. *Estudos Universitários: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife*, v. 38, n. 1, p. 529-530, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250375

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0 Internacional.

Trovas para Paulo Freire

Adilson Roberto Gonçalves

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Doutor em Química

E-mail: prodomoarg@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-8462-4619>

Paulo Freire educador,
símbolo de resistência,
lembra um tempo em que o amor
era a base da existência.

Em meio às trevas de agora
seu centenário acontece
e façamos, sem demora,
que nos valha a sua prece.

Palavras que nos educam
rompendo com o opressor;
amores que não caducam
mesmo que sejam na dor.

Saber para libertar
é de Freire, o grande Mestre,
o mote a levar ao mar,
bravio, da vida terrestre.



Revista de Cultura da UFPE

Poema

Texto submetido em: 5 abr. 2021. Aprovado em: 25 maio 2021.

COSTA, Julia Alves de Oliveira. Educa(vida)ação. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 531-534, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250092

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Educa(vida)ação

Julia Alves de Oliveira Costa

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Graduanda em Pedagogia

E-mail: juliaaoc12@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2699-8548>

A vida ensina
Mais do que ninguém
Mesmo quando o tempo é incerto
e nada convém

O mundo promove um letrar
Mais potente que qualquer alfabeto
E pra sobreviver
Todo ser se faz esperto

A liberdade que um homem dá ao outro
O próprio homem também é capaz de tirar
Mas tudo aquilo que se aprende
Ninguém consegue roubar

Só o tempo escoado
Só o tempo que é jogado fora e não volta
Mas o que a alma guarda
Homem nenhum consegue fazer ir embora

E assim a vida ensina
E os sobreviventes aprendem
Juntos os homens se fazem
E se tornam aquilo que chamamos de gente

Pois, então, a vida ensina
Enquanto permanece apenas em ação
Continuamente feita pelos homens
Que constroem as palavras que vêm e que vão

Ensina vida.



Revista de Cultura da UFPE

Poema

Texto submetido em: 30 abr. 2021. Aprovado em: 2 jun. 2021.

SOUSA, João Morais de. Pertencimento à esperança. *Estudos Universitários: revista de cultura*, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 535-538, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250365

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Pertencimento à esperança

João Morais de Sousa

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Doutor em Sociologia

E-mail: joaomsousa@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-6508-6840>

Quem ensina tem essência
Que é ensinar com paixão
Ensinando se aprende
As grandezas da lição
Supera seu ser passivo
Encontra o sujeito ativo
Lutando contra a opressão

Paulo Freire nos ensina
Pensar além do possível
Fazer a leitura do mundo
Daquele mundo invisível
Que cristaliza a pobreza
Mata, explora a natureza
Que parece intransponível

Porém, aponta o caminho
Que precisamos buscar
Juntando outras pessoas

Visando o mundo mudar
Resiste à exploração
Com cultura e educação
Sem perder o esperar

Vê a educação bancária
Que é pra se depositar
Discente é cofre vazio
Recebe sem contestar
Tudo que é depositado
Fica sempre alienado
Sem poder se libertar

Assim, ele nos inspira
Uma educação inclusiva
Semeando esperança
Na dimensão coletiva
Mais diversa e mais plural
Livre e mais integral
Mais feliz, participativa

O discente é atuante
Discute a realidade
Docente conduz a aula
Sem ser dono da verdade
O debate é dialógico

A vida com o teórico
Sem perder a autoridade

Portanto uma educação
De vez emancipadora
Centralizada nos pobres
Com força libertadora
Focada em cidadania
Construindo com alegria
A práxis transformadora

Emancipa os oprimidos
Contra toda exploração
Estimula a ação política
Com justiça e comunhão
Um mundo mais amoroso
Solidário e esperançoso
Vindo pela educação

Seu legado, mestre Freire,
É uma semente plantada
Mesmo com os desafios
Será sempre bem cuidada
Com amor e esperança
É a raiz da mudança
Da utopia semeada



Revista de Cultura da UFPE

Poema

Texto submetido em: 14 abr. 2021. Aprovado em: 19 maio 2021.

FIGUERÊDO, Raiza Barros de. Freireana. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 1, p. 539-542, jan./jun., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250168

ISSN Edição Digital: 2675-7354



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Freireana

Raiza Barros de Figuerêdo

Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES-PE)

Doutora em Psicologia

E-mail: raizafigueiredo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5186-4800>

Esse velho conhecido, nosso
brasileiro
homem-arquétipo,
sábio
que batiza a escola
onde estudei no Alto Sertão
em Salgueiro-chão pernambucano
tua pedagogia nas entranhas,
na juventude, voltei a encontrá-lo na universidade
a psicologia, o social e Freire
aquele homem de barba, grande

os fios de cabelo cheios de tempo
e o branco
a povoar a cabeça
de quem constrói um legado
os óculos e os aros tão característicos
marca registrada de uma época
Freire, Freire
mensageiro nas estradas
continuei a te encontrar
nos itinerários de trabalho
na sala de aula, eu professora

no SUS, eu educadora em saúde
em tempos difíceis, na pandemia
nosso mais recente reencontro
para fortalecer laços
tua voz ecoa
esperançar
verbo-presente
e atitude que busco
cultivar nas manhãs
para nutrir a alma.

