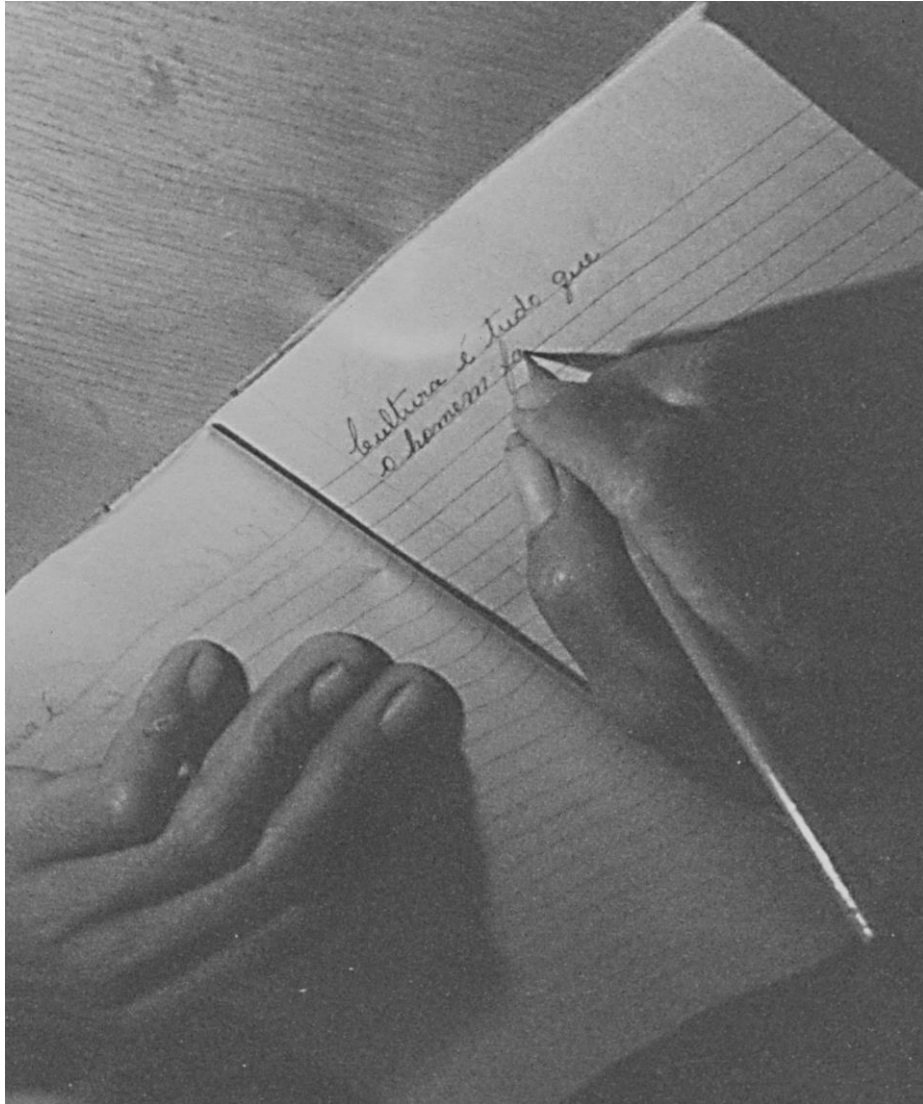


PAULO FREIRE
SESSENTA ANOS DEPOIS
*Um apanhado de memórias e
imaginários*



índice

Paulo Freire os cem, os sessenta anos e os quarenta anos
- introdução

Paulo Freire: a educação, a cultura e a universidade
- memórias de uma história quase esquecida

Escrito a mão, escrito no exílio

Alguns Livros, alguns Nomes - memórias do que começou a surgir na América Latina entre os anos sessenta e os anos setenta

A Pedagogia do Oprimido antes do Pedagogia do Oprimido

Entre Rubem Alves e Paulo Freire

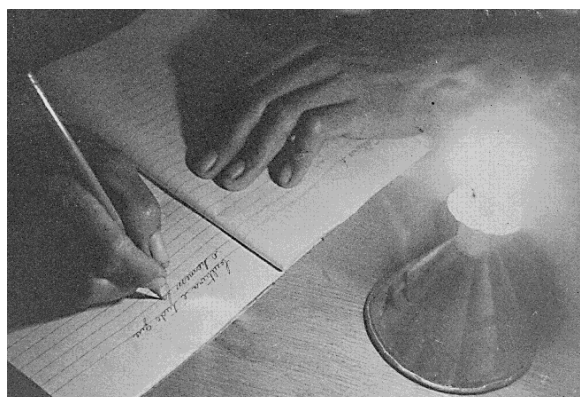
Qual Paulo? Que Educação? - alguns fragmentos de memórias a respeito o que veio a ser a Educação Popular

Adendo - Dossiê sobre Pedagogia do Oprimido - entrevista para a Revista Espaço Pedagógico

A quem serve a Educação?

“BENEDITO E JOVELINA” - lembranças de quando a internet era o rádio de pilha e de quando a educação popular vinha através de escolas radiofônicas

Algumas ideias de vocação freireana para pensar uma outra educação



Paulo Freire
Os cem, os sessenta anos e os quarenta anos
introdução

Hoje é um dia de janeiro do ano de 2021. Vivemos tempos muito estranhos, quando a humanidade que pensa colonizar o Planeta Marte descobriu que um ser vivo infinitamente pequeno saiu dentro de corpos humano de uma pequena localizada na China e espalhou-se pelo mundo inteiro. Notícias recentes dão conta de que o vírus da COVID-19 teria chegado ao Continente da Antártida. E então descobrimos ao mesmo tempo a nossa força e a nossa fragilidade.

E muitas pessoas adoeceram. E muitas morreram em todos os continentes. E toda a regularidade da vida foi fortemente afetada. E será ainda. Segundo alguns durante algum tempo mais. Segundo outros, para sempre. Entre a “saúde” e a “economia”, também a esfera da vida que nos importa aqui mais de perto foi muito atingida: a “educação”.

Esta ancestral prática de partilha de conhecimentos através da relação entre as pessoas em pouco tempo teve que aprender a mesclar, ou mesmo a substituir o “vivencial”, a “face a face”, pelo “virtual”, o “a distância”. Não sei o que pensaria sobre tudo isso, a pessoa de que estarei falando neste livro. Paulo Freire foi sempre uma das pessoas mais “face a face” e “olhos nos olhos” que eu conheci em minha vida. Seu livro mais essencial, *Pedagogia do Oprimido*, foi inteiramente escrito a mão. E eu me recordo de suas resistências para passar da velha “máquina de escrever” para o teclado e a tela dos computadores. Pelo eu lembro, acho que ele nunca teve um notebook.

Entre os pesares e os cuidados da “pandemia” neste ano de 2021 nós nos preparamos para celebrar ao redor do mundo os “Cem anos de Paulo Freire”, nascido na beira do mar em uma cidade do Nordeste, no ano de 1921. No entanto, se quisermos ser mais precisos no que toca a sua vida, deveremos lembrar que entre 2020 e este ano de 2021, na verdade rememoramos três “datas redondas” da vida de Paulo Freire. Claro, o seu nascimento em 1921, há cem anos. Mas também o começo de uma vida de educador, que veio a ganhar a sua forma e a encontrar de fato o seu rumo entre 1960 e 1961, há sessenta anos atrás. Foi quando com a sua primeira “equipe nordestina” do Serviço de Extensão Universitária da então Universidade do Recife, começou a criar o que muitos imaginam haver sido um “método de alfabetização de adultos”. E na verdade foi todo um “sistema de educação”. O primeiro capítulo deste livro resgata esta relevante memória algo esquecida.

E recordemos que a quarenta anos, entre 1980 e 1981 Paulo Freire, Elza Freire e suas filhas e seus filhos retornam ao Brasil, saído de uma “ditadura militar” para uma ainda frágil democracia, após 13 anos de exílio. Conheço pouco da história universal da educação. Sei que Sócrates foi condenado em Atenas à morte por dialogar ensinamentos de filosofia em praças públicas. Sei que a

Leste e a Oeste e de Norte a Sul, em diferentes eras das múltiplas histórias do povos que habitaram e que vivem ainda no Planeta Terra, mulheres e homens que dedicaram as suas vidas à educação e, mais ainda, a pensar outras alternativas para os seus fundamentos e as suas práticas, foram denunciados perseguidas, presos, exilados ou mesmo mortos.

Em nossas histórias recentes, para ficarmos apenas no continente latino-americano, Paulo terá sido um dos educadores que por causa de suas ideias e do embrião de suas práticas, viveu um dos mais longos exílios em lugares primeiro próximos, e depois distantes de sua “Terra Natal”. Ele que costumava usar com frequência a palavra “saudades”. E que às vezes parecia nunca haver saído do seu “Recife”, mesmo quando vivia em Genebra.

Este livro não é um livro. Deverá ser lido como os “almanaques” de minha infância e de minha adolescência cariocas, que em todos os finais de ano corríamos para comprar nas bancas de jornais.

Fora dois artigos, já publicados em revistas e nunca em um livro meu, todos os outros escritos são narrativas, são recortes da memória, são fragmentos da lembrança. Em alguns momentos tudo são fragmentos, como lembranças do ainda mal-sabido ou do já esquecido. Como a lembrança da carta comovente com que Paulo Freire encaminha o *Pedagogia do Oprimido*. Como a revelação de antes de sair como capítulos de um livro, *Pedagogia do Oprimido* saiu como artigos de uma revista ecumênica no Uruguai. Como a presença de um desenho feito por Paulo Freire e presente como esquema da “ação revolucionária”, e que nunca foi publicado nas edições impressas.

Em um outro “apanhado de memórias” a que dei o nome de A Pessoa de Paulo, reuni menos as ideias (embora algumas estejam presentes) e mais os gestos, os afetos e as “tiradas” de Paulo.

Entre 2018 e 2020 partiram várias pessoas queridas que “militavam com a educação popular desde os anos sessenta”. Ficamos um punhado de “pessoas pioneiras”. Uma gente na beira ou, como eu, “para além dos oitenta anos”. Pessoas que viveram a ventura de partilhar boa parte do que rememoro e escrevo aqui. Pessoas que foram felizes por haverem aprendido boa parte do que seguiram sabendo, partilhando e ensinando, de viva voz, com mestres de vida e das lutas, entre Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Rubem Alves, Camilo Torres, Che Guevara, Orlando Fals-Borda, Pedro Casaldáliga e Beatriz Bebiano Costa.

Em nome “dessa gente sempre presente”, este é um livro que revela passados, bons para repensar o presente. Bons para trilhar caminhos em direção ao futuro. Ou seja, o que agora.

Afinal, este livro tem tudo a ver com este pensamento de Eduardo Galeano, que bem vale como uma outra epígrafe aqui.

Nossa autêntica identidade coletiva nasce do passado e se nutre dele – pegadas sobre as quais caminham nossos pés, passos que representem nossas andanças de agora – mas não cristaliza na nostalgia. Somos o que fazemos, e, sobretudo o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser¹.

¹ Trata-se de um texto de 1976 chamado "Em defesa da Palavra", que é o primeiro do pequeno livro *A descoberta da América (que ainda não houve)*.

**Paulo Freire:
a educação, a cultura e a universidade
memória de uma história quase esquecida**

A educação, por isso, no trânsito em que vivemos, se faz uma tarefa altamente importante. A sua instrumentalidade decorrerá sobretudo da capacidade que tenhamos de nos integrar como o trânsito mesmo. Dependerá de distinguirmos lucidamente – no trânsito – o que esteja nele mas não seja dele, do que, estando nele, seja realmente dele.

Por isso mesmo, a educação de que precisamos, em face dos aspectos aqui apontados e de outros implícitos nas várias contradições que caracterizam o trânsito brasileiro, há de ser a que liberte pela conscientização. Nunca a que ainda mantemos em antinomia com o novo clima cultural – a que domestica e acomoda. A que comunica e não faz comunicados.

Paulo Freire

Cultura popular e os fundamentos do “Sistema Paulo Freire de Educação”

No ano de 1960, o início da “década que não acabou”, esboços de novas idéias e propostas de ação social através da cultura e da educação junto às classes populares emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova *cultura popular* irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político que parte da cultura e se realiza através da cultura.

Como uma decorrência desta nova proposta, bastante associada a projetos do que veio a ser mais tarde a educação popular, foram criados os primeiros *movimentos de cultura popular* em algumas regiões do Brasil. Uma leitura dos diferentes – e polêmicos - documentos de época reunidos em um livro organizado por Osmar Fávero, tornaria evidente a ideia de que, apesar de divergentes em alguns pontos essenciais, as iniciativas reunidas nos e como *movimentos de cultura popular* dos cinco primeiros anos da década dos anos sessenta, partem de uma releitura de crítica política da sociedade e da cultura brasileiras, e de uma maneira politicamente motivada repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – e os sujeitos populares criadores de cultura.

Situados no intervalo entre o mundo das artes e o das universidades, sobretudo, entre os “movimentos estudantis”, diferentes projetos dos *movimentos de cultura popular*, não raro através dos *centros populares de*

cultura pretendiam ir além de uma simples democratização da cultura, ou de uma ilustração cultural das camadas populares através de programas tradicionais de *educação de adultos*. Vamos percorrer algumas de suas idéias fundadoras, utilizando palavras e expressões daqueles anos,

O trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, ele se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas. Assim, a própria sociedade em que o homem se converte em um *ser* humano, é parte da/s cultura/s, no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra. Também a consciência do homem - como aquilo que permite a ele não apenas conhecer, como os animais, mas conhecer-se conhecendo, e que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age - é também uma construção social que constitui e realiza a história o trabalho humano de agir sobre o mundo, enquanto age significativamente sobre si mesmo.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma *invasão cultural* do polo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. Este é o momento em que as propostas de *cultura popular* dos anos sessenta propõem uma radical inversão no que então se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação.

A construção de uma história de busca da reconciliação entre os homens, e da liberdade entre os seres humanos, não dispensa uma subversiva ação social de teor político no domínio da cultura. Pois ao lado de iniciativas de organização e participação de atores populares em um plano mais diretamente político, deveria haver todo um amplo trabalho popular a ser realizado sobre a cultura e através da cultura. Assim como um momento da história pode ser o da tomada do poder por grupos opressores, que sujeitam os processos sociais de construção da cultura aos seus interesses, um outro momento pode ser o da conquista de um novo poder que recupere, não só para o povo, mas para todos os homens, as dimensões perdidas das relações humanas, humanizadas e humanizadoras do trabalho e da cultura.

Na linguagem bem peculiar dos documentos dos primeiros anos da década dos anos sessenta, uma ação cultural através da educação – mas não apenas dela - incentiva e instrumentaliza de modo conscientizador o povo, para que este se reorganize em torno dos elementos originais de sua própria cultura. Uma educação que, em termos caros a Paulo Freire, para além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as co-ensine a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos ao mesmo tempo

críticos e criativos por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do educador “erudito” e “comprometido” consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova *cultura popular* a partir de novas práticas coletivas.

Este seria um caminho de criação de uma polivalente e *cultura popular* passo a passo despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo da vida, e finalmente livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura nascida de atos populares de liberação, que espelhe na crítica da prática da liberdade, a realidade da vida social em toda sua transparência.

Assim sendo, uma outra e nova *cultura popular* pouco a pouco se define como a prática de uma relação de compromissos entre *movimentos de cultura popular* e *movimentos populares* através da cultura. Define-se como o projeto de realização coletiva dessa prática, aquilo que deve ser construído através do *trabalho educativo da cultura popular*. Define-se finalmente como o processo e o produto de tal realização.

Eis alguns fundamentos dos *movimentos de cultura popular*. Como um contraponto ao que de maneira sistemática é feito através da cultura na sociedade capitalista, caberia a eles uma parcela importante no trabalho ideológico de recriação, com o próprio povo, de sua própria cultura. Assim, como uma síntese que aproveita um quase oportuno jogo de palavras: *culturas do povo* deveriam ser transformadas em autênticas *culturas populares* através de experiências dialógicas de *Cultura Popular* (escrita com maiúsculas).

E esta ação política através de *ações culturais*, deveria partir dos símbolos e os significados das próprias raízes culturais populares - a arte popular, os saberes populares, as diferentes tradições populares em todas as suas dimensões, os costumes, etc. - repensando-as a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos do *movimento de cultura popular*. No seu ponto ideal de maturidade de ação cultural, as pessoas do povo e os grupos populares realizariam sobre si mesmos o essencial do trabalho pedagógico de sua própria tomada de consciência.

Ora, uma *cultura popular* finalmente reflexiva e, não, reflexa, completaria a sua missão histórica quando se afirmasse como uma livre, autônoma e aberta *cultura nacional*. Quando estivesse resolvida a desigualdade entre as classes, no momento em que uma cultura unificada a partir do povo de uma nação, devolvesse ao imaginário de todos os seus habitantes o mais pleno e fecundo sentido humano de universalidade. Rompidas as estruturas de domínio de uma classe social sobre as outras, ambas se uniriam em um mesmo sistema aberto de símbolos, de múltiplos saberes e de sensibilidades e significados regido pela possibilidade de recriação de valores e conhecimentos fundados na conciliação entre pessoas, classes, cultura e consciências.

Arte popular... educação popular... cultura popular... palavras e conceitos que propostos como forças simbólicas opostos os a uma “arte para trabalhadores”, ou em direção contrária a um aproveitamento do “folclore”, tal como ambos vinham sendo utilizados, seja para “elevar o nível cultural do povo”, seja para “valorizar a cultura”, negando a possibilidade que dela emergissem valores críticos e ativos de um trabalho de classe. Assim, por exemplo, enquanto em alguns programas tradicionais de “informação cultural” ou de educação de adultos, o teatro, a música e o cinema eram utilizados como recursos pedagógicos para transferir a setores populares conhecimentos eruditos da lógica dominante, nos movimentos emergentes dos anos sessenta, o cinema, o teatro e a música, como arte popular, sonham tornarem-se meios para efetuar uma comunicação biunívoca de efeito conscientizador. Esta comunicação buscava: **a.** tomar os valores da arte e cultura de grupos e comunidades populares e utilizá-los como elementos próprios de reflexão coletiva sobre as condições de vida e o significado dos símbolos do povo; **b.** levar aos setores populares da população uma arte erudita que geralmente lhes era negada, acompanhada de situações de reflexão coletiva que devolvessem ao pensamento do povo um sentido humano e crítico, que os movimentos de cultura popular reconheçam terem sido perdidos ao traduzir-se em termos de “cultura de massas”; **c.** criar com os participantes dos projetos, uma arte que refletisse, a partir da associação dos valores do povo com o aporte do trabalho dos agentes, um modo novo de compreender o mundo e de saber vivê-lo e transformá-lo.

Talvez na alfabetização de adultos, os *movimentos de cultura popular* tenham conseguido realizar as suas idéias de uma maneira mais contínua e duradoura, durante a efêmera existência da maior parte delas. A partir das experiências de Paulo Freire e sua equipe pioneira no Nordeste, todo um trabalho de alfabetização começa por uma pesquisa conjunta do universo cultural popular. Depois, as próprias aulas são transformadas em *círculos de cultura*, onde o trabalho de ensinar-e-aprender pretende ganhar uma inesperada e inovadora dimensão dialogal. Ali, onde o próprio ensino de leitura de palavras do Português começa e continua por uma reflexão coletiva a partir da questão teórica da cultura e dos elementos da cultura local de cada grupo de educandos. Pois não se trata de aprender apenas a ler e escrever em uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas antes de aprender a “ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura”, como vimos, e a comunicar-se com o outro como um sujeito consciente.

Uma pessoa participante das decisões de seu destino e comprometida com o processo histórico de construção de uma sociedade igualitária. Neste sentido o próprio princípio de uma educação dialógica, cuja pedagogia pretende dissolver “a estrutura vertical do ensino” e devolver aos alunos “o poder da palavra” durante a sua própria aprendizagem, desloca que desloca o puramente educacional para o cultural, e faz ambos interagirem com e como um que-fazer francamente político, revolucionário mesmo.

Este procedimento aponta para o outro lado da proposta múltipla dos *movimentos de cultura popular*. Apesar de todas as críticas da cultura popular como “alienada”, o importante na ação cultural era um trabalho de resgate, não de negação das tradições populares. Partir delas, tal como os seus agentes e consumidores populares as vivenciam. Tornar claro, com eles, o que existe ali de verdadeiramente popular e o que é residual, imposto por outras culturas. Em projetos concretos que sempre tiveram uma enorme dificuldade em passar de suas teorias e palavras de ação cultural para uma experiência duradoura e consistente, os objetivos gerais então foram a crítica “com o povo” dos seus valores culturais, e a experiência de recriação de culturas que pouco a pouco passassem de uma espécie de tradição residual para uma tradição inovadora. Que, sem perderem até mesmo as suas características “folclóricas”, servissem a traduzir para pessoas, grupos, comunidades e movimentos populares, a sua própria tomada de consciência como sujeitos da história em luta pelos seus direitos humanos.

O que as idéias de Paulo Freire e as práticas – breves e fecundas – dos *movimentos de cultura popular* procuram estabelecer em seu tempo e nos deixam como herança podem ser resumidas da seguinte maneira:

1º. Elas partem da busca de uma interação equitativa entre diversos campos de pensamento, criação e ação social através das ciências, da educação e das artes. Saber de ciência, cinema, teatro, literatura, música, artes plásticas, educação - vivida como arte e prática - são compreendidas como diferentes domínios humanos de criação de novas idéias, com uma convergente vocação político-transformadora. Assim, seria através da partilha de todas e de cada uma dessas vocações, no interior de projetos de “criação do novo” e de “transformação através da inovação” que uma nova cultura deveria ser passo a passo criada.

2º. Elas procuram uma convergência de/entre culturas. Em termos concretos, elas buscam estabelecer novas alianças entre pessoas e grupos de vida e vocação acadêmica ou artística (eruditos, acadêmicos, etc.), com autores/atores populares individuais ou coletivos. Este complexo processo de criação de “estradas de mão dupla” na criação e gestão de estilos de arte e sistemas de educação tomam um rumo bem diverso do que se praticava até então.

Isto porque não são pensados e praticados como um outro “serviço cultural” ou educacional complementar ao povo. Não se trata de estender ao “oprimido” os padrões de gosto e as ideologias de moda do “opressor”, mas de partir de um diálogo tão igualitário quanto possível, que termine por criar meios de autotransformação de pessoas, grupos sociais e movimentos populares em construtores e gestores de sua autonomia, e também em condutores de um processo de ruptura da hegemonia “burguesa” e de transformação radical da sociedade.

3º. Elas colocam a cultura e a política no centro do próprio acontecer da educação. É nesta direção que insistimos em lembrar que para Paulo Freire e

seus companheiros, a educação é pensada como um campo da cultura, e a cultura como algo cuja dimensão de realização tem a ver com a gestão de formas de poder simbólico que tanto podem reiterar e reproduzir uma conjuntura social de desigualdade e de opressão, quando podem configurar a dimensão simbólica de teor político da construção de uma nova ordem social.

Eis o caminho pelo qual métodos e técnicas utilizados originalmente como alternativas de terapia e de dinâmica de grupos "centrados no cliente", isto é, na individualidade de cada participante, sejam repensados como em estratégias de novos diálogos centrados nas pessoas participantes não em busca de sua "cura pessoal", mas na transformação de mundo social de vidas coletivas e cotidianas - mas sempre pensadas como algo que ocorre no fluxo da história. Pois não se trata de criar contextos de soluções pessoais de conflitos sociais, mas da busca solidária de soluções sociais para problemas pessoais. Este seria o momento de uma inversão de uma educação para o povo em direção a uma educação que o povo cria ao transitar de sujeito econômico a sujeito político e ao se reapropriar de um modelo de educação para fazê-la ser a educação do seu projeto histórico. Não esquecer que "sujeito político" tem, em Paulo Freire, a conotação do agente consciente-e-crítico e, portanto, a pessoa criativamente ativa e corresponsável e participante pela gestão e transformação de sua *polis*, o seu lugar de vida e destino.

4º. Finalmente, sobretudo a partir das propostas de Paulo Freire e de sua equipe pioneira, o que se procura estabelecer e difundir é uma experiência de educação que anos mais tarde receberá o qualificador "popular". Ela, desde os primeiros escritos da "equipe pioneira", não estará restrita a um método de trabalho, como aquele crido para a alfabetização de adultos, mas como um "sistema de educação" que tem em seu andar térreo a alfabetização, e à cobertura com a proposta de criação de uma *universidade popular*. Isto acontece vários anos antes da reinvenção de propostas de universidades alternativas, livres ou populares que surgem por todo o mundo.

E é sobre este inovador "sistema de educação" que estarei falando daqui em diante.

Da alfabetização de adultos à universidade popular

Um dia o jovem Paulo Freire chega em casa e anuncia à Elza Freire, sua esposa, que estava abandonando o exercício da advocacia, iniciado apenas meses antes. Talvez neste mesmo dia, no Recife, estivesse nascendo um novo educador. Era então a antevéspera do que mais tarde no Brasil e no mundo inteiro veio a ser chamado: "a década que não acabou". Anos desiguais, mais do que outros, que oscilaram no Brasil e na América Latina, e transferiram para as décadas seguintes, tanto as idéias, proposta e práticas de emancipação popular e social com que sonhamos transformar vidas, sociedades e destinos, quando as aventuras militares que instauraram no continente tempos de arbítrio e silêncio.

Uma vocação de vida de professor terá surgido cedo em Paulo Freire. Em seus anos entre a adolescência e a juventude ele dedica-se por conta própria a

estudos de filologia e de filosofia da linguagem. Antes mesmo de completar o seu curso na Faculdade de Direito do Recife, Paulo Freire deu aulas de gramática portuguesa.

Em algum momento, entre os 15 e os 23 anos, descobri o ensino como minha paixão².

Antes de mais nada, devo dizer que ser um professor tornou-se uma realidade, para mim, depois que comecei a lecionar. Tornou-se uma vocação, para mim, depois que comecei a fazê-lo. Comecei a dar aulas muito jovem, é claro, para conseguir dinheiro, um meio de vida; mas quando comecei a lecionar, criei dentro de mim a vocação para ser um professor.

Eu ensinava gramática portuguesa, mas comecei a amar a beleza da linguagem. Nunca perdi essa vocação.

...

Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito³.

Após uma breve e quase acidental vida de advogado e depois de oito anos de trabalho no Serviço Social da Indústria, em Pernambuco - lugar onde pela primeira vez ele experimenta inovações de dinâmica de grupos e de novas práticas dialógicas de ensino-aprendizagem - Paulo Freire conclui a escrita de seu primeiro estudo sobre a educação brasileira. Com Educação e atualidade brasileira ele presta concurso para a Universidade do Recife. Logo nos primeiros tempos de sua carreira, ele participa da criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e é o seu primeiro diretor. Em janeiro de 1961 ele toma posse da cadeira de Filosofia e História da Educação, e também neste ano assume um lugar no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. É através de seu trabalho junto ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife que Paulo Freire e sua equipe geram o *sistema de educação* em que uma universidade popular estaria presente. O fato de que essa proposta dos anos sessenta tenha sido hoje bastante esquecida justifica a sua lembrança aqui.

Vimos já que "aqueles" foram tempos de uma intensa atividade inovadora no campo do que chamaríamos hoje de ação cultural. Da igreja à escola e da família à comunidade, vivia-se - como em boa parte vivemos até hoje - diferentes formas de colonização cultural de todas as esferas da vida cotidiana. Diante de um tal domínio do poder hegemônico sobre o povo, uma ampla ação

2. Paulo **Freire**, *Essa Escola chamada Vida*, 1985, Editora Ática, São Paulo. Livro escrito em parceria com frei Betto. Página 8.

3. Este depoimento está em um livro em que Paulo Freire conversa com uma professora chamada Ira, na página 38. Republicado em *Paulo Freire - uma bibliografia*.

de algo mais do que apenas uma “contracultura” precisaria com urgência ser criada e colocada em prática, como uma complexa, integrada e interativa atividade cultural através da educação e, por consequência, uma multi-ação política através da cultura. Paulo Freire viveu intensamente o tempo de instauração dos *movimentos de cultura popular*, junto com a sua primeira equipe no Nordeste. O que com frequência esquecemos, é que as idéias e propostas originais foram gestadas a partir do mundo universitário, no Nordeste do Brasil.

Propostas (algumas nunca saídas do papel) e experiências (fecundas e efêmeras), algumas reclamando o qualificador “revolucionária”, surgem em diferentes campos e domínios da prática social da cultura e da educação. Elas irão procurar estender a educação até os limites de sua vocação social e, portanto, culturalmente política, como vimos já. Uma educação compreendida como um trabalho igualitário e dialógico em todos os seus pressupostos e momentos, responsável pela formação integral do sujeito educando. A própria ideia tradicional de “formação integral”, desgastada pela reiteração de seu uso e não raro centrada nos limites do indivíduo, ganha um outro e quase oposto sentido dinâmico, na medida em que compreende que quanto mais um alguém aprende a pensar por si-mesmo, e através do saber que constrói-com-outros para saber-para-si torna-se uma pessoa mais livre e autônoma, tanto mais a sua liberdade o impele aos seus outros. Tanto mais ele torna-se livre por ser coparticipante e autônomo por reconhecer-se inevitavelmente corresponsável pela criação de seu próprio mundo de vida: sua sociedade.

Entre a sala-de-aulas e a aulas-do-mundo, aqueles foram anos em que ora se enfrentavam, ora dialogam: *a escola nova, a escola aberta, a escola ativa, a escola viva, o ensino centrado no aluno, a educação dialógica, a dinâmica de grupos, o psicodrama, a educação permanente, a educação libertadora, a educação popular*. De diferentes maneiras, com diversos fundamentos teóricos e desigualmente ligadas a diferentes projetos, elas reocupam espaços de práticas pedagógicas que vão desde transformação de pessoa através da educação, à transformação de mundo através de pessoas educadas. Estas últimas deverão adiante gerar vocações de educação: *educação para a paz, educação e direitos humanos, educação e valores humanos, educação para o desenvolvimento, educação popular, educação cidadã, educação ambiental, pedagogia social*.

Não por acaso os títulos que ao longo de sua carreira Paulo Freire colocou na capa e nas folhas de rosto de seus livros mais conhecidos, traduzem os alguns dos novos ousados horizontes colocados frente ao trabalho do educador. Neles, as palavras “pedagogia” e “educação” vão aparecer seguidas de outras imagens até então pouco frequentes entre educadores. Serão substantivos e adjetivos que evocam o seu destinatário principal, como em *Pedagogia do oprimido*, ou lembram o valor de uma partilha ou um compromisso com o presente e o futuro, de que o quem educa a pessoa, ao invés de apenas instruir o indivíduo, não pode se esquivar: *Educação e atualidade brasileira; Educação como*

prática da liberdade, Pedagogia da esperança, Pedagogia da indignação, Pedagogia da autonomia.

As experiências que são inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira e equipe pelo Serviço de Extensão da Universidade do Recife aparecem pela primeira vez por escrito no número 4 da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963,

Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma série de artigos. Vale à pena lembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, de Paulo Freire (ps. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, de Jarbas Maciel (ps. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, de Jomard Muniz de Brito (ps. 61 a 69); *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso (ps. 71 a 79) ⁴.

No artigo de Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – irá aparecer bem mais adiante e apenas em dois momentos da “Iª parte” do texto, justamente as duas passagens escolhidas para epígrafe do presente artigo. Uma delas está na página 103 do livro organizado por Osmar Fávero (ver nota 3). A outra na página 110, no parágrafo que encerra a “Iª parte”. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “IIª parte”, algo que Aurenice Cardoso fará com mais detalhes em seu artigo, Paulo Freire subordina uma proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Eis um destes momentos em um dos primeiros textos pós-Ângicos de Paulo Freire.

Observe-se ainda, a partir destas relações do homem com a realidade e nela criando, recriando, decidindo, que ele vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade externa. Vai acrescentando a ela algo de que é mesmo o fazedor. Vai temporalizando espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dialético de suas relações com que marca o mundo refazendo-o e com que -e marcado - que não permite a "estaticidade" das sociedades nem das culturas⁵.

4. Na mesma sequência os quatro artigos originais da equipe de Paulo Freire foram republicados no livro *Cultura popular, educação popular – memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero e publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em agosto de 1983. Os quatro artigos saem na parte intitulada: *Sistema Paulo Freire*, e é justamente para a palavra “sistema” que quero chamar a atenção de quem me leia agora.

5. Paulo Freire, *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. Cultura Popular, Educação Popular; memória dos anos 60*. Pg. 102. Fora indicação em contrário, todas as citações de Paulo Freire e de seus companheiros de equipe serão provenientes deste mesmo livro que será indicado como EP/CP e a página. Apenas quando passar de um autor a outro indicarei na primeira citação o nome completo de seu artigo e do autor.

Em um documento em que a ideia central é a da inevitabilidade do "trânsito" em uma sociedade como a brasileira dos anos sessenta, e em que o homem aparecerá não através de algum atributo de sua essência abstrata, mas como um ser que através do trabalho intencionalmente realizado em um mundo dado de natureza, cria cultura e, através dela, cria-se a si mesmo como ser-no-mundo e cria a sua história, é a própria cultura um campo de ação social transformadora.

Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização ou, por outro lado, a adoção, ao povo, de algo que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a ele doássemos.

Foram as nossas mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que nos levaram ao amadurecimento de posições e convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciamos os nossos contatos com proletários e subproletários como educador.

Naquele Movimento, coordenávamos o projeto de Educação de Adultos, através do qual lançamos duas instituições básicas de educação e cultura popular - O Círculo de Cultura e o Centro de Cultura⁶.

Em um trabalho em que o objetivo central é recuperar algumas passagens antigas de textos pioneiros de Paulo Freire e sua primeira equipe, chamo a atenção para o momento em que, talvez por uma primeira vez, a proposta formal e internacionalmente oficial de Educação de Adultos (que ele escreve com maiúsculas), aparecerá em Paulo Freire com os nomes de *educação e cultura popular*. E aparecerá logo antes do anúncio das duas iniciativas com que ele e sua equipe dão corpo à sua proposta. Notemos que a estratégia fundadora do projeto está no *círculo de cultura* e no *centro de cultura*. O que o tornou conhecido, o "método de alfabetização", é apenas um instrumento a serviço de uma nova pedagogia de diálogo que, a sua vez, inscreve-se em um sistema integrado de educação.

O texto seguinte da série de quatro foi escrito por Jarbas Maciel. Mais do que Paulo, é ele quem discorre com mais dados e fatos sobre o que foi a experiência de extensão universitária da equipe. Ele começa seu artigo reconhecendo que foi através do "Método de alfabetização de adultos, o Método Paulo Freire" que toda a iniciativa da equipe de educadores-autores tornou-se em pouco tempo conhecida. Mas é a sua versão do que era então a própria proposta de uma outra extensão cultural (o nome antecedente de extensão universitária) o que importa aqui. Quero transcrevê-la na íntegra, porque este é um dos raros momentos em que uma alternativa concreta de realização de ações sociais com a vocação dos *movimentos de cultura popular* dos anos

6. CP/EP, pg. 111.

sessenta aparece associada não a centros ou movimentos autônomos e nem ao movimento estudantil, mas à própria estrutura de uma universidade.

Extensão cultural, para nós que compomos a equipe de trabalho do prof. Paulo Freire e que estamos mergulhados numa intensa atividade de democratização da cultura no seio do povo, significa algo mais do que aquilo que lhe e em geral atribuído nos centros universitários da Europa e dos EUA. A extensão é uma dimensão da pré-revolução brasileira, desde que ela também - e não só o homem, na expressão feliz de Gabriel Marcel - é situada e datada. De fato, já não se pode mais entender no Brasil de hoje, uma universidade voltada sobre si mesma e para o passado, indiferente aos problemas cruciais que afligem o povo que ela deve servir. (...) No momento atual que vive o Nordeste, não teria sentido uma universidade alienada ao processo de desenvolvimento e, por isso mesmo, inautêntica e marginalizada. Para abri-la, para tirá-la de seu isolamento e inseri-la no trânsito brasileiro, para desmarginalizá-la, enfim, surge a extensão cultural, assestando suas baterias sobre os problemas mais urgentes do nosso hoje e do nosso amanhã. É neste sentido que ela representa uma contradição com a Universidade Brasileira, mas em realidade, reflete, reflete apenas um detalhe de uma contradição maior responsável pelo próprio processo histórico que estamos vivendo⁷.

Esta compreensão do que deveria ser o fundamento de uma extensão cultural através da universidade, era por certo uma afirmação de identidade e de projetos de ação bastante radical, em um tempo em que no Brasil a própria extensão universitária ensaiava primeiros e incertos passos. Tanto no texto, em sua sequência, quando em outros documentos, a equipe pioneira de Paulo Freire exerce uma crítica dirigida a outras iniciativas que justamente "naqueles anos", começavam a ser implantadas no Brasil e em toda a América Latina. Algumas vindas dos EUA, como a "Aliança para ao Progresso", outras geradas pela ONU e, em nosso caso, pela UNESCO, como as experiências de organização e desenvolvimento de comunidades (ONU) e as propostas *de educação de adultos*, inseridas na ideia de uma educação permanente, que anos mais tarde a própria UNESCO transformou no projeto universal de educação por toda a vida, tal como ela vem exposta no "Relatório Delors", publicado no Brasil com o sugestivo nome de *Educação - um tesouro a descobrir*⁸.

O que se propõe não é apenas - como vemos acontecer hoje em algumas pró-reitorias de pesquisa de universidades públicas - um serviço estendido às camadas populares um tanto mais ativo e participativo, mas uma radical

7. Jarbas Maciel, *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*. CP/EP, ps. 127/128. Grifos do autor.

8. Jacques Dellors e outros, *Educação - um tesouro a descobrir*, Editora Cortez/MEC/UNESCO, São Paulo, 1998.

inversão. O "serviço de extensão" deixa de servir aos interesses da universidade através de sua extensão além-muros, em direção ao povo, mas destina-se a ele a colocando-se a seu serviço. Isto implica estabelecer um diálogo aberto o suficiente para que a condição de vida e os projetos de sua transformação, tal como vividos e pensados por agentes populares, seja o fundamento de qualquer programa de extensão cultural, a começar pela própria alfabetização. Este é também o motivo pelo qual o próprio Método Paulo Freire começa por convocar uma turma de alfabetizandos a constitui-se como e equipe que inicia os seus estudos por um levantamento de palavras, temas e problemas geradores, desde suas vidas e desde o lugar social onde a vivem.

E este é o momento em que Jarbas Maciel anuncia - pela primeira vez, imagino - a extensão do *método Paulo Freire* a todo um *sistema Paulo Freire de educação*. Um sistema gerado na universidade, e que deveria desaguar na criação de uma nova universidade popular. Vejamos.

Foi esse, portanto - e ainda está sendo -, o ponto de partida do SEC, ao lado de seu esforço em levar a Universidade a agir junto ao povo através de seus Cursos de Extensão nível secundário, médio e superior, de suas palestras e publicações e, por fim, de sua "Rádio Universidade". Todavia o SEC não poderia fazer do Método de Alfabetização de Adultos do Prof. Paulo Freire sua única e exclusiva área de interesses e de trabalho. A alfabetização deveria ser - e é - um elo de uma cadeia extensa de etapas, não mais de um método para alfabetizar, mas de um sistema de educação integral e fundamental. Vimos surgir, assim, ao lado do Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o Sistema Paulo Freire de Educação, cujas sucessivas etapas - com exceção da atual etapa de alfabetização de adultos, começam já agora a ser formuladas e, alguns delas, aplicadas experimentalmente, desembocando com toda tranquilidade numa autêntica e coerente Universidade Popular⁹.

Esta dimensão esquecida de uma proposta do começo dos anos sessenta, talvez porque nunca realizada para além das experiências com o *Método Paulo Freire*, o apenas primeiro andar do *Sistema Paulo Freire de Educação*, desdobrava-se nas seguintes etapas.

As experiências que são inauguradas a partir da passagem de Paulo Freire e sua primeira e equipe pelo Serviço de Extensão da Universidade do Recife aparecem pela primeira vez por escrito no número 4 da *Revista de Cultura* da Universidade do Recife, com a data de abril/junho de 1963,

Paulo Freire e parte dos integrantes de sua equipe pioneira publicam uma série de artigos. Vale à pena lembrar seus títulos: *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*, de Paulo Freire (ps. 5 a 22); *Fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de Educação*, de Jarbas Maciel (ps. 25 a 58); *Educação de adultos e unificação da cultura*, de Jomard

9. Jarbas Maciel, CP/EP, pg. 129. Grifos do autor.

Muniz de Brito (ps. 61 a 69); *Conscientização e alfabetização: uma visão prática do Sistema Paulo Freire*, de Aurenice Cardoso (ps. 71 a 79) ¹⁰.

No artigo de Paulo Freire a palavra “cultura” aparece logo na segunda página. A palavra “educação” – sem qualquer qualificador – irá aparecer bem mais adiante e apenas em dois momentos da “Iª parte” do texto, justamente as duas passagens escolhidas para epígrafe do presente artigo. Uma delas está na página 103 do livro organizado por Osmar Fávero (ver nota 3). A outra na página 110, no parágrafo que encerra a “Iª Parte”. Antes de descrever sumariamente o seu método de alfabetização, na “IIª parte”, algo que Aurenice Cardoso fará com mais detalhes em seu artigo, Paulo Freire subordina uma proposta de educação a um processo de “democratização da cultura”. E será “cultura” o conceito-chave de todo o seu escrito. Eis um destes momentos em um dos primeiros textos pós-Angicos de Paulo Freire.

Primeira etapa - *alfabetização infantil*.

Segunda etapa - *alfabetização de adultos* (em atividade no SEC, por ocasião da escrita dos textos da equipe pioneira).

Terceira etapa - *ciclo primário rápido* (também com suas atividades iniciadas pelo SEC, em uma experiência na Paraíba, conduzida pelo CEPLAR).

A quarta etapa do Sistema, juntamente com a anterior, marca o início da experiência de universidade popular propriamente dita, entre nós. Será a extensão cultural, em níveis popular, secundário, pré-universitário e universitário. Esta é a fase de trabalho atual do SEC, mas atingindo clientelas de áreas urbana recifense, de nível secundário em diante¹¹.

A quinta etapa do Sistema - já esboçada com suficiente profundidade para permitir a presente extrapolação - desembocará tranquila e coerentemente no Instituto de Ciências do Homem, da Universidade do Recife, com o qual o SEC trabalhará em íntima colaboração¹².

Sexta etapa - a criação de um Centro de Estudos Internacionais (CEI), da Universidade do Recife. Este órgão havia já sido criado e previa uma "intensa transação com os países subdesenvolvidos num esforço de integração do chamado Terceiro Mundo".

Estas seriam as etapas de uma “extensão” de um serviço cultural de uma universidade dos anos sessenta, em direção à criação de alternativas de um

10. Na mesma sequência os quatro artigos originais da equipe de Paulo Freire foram republicados no livro *Cultura popular, educação popular – memória dos anos 60*, organizado por Osmar Fávero e publicado pela Editora Graal, do Rio de Janeiro, em agosto de 1983. Os quatro artigos saem na parte intitulada: *Sistema Paulo Freire*, e é justamente para a palavra “sistema” que quero chamar a atenção de quem me leia agora.

11. Jarbas Maciel, CP/EP, pg. 131. Grifo do autor.

12. Op. cit. pg. 131.

trabalho não apenas "para o povo", mas "com o povo" como reiteradamente esta ideia aparece desde o texto de Paulo Freire. Esta "virada" que em outros momentos aparecerá também como uma recriação de cultura "a partir do povo", é construída a partir de fundamentos teóricos bastante conhecidos, pois desde o seu primeiro documento a respeito, eles retornaram ao longo de toda a obra escrita e praticada de Paulo Freire.

Como o meu objetivo aqui é apenas o de realizar um "exercício de memória" trazendo momentos em que desde a universidade Paulo Freire e seus companheiros de equipe procuram inverter o sentido de "serviço" e de qualquer tipo de trabalho pedagógico "junto ao povo", quero encerrar este feixe de depoimentos, recuperando alguns fragmentos dos fundamentos do Sistema Paulo Freire de Educação, tal como eles foram escritos por Jarbas Maciel.

Em um tempo em que Paulo Freire - um leitor-autor antecedente na prática a boa parte do que veio a ser chamado de "transdisciplinaridade", anos mais tarde - associava escritos de Marx e Lênin aos de Martin Buber e Emmanuel Mounier, Jarbas Maciel retoma um categoria pouco presente na maioria dos textos dos anos sessenta - à exceção dos que provinham da vertente cristã, a partir da Ação Católica - para fundamentar uma proposta por ele mesmo e por Paulo Freire anunciada como "revolucionária". Ela é a palavra *amor*. E logo antes da apresentação dos pressupostos teóricos do *Sistema Paulo Freire*, ela aparece escrita na seguinte passagem.

Dado que a comunicação admite graus e tem, no amor, o seu grau máximo e porque representa, por assim dizer, a vida da cultura a qual, transmitida de geração a geração, vem a ser a educação, é válido perguntar que significação o amor - assim entendido - tem para a educação.

O significado que o amor - ou, também a tendência a operar formas cada vez mais elevadas de comunicação - tem para a educação é a democratização da cultura¹³.

Os "postulados fundamentais", do *Sistema de Educação Paulo Freire* são os seguintes.

1. *A igualdade ontológica de todos os homens.*
2. *A acessibilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*
3. *A comunicabilidade ilimitada do conhecimento e da cultura.*

Havendo iniciado este escrito com um retorno no tempo em busca de uma compreensão do que se propôs ao redor da cultura popular ao longo dos anos sessenta e, sobretudo, nos territórios de idéias e práticas mais próximos a Paulo Freire, que ele seja encerrado com uma definição de Cultura Popular (com iniciais maiúsculas) próximo ao momento em que nosso autor encerra seu depoimento sobre o *Sistema Paulo Freire*.

13. Op. cit. pg. 135. Grifos do autor.

Cultura Popular é todo o processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível "anormal" e antinatural entre duas "culturas" através da abertura a todos os homens - independentemente da raça, credo, cor, profissão, origem, etc. - todos os canais de comunicação.

"fazer" cultura popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo, um ato de amor.

A relação entre educação e cultura popular salta clara, também à luz desta análise.

O homem "fazendo" cultura, comunica e transmite conhecimento de geração em geração. Radica aí, precisamente, o caráter fundamental de todo processo educativo¹⁴.

Cinquenta e um anos depois

Boaventura de Souza Santos concedeu uma oportuna entrevista a Júlia Benzaquen. Toda ela está centrada na criação de uma nova alternativa de universidade. Ela foi publicada no último número de *Educação e Sociedade* com este título: “A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – entrevista com o prof. Boaventura de Souza Santos¹⁵.”

Falando para um “outro mundo”, em que tanto o perfil dos movimentos populares quanto as alternativas de interação e intercomunicação entre eles mudaram bastante entre 1961 e 2012, as propostas essenciais de uma universidade popular e de unidades sociais destinadas a estabelecer trocas de idéias e de experiências, não são muito diversas das sugeridas pela primeira equipe de Paulo Freire,

Em suas palavras de introdução à entrevista, Julia Benzaquen toma de empréstimos idéias de Boaventura e formula esta compreensão da UPMS.

A Universidade Popular dos Movimentos Sociais – Rede Global de Saberes é um espaço de formação intercultural e interpolítica que promove o processo de inter conhecimento e autoeducação, com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre movimentos e organizações e tornar possíveis coligações entre eles e ações coletivas conjuntas. Constitui um espaço aberto para o aprofundamento d reflexão, do debate democrático de idéias, da formulação de propostas, da troca livre de experiências e da articulação, para ações eficazes, de entidades e movimentos sociais locais, nacionais e globais que se opõem ao neoliberalismo e ao domínio do mundo pelo capital e por qualquer forma de imperialismo¹⁶.

Logo na primeira pergunta, Julia Benzaquen evoca Paulo Freire. Transcrevo sua pergunta, a resposta do professor Boaventura de Souza Santos e

14. Op. cit. pg. 144.

15. *Educação e Sociedade*, Campinas, jul/set. 2012, v. 33. N. 120, págs. 917/927. Disponível em: [HTTP//cedes.unicamp.br](http://cedes.unicamp.br)

16. Op. Cit. pg. 917

as suas reflexões a seguir, sobretudo porque em sua pergunta, a interlocutora da entrevista convida o entrevistado a pensar “diferenças”.

JB. O que as UPMS têm de comum com outras experiências de educação popular? O que a IPMS tem de específico? Em que sentido a tradução intercultural difere da proposta da Paulo Freire?

BSS. Obviamente que, sobretudo na América Latina e também em África, há uma riquíssima tradição de educação popular. Quem participa na Universidade Popular dos Movimentos Sociais são líderes ou ativistas dos movimentos sociais que já têm um conhecimento e uma experiência social e política que se vinculam e articulam na UPMS. Então, a UPMS é uma troca de saberes, é uma ecologia de saberes basicamente.

Paulo Freire, de alguma maneira, organiza todo seu modelo de educação popular dentro de uma grande preocupação com as divisões sociais, de classes, de desigualdades de classes, com os oprimidos, mas com pouca ênfase na diversidade cultural. Esse recorte de Paulo Freire na questão das classes possui boas razões. Porém, os movimentos sociais vieram trazer ao nosso conhecimento o fato de que não há apenas divisões de classes, há também divisões culturais e modos desiguais de se tratar as culturas. Divisões, desigualdades e formas de discriminação contra índios, negros, quilombolas, mulheres, povos do campo, população GLBT, etc. Aprendemos com os movimentos sociais que as relações de poder são mais complexas. Além disso, mais do que uma vocação que tenha como escala as localidades, as regiões e o país, como é mais enfatizado por Paulo Freire (sem desconsiderar a influência de seus estudos e práticas no contexto internacional), a UPMS tem uma vocação mais internacional que não se realizou até agora em pleno, mas já teve o seu início em janeiro deste ano, no Fórum Social Temático, em Porto Alegre. Essa vocação é internacional e intercultural. Portanto, congrega uma diversidade não só de atores, mas sobretudo, diversidades culturais. A UPMS se guia pela tradição intercultural¹⁷.

Podemos concordar com boa parte da reflexão do professor Boaventura de Souza Santos. Com três pequenas observações.

Primeira: cinquenta anos se passaram.

Segunda: a Sexta Etapa do *Sistema Paulo Freire de Educação* previa, cinquenta e um anos atrás, a criação de um *Centro de Estudos Internacionais (CEI)* cujos objetivos não nos devem parecer muito diversos do que aquilo que em essência é proposto através da *UPMS*, e agora ela conta com novos e impensáveis recursos tecnológicos nos anos sessentas. Recursos associados a um crescimento bastante grande novas alternativas de intercomunicação dos movimentos sociais, sobretudo através dos atuais “fóruns mundiais”.

17. Op. Cit. Pgs. 920/921. No original apenas a pergunta de Julia vem em itálico. Coloquei também a resposta de Boaventura em itálico.

Terceira: os escritos últimos de Paulo Freire sugerem uma compreensão crescente e crítica do lugar social transformador de novos grupos e novos movimentos culturais das mais diversas origens, vocações e naturezas¹⁸.

Escrito a mão, Escrito no exílio

Depois das “Quarenta Horas de Angicos” Paulo Freire e sua equipe começaram a preparar o que seria uma grande *Campanha Nacional de Alfabetização*. Estender a todo o Brasil o que antes foram pequenas experiências de uma alfabetização inovadora junto a pequenos grupos de mulheres e homens do Recife e dos sertões do Nordeste,

Em 1º de abril de 1964 os militares e outros romperam com a frágil democracia de um “País do Terceiro Mundo” e instauraram uma ditadura que demoraria vinte e dois anos para sair pela porta dos fundos da história.

Paulo Freire e outros companheiros foram presos, interrogados, postos sob suspeita. Paulo Freire, sua família e outros tantos amigos, entre um poeta e um filósofo exilaram-se no Chile.

Durante sua estada no Chile Paulo dedicou-se a apoiar projetos rurais, através sobretudo do Instituto do Desenvolvimento Agrário - INDAC, para o qual foi convidado por Jacques Chonchol, então seu vice-presidente. Tornaram-se amigos, assim como Elza Freire e Maria Edy, uma brasileira esposa de Jacques.

Durante o seu tempo de permanência no Chile Paulo prosseguiu a redação, a mão e em folhas soltas de papel um livro a que deu este nome: *Pedagogia do Oprimido*. E que na página de abertura dedicou: “aos esfarrapados do mundo”.

Antes de viajar rumo à Bolívia, aos EUA e, depois, para longos anos na Europa, com várias incursões à África ele destinou o manuscrito ao casal amigo. O manuscrito era acompanhado de uma carta cuja parte final merece ser transcrita aqui. Estou certo de que Paulo Freire tinha alguma consciência de que acabara de criar um livro que, se fosse publicado, teria um lugar de rara importância entre os livros que tentam pensar uma educação em tudo diversa daquela propagada sobretudo pelos nossos ministérios da educação.

A carta é muito singela, e até mesmo bem pouco política. Começa falando de saudades do Brasil. E termina com uma confissão de amizade e confiança. E também com a oferta de um livro “que pode não prestar”. Mas que termina com a esperança que o acompanhou a vida inteira.

Transcrevo o final da carta.

... Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

18. Documentos essenciais sobre a *Universidade Popular dos Movimentos Sociais* podem ser encontrados em: [HTTP//WWW.universidadepopular.org](http://www.universidadepopular.org). Por outro lado, reconheço a importância essencial de um livro que mais de uma vez Boaventura de Souza Santos lembra em sua entrevista: *A gramática dos tempos*, publicada em 2006 pela Editora Cortez, de São Paulo.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que você partejava. Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, com uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo.

*Paulo,
Santiago,
Primavera de 68.*

Quem tenha convivido com Paulo Freire sabe que ele não costumava dizer nem escrever frases de efeito como parece ser a do final de sua carta. Seu livro anterior: *A Educação como Prática da Liberdade*, nem de longe causou o impacto de *Pedagogia do Oprimido*. Nem antes e nem agora. Mais adiante estarei lembrando como um dos primeiros a citar passagem do livro foi Rubem Alves, em sua pioneira tese de doutorado em teologia. O reconhecimento quase imediato e em pouco tempo internacional do *Pedagogia do Oprimido* merece considerações a que nestes escritos de memória não desejo considerar.

Em tempos em que no pós-guerra, desde pelo menos 1948, a recém-criada UNESCO tornava a educação uma questão central e de foro internacional, e enfatizava sobretudo projetos de “educação permanente” e de “educação de adultos” (mais tarde “de jovens e adultos”) não recordei livro algum sobre o tema que tenha causado do espanto, o impacto e a acolhida as mais diversas pessoas em todo o mundo, entre educadoras e ativistas dos EUA e militantes revolucionários da América Latina.

Mais adiante estarei lembrando que antes de ser publicado como um livro, em quatro ou cinco línguas antes do Português, em Espanhol os seus capítulos foram ainda em esboços publicados em um “suplemento” especial da revista ecumênica *Cristianismo y Sociedad*.

Paulo e a família passaram pela Bolívia e foram para os Estados Unidos da América do Norte. Durante onze meses viveram lá e depois viajaram para Genebra, na Suíça, onde viveram vários anos, até o retorno ao Brasil em 1980.

Também Jacques Chonchol e Maria Edy foram obrigados a exilar-se, após o golpe militar no Chile. Foram para a França onde viveram durante 20 anos. Antes da partida para Paris o casal viveu por nove meses como refugiados, na embaixada da Venezuela. A casa em Santiago foi revistada, e acreditamos que vários livros teriam sido queimados (costume de militares e outros déspotas). Mas nenhuma importância terá sido dada a um pacote com os manuscritos de *Pedagogia do Oprimido*. Tempos mais tarde a mãe de Jacques Chonchol enviou o pacote junto com outros livros e pertences do casal à França.

De novo no Chile, e muitos anos mais tarde, Jacques Chonchol devolveu os manuscritos do *Pedagogia do Oprimido* ao Brasil, através de emissários do *Instituto Paulo Freire*. Junto com a *UNINOVE*, de São Paulo, e do Ministério da Educação, o “Manuscrito do *Pedagogia do Oprimido*” foi lançado como um

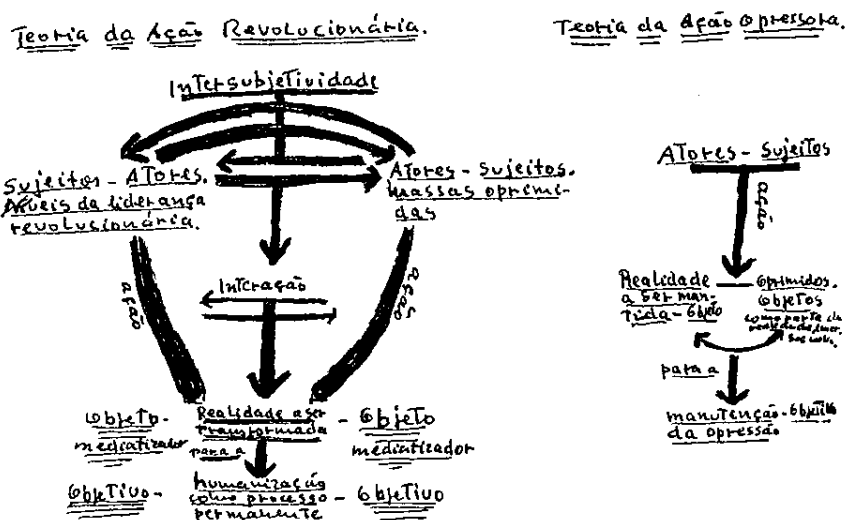
“livro feito a mão”. Por decisão da família e dos editores o livro não foi comercializado, tendo sido distribuído gratuitamente a pessoas e a instituições.

O mistério do esquema revolucionário

Aqueles foram anos em que éramos bastante dados a desenhos, esquemas e gráficos para ilustrarem ou arquitetarem as nossas idéias. Eu mesmo em livros “daqueles anos” às vezes abusava de gráfico.

Paulo Freire não. Mas em *Pedagogia do Oprimido*, na página 15 de texto manuscrito e no 4º capítulo ele emprega a expressão “*Teoria da ação Revolucionária*” (que no original virá com maiúsculas no início de cada palavra) que ele opõe a uma “*Teoria da Ação Opressora*” (idem).

Este desenho altamente ilustrativo não aparece nas edições impressas do livro. Acredito que não terá saído na primeira edição (provavelmente em Inglês) e por razões “gráficas” ou “ideológicas” não foi incorporado às edições seguintes.



Depois de haver constatado isto no manuscrito do *Pedagogia do Oprimido* e haver comentado com pessoas amigas, encontrei pela internet (da qual sou precário praticante) um texto sem título a respeito do gráfico de Paulo Freire¹⁹.

1. Ao final do artigo eis os dados a respeito de sua autoria e seu propósito: “Camila diz que pretende seguir se aprofundando no tema, comparando o manuscrito às edições impressas da obra publicadas no Brasil. “Ainda é uma atual”, ressalta a pesquisadora sobre a obra que, em 2018, completará 50 anos.

A dissertação de mestrado foi orientada pelo professor Marcelo Módolo e defendida em 2017 no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

Tomei a imagem do gráfico de Paulo (ele está na página 157 da edição) e página 15 do manuscrito original.

Dentre as partes da obra desconhecidas pelo grande público está uma especialmente inédita aos leitores da edição brasileira, publicada pela primeira vez em 1975, e aos detentores de outras traduções baseadas nela: um gráfico em que o autor esboça sua Teoria da Ação Revolucionária e sua Teoria da Ação Opressora. Nele, a primeira teoria é representada de forma cíclica, em que os líderes revolucionários e as massas oprimidas são colocados na mesma posição e com setas entre si que apontam para a existência de diálogo entre as partes; e a segunda é esboçada de maneira verticalizada, com setas apontadas para baixo que conduzem à “manutenção da opressão”, indicando o problema da ausência de diálogo. Para Camila, o gráfico é central para o entendimento do texto. “Freire foi tão didático que desenhou sua teoria, a centralizou em um único desenho e depois foi apenas esmiuçando o conteúdo ao longo da obra”, avalia a pesquisadora. Conforme o estudo aponta, tudo leva a crer que o motivo de sua não publicação foi o de evitar maiores “problemas em torno da obra”. “O conteúdo do gráfico é tão explícito que alguns especialistas afirmam que o gráfico foi retirado da obra por propósito ditatorial, possivelmente para evitar os censores”, observa Camila. A pesquisa demonstra que, até a 15ª reimpressão da obra publicada no Brasil, havia apenas um espaço em branco no lugar onde, originalmente, deveria constar o gráfico e que, a partir da 17ª edição, esse espaço deixou de existir. Vale destacar que, diferentemente do que ocorreu com as edições baseadas na publicação brasileira, as edições observadas pelo trabalho, baseadas na primeira publicação do livro – a obra foi publicada pela primeira vez em inglês, em 1970 -, apresentavam o gráfico, que também foi observado em publicação de Portugal.

Lembremos que na edição manuscrita Paulo Freire concluiu o seu livro como se retornando e corrigindo o final de sua carta ao casal Chonchol.

Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar. (página 233 do manuscrito impresso, página 92 do texto original).

***Alguns Livros, Alguns Nomes
memórias do que começou a surgir
na América Latina
entre os anos sessenta e os anos setenta***

Quando analisamos a linguagem do humanismo político, mostramos que ela fala a parti de sua vocação para a liberdade. Sua negação do inumano que no presente existe, sua abertura à esperança, sua preocupação com a transformação tanto da negação quanto da esperança em história, por meio da ação política, são indícios que nos conduzem à descrição dessa consciência como estando determinada pela liberdade e comprometida com a missão da libertação humana.

Rubem Alves

Por uma Teologia da Libertação – página 133

Alguns livros, alguns nomes entre os “anos sessenta” e os “setenta”

Do meio para o final dos que foram os “anos 60” e durante boa parte do que foram os 70”, em toda a América Latina, algumas palavras, entre termos antigos e novos, provenientes de alguma ciência, de alguma arte, de alguma reunião de operários de fabricas ou de camponeses, ou até mesmo de expressões corriqueiras em algumas ruas de qualquer cidade do Continente, começaram a aparecer acompanhadas de novos substantivos ou de outros adjetivos. Não raro ambos serviam a completar ou a reinventar títulos de escritos, entre documentos mimeografados e lidos às escondidas, artigos de revistas, ou mesmo livros impressos.

Assim, ainda nos anos 60 uma educação aparecia como “prática da liberdade”, e não apenas do conhecimento. Uma pedagogia era “do oprimido”, que deveria através também dela aprender a libertar-se. Uma teologia era “da libertação”, e não das almas dos que já se foram, mas da vida concreta do que aqui estão ainda aprisionados sob o poder dos opressores. Já antes uma sociologia se acompanhava do mesmo “da libertação” e se associava a práticas de produção de conhecimento social por meio de uma pesquisa que, para além de ser apenas “aplicada”, ousava ser “participante” e, no limite, realizar-se como uma “ação- participativa”.

E uma outra educação “popular”, e não apenas “para o povo”, emergia como “consciência”, para entre diálogos gerar um conhecimento que se voltasse criticamente para e sobre quem aprendia. E incorporava à pedagogia a “conscientização” de quem, ao conhecer, e ao se conhecer-conhecendo e aprendendo a desvelar o que lhe era imposto e oculto, soubesse somar-se a outros “esfarrapados do mundo”, para mudar a mente e a vida, assim como o destino, a sociedade e a história.

E em boa medida o que se pensava, dialogava (entre incontáveis e infindáveis reuniões de estudos) e se lia ao longo dos “anos sessenta”, sobretudo entre as pessoas e os coletivos de que estarei depondo aqui, poderia ser sintetizada com objetiva felicidade nesta passagem de Giovanni Semeraro:

As leituras de Marx, misturavam-se às de Sartre,, Mounier, Teilhard de Chardin, Le Bret, Mao, Jaspers, Marcel, Lucács etc. Um caldo de ideias novas agitava as discussões estudantis e orientava suas práticas políticas, pedagógicas e culturais”²⁰.

Ela se aplica aos “cristãos de esquerda” de então, e faltou completar a relação de autores abaixo, com nomes de pensadores, militantes e educadores brasileiros e, logo após, latino-americanos que já no começo dos “anos sessenta” vieram a se somar com intensidade aos “europeus” do passado e do presente cujas leituras foram fundadoras.

E entre os autores “nativos, um dos que mais cedo chegaram e que mais foram também “fundadores, é Paulo Freire. Em 1967 ele publicou *Educação como Prática da Liberdade* pela Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro. O livro saiu como o “volume 5” da *Série Ecumenismo e Humanismo*, em tempos do renovador Concílio Vaticano II. Mas bem antes escritos seus já circulavam entre nós. Lembro que ele e a sua “equipe pioneira” reunida no Serviço de Extensão Universitária, da então Universidade de Recife, escreveram e publicaram em 1963 quatro artigos que em alguma medida, antes mesmo de *Educação como Prática da Liberdade*, deram início por escrito ao “movimento da educação popular”²¹. Expressão que não existia então, pois, bem sabemos, o que nos unia no Brasil eram os “movimentos de cultura popular”. Em janeiro de 1962 Paulo Freire e sua equipe respondem pela realização, no Recife, de um “Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular”. A “equipe pioneira” era composta por Paulo Freire, Aurenice Cardoso, Jarbas Maciel e Jomard Muniz de Brito.

Em setembro de 1963, aconteceu no Recife, o “I Seminário de Alfabetização e Cultura Popular”. Convocado pelo Ministério de Educação e Cultura, dele participaram 76 organizações que trabalhavam com alfabetização de adultos e cultura popular. Relevante lembrar que dentre todas, apenas uma

²⁰ Está na página 20 de *A primavera dos anos 60 – a geração de Betinho*.

²¹. Originalmente os quatro escritos da equipe foram publicados juntos no número 4 da revista *Estudos Universitários*, da Universidade Federal do Recife. Anos mais tarde reapareceram reunidos no livro-coletânea de Osmar Fávero, *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos 60*.

dessas organizações intitulava-se, pioneiramente, como de “educação popular”: a *CEPLAR - Campanha de Educação Popular da Paraíba*.

Os relatórios apresentados, as teses defendidas e as conclusões das comissões de estudo nesse Encontro foram mimeografadas pelo MCP do Recife ainda em 1963. Muitos anos mais tarde, em 2009, esses documentos, os mais importantes do período, foram reunidos no livro *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero e editado por MEC/UNESCO.

Em 1969, também nos EUA, foi publicado outro livro fundador. A tese de doutoramento em teologia de Rubem Alves deveria ter este nome: *Towards a Theology of Liberation*. Por imposição da editora norte-americana a palavra “liberação” foi trocada por “esperança” e o livro foi publicado como *A Theology of Human Hope*²². Muito recentemente a Editora Siano, de Juiz de Fora republicou em português o livro original com o nome escolhido por Rubem Alves: *Por uma teologia da libertação*.

Em alguns momentos do livro o teólogo incorporou o pensamento de Paulo Freire, com transcrição de passagens de *A Educação como Prática da Liberdade*, editado apenas dois anos antes. Eis um dos primeiros, e até hoje raros momentos, em que um estudo da teologia incorporou fundamentos críticos vindos da pedagogia. Quem leia um e o outro verá como são relevantes as citações de Paulo no livro de Rubem.

Em *Por uma teologia da libertação* há um momento em que Rubem Alves levanta a suspeita de que um número crescente de pessoas envolvidas com imaginários e ações emancipadoras estariam deixando tanto suas confissões religiosas de origem, quanto suas arcaicas e fatalistas concepções de história e de destino universal da humanidade. Pois, se no horizonte da história humana deveria haver um “apocalipse”, ele estaria bem mais próximo de Carlos Marx e de Pierre Teilhard de Chardin, do que de João Evangelista e dos comentadores seguintes de seu desvario bíblico.

*A linguagem da teologia e da Igreja, a linguagem de muitos hinos, liturgias e sermões soa ao homem secular, comprometido com a tarefa de criar um mundo novo, como a voz de uma esfera estranha e remota. Esta é uma das razões porque um crescente número de pessoas estão deixando as igrejas e optando por um humanismo totalmente secular*²³.

Rubem Alves defende um “humanismo político”, entre Marx, Feuerbach e Nietzsche, colocados em diálogo com alguns teólogos, sobretudo protestantes, como ele próprio. Um novo sentido de história emerge tanto em Rubem Alves quanto em Paulo Freire, que em *Pedagogia do Oprimido* faz sua uma declaração de adesão a um equivalente “humanismo político”. Algo que ele tornará ainda mais direto e explícito de um de suas correspondências.

22. A edição original é da Corpus Book, de Washington.

23. *Por uma teologia da libertação*, página 78.

(...) Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser²⁴.

Lembro que tanto em Paulo Freire quanto em educadores e outros militantes sociais da América Latina, inclusive vários deles cristãos e alguns até mesmo sacerdotes, a idéia de uma sociedade que se humaniza através do socialismo estava sempre presente. Assim, em um escrito de um pensador e ativista francês bastante presente entre cristãos da América Latina, Emmanuel Mounier, esta alternativa é proposta sem meias palavras.

É necessário que renasça um socialismo vivo e vigoroso, com homens novos e espírito disponível... A revolução que queremos será obra de um povo vivo, não a tarefa administrativa de um Estado.

No ano de 1962 realizou-se em Santiago do Chile um *Primer Congreso Latino-Americano de Cristianos por el Socialismo*²⁵.

Anos mais tarde, quando retornado de seu exílio de 13 anos, Paulo Freire será contratado como professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. E um documento encaminhado por Rubem Alves para o Conselho Universitário da UNICAMP será essencial para o ingresso de Paulo Freire no mau alto grau da carreira docente em universidades de São Paulo.

Em uma passagem de *Educación Popular – trayectoria y actualidad*, o educador colombiano Alfonso Torres Carrilo acentua a aproximação entre Paulo Freire e uma então nascente frente de “cristãos de esquerda”. Na verdade, ela partiu mais dos próprios “movimentos cristãos”, que cedo acolheram as ideias e propostas pedagógicas de Paulo Freire, e foram as entidades que publicaram em primeiro lugar os seus livros, a começar por *Pedagogia do Oprimido*, e que mais tarde incorporaram Paulo ao seu quadro de profissionais, primeiro entre protestantes, no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra e durante o exílio. Depois entre católicos, como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde até hoje existe uma “Cátedra Paulo Freire”.

24. Está na carta de 13 de junho de 1969, em *Correspondência* de Paulo Freire, página 12.

25. Em seu número 29/30, ano X, a revista do ISAL, *Cristianismo y Sociedad* publicou na sessão: *Documentos*, a convocatória para o *Primer Encuentro Latino-americano de Cristianos por el Socialismo*. Tratava-se de um longo documento que ia da página 85 à página 95 da revista. Logo na *Introdução* da convocatória a palavra é dada a Fidel Castro: *Fidel Castro, em su reciente visita a Chile, se reunió com unos 120 sacerdotes y religiosas de izquierda. Afirmó en repetidas ocasiones que los cristianos “no son meros aliados tácticos, sino que estratégicos” de la revolución latinoamericana. Sin duda estos hechos son signos de nuevos tiempos para la Iglesia que sociológicamente ha sido con frecuencia calificada de conservadora*” (Página 86).

Eis a passagem de Alfonso Torres, em tradução minha.

A militância cristã de Freire e o carácter humanista de sua proposta fez com que sua proposta tivesse acolhida dentro da Igreja; primeiro o MEB do Brasil (o Movimento de Educação de Base, ao qual pertenci – CRB) assume a sua metodologia e posteriormente a Conferência Episcopal de Medellín (1968); deste modo os fundamentos e a metodologia de Freire influem naquilo que posteriormente seria a Teologia da Libertação. Muitos religiosos e cristãos comprometidos com os pobres veriam na Educação Conscientizadora a metodologia mais coerente com as ações pastorais e educativas²⁶.

Provavelmente uma tradução mais precisa do que de fato Paulo Freire pensou, acreditou e praticou pudesse ser reescrita assim: a militância humanista de Freire e a sua estreita aproximação com pessoas e coletivos cristãos, através de uma convergência de idéias e projetos emancipatórios...

De resto, a influência direta de Paulo Freire não apenas na Teologia da Libertação, que eclodiria ao longo da América Latina durante o seu exílio na Europa, é um fato de muitas maneiras comprovado. Lembro a presença de suas ideias já no livro pioneiro de teologia de Rubem Alves.

Um fato pouco conhecido – e do qual sou participante e testemunha vivencial – é que tanto na “Equipe Nacional”, quanto nas “esquipes estaduais”, boa parte dos futuros educadores do Movimento de Educação de Base eram provenientes de quadros da Juventude Agrária Católica, da Juventude Operária Católica, da Juventude Estudantil Católica e, sobretudo, da Juventude Universitária Católica, todas elas integrantes de uma agremiação originária e aglutinadora, a Ação Católica.

Desde o final dos “anos cinquenta”, cristãos militantes, entre “leigos e sacerdotes” estarão ativamente vinculados a projetos e movimentos sociais emancipatórios, associados desde os primórdios aos movimentos de cultura popular, a começar pelo Movimento de Educação de Base. Eles serão os criadores, ainda no começo dos anos sessenta, da Ação Popular, o “braço político” da Juventude Universitária Católica. A Ação Popular tornou-se um movimento clandestino de luta e resistência durante a ditadura militar. Alguns de seus militantes vieram depois a abandonar a AP, e se incorporaram ao Partido Comunista do Brasil – PC do B²⁷.

26 Está na página 28 de *Educación popular – trayectoria y actualidad*.

27. Sobre toda a trajetória de cristãos, sobretudo de tradição católica, em movimentos e frente de lutas emancipatórias no Brasil, além dos livros de alguns de seus participantes diretos, relembro aqui o livro de *A primavera dos anos 60 – a geração de Betinho*, de Giovani Semeraro, já lembrado aqui em outra nota de rodapé. Ao final de seu livro o autor relaciona inúmeros livros de cristãos militantes dos “anos sessenta”. E também uma extensa bibliografia de autores brasileiros e também de cientistas sociais norte-americanos e europeus que vieram ao Brasil conhecer de perto e, depois, escrever sobre o “cristianismo de esquerda” no Brasil e, mais tarde, na América Latina.

Ainda na década dos anos sessenta alguns pastores (de igrejas), educadores e outros profissionais protestantes originaram movimentos de vocação emancipatória no Brasil. E em pouco tempo, ao longo de toda a América Latina surgiram “frentes ecumênicas” de que o ISAL em termos continentais, e o CEDI, o Brasil serão ativos representantes.

Em 1970, em Bogotá a Editorial Nuestro Tiempo lançou o livro *Ciencia propia y colonialismo intelectual – los nuevos rumbos*, do sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda²⁸. De origem igualmente protestante e, como Rubem Alves, um jovem professor que graças ao apoio de instituições presbiterianas estudou durante alguns anos nos EUA, Fals-Borda realizou investigações pioneiras com sua equipe, junto a comunidades negras da Colômbia. A partir delas e também da aproximação a pessoas, como Camilo Torres e a coletivos insurgentes, ele irá propor em seu livro uma nova “sociologia da libertação”.

Mais adiante a proposta de uma “pesquisa participante” deverá ser compreendida como uma decorrência e um instrumento de toda uma sociologia emancipatória de Orlando Fals-Borda. E em pouco tempo ela se associará à educação popular, em que algumas pessoas reconhecem uma “vertente pedagógica” originada em Paulo Freire e a sua proposta dialógica e interativa de construção do conhecimento social, desde os primeiros momentos do “trabalho da alfabetização popular”. E uma vertente sociológica originada em Orlando Fals-Borda²⁹.

Ainda no final dos “anos 60”, Gustavo Gutiérrez, um homem formado em medicina e depois tornado sacerdote dominicano, lançou no Peru uma sucessão de livros que o creditarão como um primeiro proponente da teologia da libertação. Em 1969 ele publicou por uma editora do Uruguai *Hacia una Teología da Liberación* (NIEC-JECI, Montevideo, 1969) e, em 1971: *Teología de la liberación – perspectivas*, publicado inicialmente em Lima, pelo Centro de Estudios y Publicaciones, e depois pela Editora Sigueme, de Salamanca, conhecendo então sucessivas edições. Em 1982 Gustavo Gutiérrez foi notificado

28. Em 1987 saiu uma terceira edição atualizada com alguns novos capítulos, entre os quais o que contém a citação que nos espera linhas abaixo.

29. Em 1985, durante a grande Conferência Internacional de Educação de Adultos, patrocinada pela UNESCO, Ricardo Cetrulo, então coordenador do Instituto del Hombre, de Montevideo, realizou duas longas entrevistas com Orlando Fals-Borda e comigo. Com relevantes comentários do próprio Cetrulo e com textos adicionais de Orlando e meus, o material foi reunido em um livro: *Investigación Participativa*. Em minha contribuição tento acrescentar uma “abordagem antropológica” da IAP. Não esquecer que existe uma “vertente europeia” da IAP, com o nome Pesquisa Participante. René Barbier é um dos seus principais divulgadores e ele possui inclusive livros traduzidos para o Português e o Espanhol. Em muito pouco esta vertente, mais socialmente reguladora do que politicamente emancipadora, ela em muito pouco dialoga com as vertentes latino-americanas. Tal distanciamento ficou evidente no recente grande Congresso Internacional de Pesquisa Participantes (Conferências Arna), realizado em julho de 2017 em Cartagena de Índias, na Colômbia. Vindo da Europa, mas fortemente identificado com a América Latina, Boaventura de Souza Santos foi um raro “elo de diálogos” entre uma vertente e a outra. Uma difícil tarefa.

pela Congregação para a Doutrina da Fé, do Vaticano, para responder a dez objeções derivadas de seus escritos teológicos³⁰.

Poucos anos mais tarde Enrique Dussel começará a publicar artigos e livros que a seu modo instauram primeiro uma “ética da libertação” e, depois, uma “política da libertação”. Nesta mesma direção Martin Baró e um grupo de sacerdotes jesuítas e de leigos associados lançarão na América Central uma “psicologia da libertação”. Existem vários, e pouco conhecidos livros a respeito.

Entre o jornalismo de denúncia, a literatura de protesto e uma releitura de história, Eduardo Galeano publicou *Las Venas Abiertas de América Latina* em 1971. E este será mais um livro de crítica social emancipatória publicado originalmente em Inglês e na Inglaterra. Poucos livros de releitura crítica da história real do Continente Latinoamericana terão obtido ao longo dos anos uma repercussão internacional tão grande e tão intensa quanto este primeiro livro de Galeano³¹.

Em 1974, exilado do Brasil na Argentina, e depois percorrendo vários países da América Latina, Augusto Boal lançou pela Editora Civilização Brasileira o seu livro: *Teatro do Oprimido – e outras poéticas políticas*, na coleção “Teatro Hoje”. Na abertura do livro, republicado em 1980, Augusto Boal repetiu para o teatro o mesmo que Eduardo Galeano afirmou a respeito da história, Gustavo Gutierrez a respeito da teologia, Orlando Fals-Borda sobre a sociologia e Paulo Freire a respeito da pedagogia. E também algo que de maneira crescente artistas, entre os da literatura e as da música, reiterariam a respeito de suas artes.

*Este livro procura mostrar que todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são também as atividades do homem, e o teatro é uma delas*³².

Menos conhecidas, a não ser em um cenários cristãos-católicos, sobretudo ao longo dos anos sessenta e começo dos sessenta, algumas obras, entre artigos e de revista e livros do padre jesuíta Henrique da Lima Vaz, trouxeram para o âmbito da filosofia alguns pensamentos e algumas propostas centradas em uma

30 Apenas como uma referência de pequena memória. Em 1989 estivemos juntos na Universidade de Cambridge, na Inglaterra. Gustavo como “visiting professor” e, eu, como “visiting scholar” (um degrau abaixo). Fomos feitos integrantes do St. Edmund’s College, o único “College” católico de Cambridge. Em uma solene cerimônia, diante de todo o “togado” corpo docente do “College”, fomos, também revestidos de togas, “entronizados no College”. Em um momento central, tendo nas mãos um pequeno papel cuja palavras em solene Inglês deveríamos ler, cada uma na sua vez, juramos solenemente fidelidade: a Deus, à Ciência e... “à Rainha da Inglaterra”.

31 Recordo-o fazendo a palestra de abertura da 2ª Conferência Internacional de Pesquisa Participante, em Cartagena de Índias, e 1997. Ela deveria ser aberta por Paulo Freire, que faleceu meses antes. Ao lado de Orlando Fals-Borda, Galeano fazia a memória de Paulo. Em 2017, também em Cartagena de Índias, recordávamos Orlando e Eduardo.

32. Está no primeiro parágrafo da “explicação” do livro, na página 1. O local e a data assinalados ao final são: Buenos Aires, 1974.

nova e ativa presença do homem enquanto sujeito crítico e transformador de seu mundo.

Lima Vaz foi um “mentor filosófico” da Juventude Universitária Católica, assim como do Movimento de Educação de Base. Durante toda a década dos anos sessenta, as ideias e propostas de Lima Vaz sobre “consciência e conscientização” foram então tão próximas e influentes junto a “militantes da Ação Católica” e a educadores cristãos quanto as de Paulo Freire. Mimeografados primeiro e, depois, incorporados a revistas, entre outros, três estudos de Henrique da Lima Vaz foram leituras individuais e coletivas essenciais: *Consciência e realidade nacional*, de 1963; *Cristianismo e consciência história*, também de 1963, e *A igreja e o problema da conscientização*, de 1968 (todos inseridos na bibliografia ao final).

Quando em 1963 foi publicado o *Manifesto do Diretório Central dos Estudantes da PUC do Rio de Janeiro*, um documento originado de estudantes universitários majoritariamente católicos, o “Padre Vaz”, como era então conhecido em todo o Brasil, foi ao mesmo tempo apontado e denunciado como “autor intelectual do documento”, que se tornou então um dos escritos públicos mais polêmicos em todo o País. No livro *Cristianismo Hoje*, de 1963, Lima Vaz escreveu um longo artigo em que defendia os pontos colocados em questão, inclusive por autoridades eclesiais do Brasil, a respeito do “Manifesto”³³.

Raul Landim, um discípulo de Lima Vaz foi contratado como “filósofo” pelo MEB, uma instituição dedicada à alfabetização com um filósofo em seu quadro. Ele escreveu documentos de estudos sobre a então candente questão da “conscientização”. Mimeografados, eles eram enviados as várias “equipes regionais” e “locais” do MEB, como parte de um intenso e permanente “programa de formação de quadros”.

Sobre um outro livro dos anos “sessenta-setenta” devo escrever com maior cuidado e com mais vagar, pois eu estou envolvido nele. Tal como outros livros do período, entre tempos de esperanças e anos de ditaduras, ele percorreu também estranhas trilhas. Seu nome no original em Espanhol é *Educación Popular y Proceso de Concientización*. Depois de uma longa e acurada pesquisa bibliográfica Oscar Jara concluiu que em “tempos modernos” foi nele que pela primeira vez as palavras “Educação Popular” apareceram impressas na capa e no corpo de um livro.

Eu havia sido incorporado a uma equipe do *CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação*, para entrar em contato com grupos de militantes cristãos motivados a conhecerem as propostas de Paulo Freire ao redor de uma “educação libertadora”, e também sobre o como “trabalhar com o seu método de alfabetização”. Como resultado de algumas viagens a países da América Latina, entre a Argentina e o Peru, comecei a colocar no papel algumas idéias. Uma

³³ Ver *Cristianismo Hoje*, organizado por Herbert José Souza (o Betinho) e, Luís Alberto Gómez de Souza, e publicado pela Editora Universitária, do Rio de Janeiro.

pequena agremiação de comunicadores e educadores populares do Peru tratou de mimeografar e fazer circularem alguns desses escritos³⁴.

Mais adiante surgiu entre nós a ideia de meus rascunhos serem reunidos em um livro. Assim se procedeu, e durante cerca de um ano, entre fins 1969 e 1971 um pequeno grupo de pessoas do CEDI e eu nos reuníamos para ler, rever e reescrever o que veio a ser o livro. Eis um outro exemplo de um livro originalmente pensado e escrito a mão (como o *Pedagogia do Oprimido*) por uma pessoa e, depois, coletivamente recriado.

Quando foi inteiramente revisto e, em algumas passagens, reescrito, em uma reunião do ISAL realizada em Montevideu decidimos que devido ao teor do livro e à dura repressão do governo militar no Brasil, o livro deveria omitir nomes de autores brasileiros. Sugeri então um pseudônimo, o do velho guerrilheiro do passado chileno: “Manoel Rodriguez”. A ideia não foi aceita, e então um dos integrantes de nosso grupo, Júlio Barreiro, um teólogo uruguaio, assumiu a sua autoria.

Como seu nome, mas apresentado como “o trabalho de uma equipe de psicólogos”, o livro foi enfim editado em 1974, pela Editora Siglo XXI da Argentina. E ele será mais um livro dos primórdios da educação popular a ser publicado antes em uma língua que não aquela em que foi originalmente escrito. Proibido na Argentina após o golpe militar, ele foi a seguir editado por Siglo XXI do México e, mais tarde, da Espanha. Em Espanhol teve ao longo dos anos cerca de 15 edições. Foi depois publicado em Portugal, com o nome: *Educação Popular e proceso de consciencialização*, pela Editora Livros Horizonte, em 1978, com a íntegra do prefácio de Júlio Barreiro, de 1973. Dez anos mais tarde, abrandada a vigilância militar, o livro saiu em português no Brasil, após haver antes sido publicado em Portugal. Foi publicado pela Editora VOZES, DE Petrópolis, mantendo como autor o nome de Júlio Barreiro, e constando o meu como “tradutor”. Finalmente, no ano 2000 saiu pela Editora Pioneira, de Porto Alegre, uma ova edição do livro ainda com o nome de Júlio Barreiro, mas com um prefácio meu, autorizado por ele, esclarecendo de vez os enteveros do livro.

Notemos que a relação incompleta e imperfeita dos “livros pioneiros”, lembrados aqui, ocupa uma exata década, entre 1964, com os primeiros escritos da “Equipe da SEC, da Universidade de Recife, e com o livro essencial de Rubem Alves: *Por uma Teologia Da Esperança* (muito depois republicado com o seu nome original, onde a “esperança” dá lugar à “libertação”. e 1974, com Teatro

34. Décadas mais tarde, a Editorial Biblos, de Buenos Aires, publicou um livro um com este nome: *La educación Popular de Ayer y de Hoy*. Sugeri a Roberto Elisaldi, responsável pela edição, que ele fosse “um livro entre décadas”, indo dos “anos sessenta” aos de “2110”. Assim, o capítulo 1 – *conscientización y educación popular*, foi retirado de um artigo incorporado a um número de 1972 de *Cristianismo y Sociedad*, do ISAL (páginas 8 a 39). Antes dois capítulos do livro foram, como assinali já, mimeografados e distribuídos no Peru e em outros países próximos, desde 1970, por Ediciones Liberación, de Lima.

do Oprimido, e com Educación popular y proceso de concientización, e outros livros ainda.

~~Notemos que a relação incompleta e imperfeita dos “livros pioneiros” lembrada aqui, ocupa uma exata década, entre 1964, com os primeiros escritos da “Equipe do SEC”, por Paulo Freire e seus companheiros, e 1974, com *Teatro do Oprimido, Educación Popular y Proceso de Concientización*, e outros mais.~~

Desde a perspectiva originária e interativa da proposta de Cultura Popular do começo dos “sessenta” no Brasil, os livros fundadores fizeram interagirem a pedagogia, a teologia, a filosofia, a sociologia, a história, o teatro e outras artes e ciências. Quando em dias de agora ouço falarem em “transdisciplinaridade”, recorro como política e cientificamente a praticávamos décadas antes.

E relembro que o Movimento de Educação de Base talvez tenha sido a mais ousada instituição neste campo. Um “movimento” que para alfabetizar camponeses por meio de escolas radiofônicas tinha como profissionais de sua “equipe nacional”: um matemático, um filósofo, duas pedagogas, uma psicóloga (e um estudante de psicologia – eu), um sociólogo, uma assistente social e um cientista político.

Depois de estabelecer uma “memória editorial” incompleta e imperfeita, relacionando alguns dentre os escritos dispersos, os artigos reunidos em revistas e os livros pioneiros, penso que algumas peculiaridades presentes entre nós entre 1960 e os anos iniciais da “década dos 80” merecem ser recordadas.

Afinal, como entre a poesia e a pedagogia livros quase nunca são “escritos ao acaso”, o que estava acontecendo na América Latina para que, na contramão do que se escrevia então nos meios mais acadêmicos da Europa, estivéssemos ousando, sobre ditaduras militares, pensar o que pensamos, dizer o que dissemos e escrever o que escrevemos?³⁵

Desconstruir teorias ou reconstruir a sociedade?

Em anos em que desde a Europa começam a nos chegar críticas e teorias voltadas à tarefa científica de “desconstruir” tudo, ou boa parte do que até então fora pensado, ensinado e escrito aqui na América Latina, estamos pessoal e coletivamente empenhados em criar teorias e ideologias para criticar, construir e reconstruir.

Se algo entre nós havia a “desconstruir”, não seria no acadêmico plano das teorias, mas sim no chão da política, através da desconstrução de estruturas de poder, de vida e também de pensamento, que geravam na desordem de um mundo persistentemente injusto, opressivo e desigual, as reais estruturas que deveriam ser, “desde abajo y desde la periferia”, desconstruídas, para que sobre uma terra compartilhada entre “livres e iguais”, uma outra sociedade fosse construída. Ou reconstruída.

35. Ao final deste escrito estabeleço uma bibliografia de livros lidos, consultados e indicados. E procedo de uma maneira bem pouco acadêmica. Ao invés de relacionar os livros por ordem alfabética, eu os distribuo em ordem cronológica. Pois o que importa é percebê-lo como se em uma “linha do tempo”.

Palavras ausentes ou possivelmente pensadas como piegas e ilusórias no Norte do Mundo, como a “esperança”, a “revolução”, a “criação humana do novo” e, afinal, o “inérito viável”, eram aquelas que nos animavam ativa e esperançosamente. Se o que almejamos então não havia se realizado ainda, nada indicava que não viesse a ser realizado algum dia. Afinal, a utopia não é o irrealizável; é o irrealizado... ainda.

O que me faz pensar em algo que Darcy Ribeiro escreveu pouco antes nos deixar.

Sou um homem de Causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, por causas que me comovem. São muitas, demasiadas: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária... Na verdade, somei mais fracassos que vitórias nas minhas lutas, mas isso não importa. Seria horrível ter estado ao lado dos que se venderam nessas batalhas³⁶.

Pensando a educação como cultura e a cultura como política

Em uma comparação ampla, ou ponto-a-ponto, quando colocamos lado a lado escritos sobre temas convergentes ou mesmo bastante próximos e interativos, como a “educação permanente” proposta pela UNESCO desde a Europa, a iniciativa da ONU a respeito de projetos locais ou regionais de “desenvolvimento de comunidades” (inclusive alguns deles próximos da versão francamente colonialista da Aliança para o Progresso, proveniente dos EUA), assim como o que pretendeu - e segue pretendendo - representarem algumas vertentes europeias e norte-americanas da pesquisa participante, constatamos com facilidade que onde eles pensam a “questão social”, nós pensamos “dimensão política do social”; onde eles pensam uma democrática “educação estendida ao povo como um direito, nos pensamos uma “educação a serviço do povo como um projeto emancipador; onde eles pensam uma pesquisa com a participação do povo, nos pensamos uma pesquisa que participe ativamente de ações populares emancipadoras³⁷.

A criação de teorias, imaginários e propostas de ação emancipadoras vindas de um pluri-campos de ideias

36. Mensagem que pessoas amigas me enviaram por e-mail. Deve ser facilmente acessada na internet. Darcy Ribeiro dialogou algumas vezes com Paulo Freire, no Brasil e no exílio.

37. Tal como assinalei em um momento linhas acima, diferenças que em algumas situações são divergências, décadas adiante dos “anos pioneiros” continuam absolutamente vigentes. Bem o evidenciou o difícil diálogo entre participantes da América Latina e, eventualmente, de outras nações do “Terceiro Mundo”, e emissários da Europa, dos Estados Unidos, da Austrália e de outras nações do “Primeiro Mundo”. As diferenças essenciais entre projetos de “regulação do sistema” entre eles, e de “emancipação do sistema”, entre nós, foram muito bem trabalhadas por Boaventura de Souza Santos, não apenas durante o Congresso Internacional de Pesquisa Participante, de Cartagena de Índias, em 2017, como em alguns de seus trabalhos posteriores.

Em praticamente todos os escritos lembrados aqui, assim como em outros de não menor importância, o que se vê desde um correr dos olhos pela bibliografia ao final, é que apenas em bem raros casos existe uma ideologia de fundo única, ou dominante.

A leitura dos livros escolhidos por Paulo Freire para pensar e escrever *Pedagogia do Oprimido* são o melhor espelho do que falo aqui. Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, Rubem Alves, Gustavo Gutierrez, Augusto Boal e outras e outros, alternam e fazem interagir, no que escrevem, algo de uma sociologia ainda funcionalista, mas já crítica, norte-americana, ao lado de filosofias humanistas cristãs e não-cristãs vindas da Europa. E junto com escritos de pensadores marxistas, entre Marx, Lenin, Mao Tse Tung, Althusser, Gramsci, repensados por marxistas latino-americanas, como Martha Haeneker. E ainda alguns essenciais pensadores e ativistas políticos como Franz Fanon, Alberto Memni, e mais Amílcar Cabral e Samora Machel, ativistas políticos da ex-África portuguesa. E ainda Martin Buber, um filósofo judeu-alemão autor, entre outros, de um livro sobre “socialistas utópicos”.

A coletivização da idéias – dos livros-solo aos livros-coletânea

A partir de meados dos “anos setenta” começam a desaparecer, ou a se tornarem bem mais raros livros e escritos com uma vocação universal, mesmo quando escritos desde a e para a América Latina, como *Pedagogia do Oprimido* ou *Educação Popular e Processo de Conscientização*. Paulo Freire, quando exilado no Chile, trabalha junto a camponeses chilenos e pessoas vinculadas a ações junto a eles. E para eles escreve *Extensão ou Comunicação?*

Quando já no Conselho Mundial das Igrejas, e devotado com prioridade a nações recém-libertadas da tutela portuguesa na África, trabalha com educadores de Moçambique, de Angola, de Guiné-Bissau e de outros países. Escreveu *Cartas a Guiné-Bissau* e *Cartas aos Alfabetizadores de São Tomé e Príncipe*. Depois de *Pedagogia da Esperança*, uma sequência e uma releitura de *Pedagogia do Oprimido*, ele dará preferência a livros com diálogos pedagógicos diretos. E nesta mesma linha vários outros livros serão de “entrevistas com Paulo Freire”.

Assim também acontecerá com educadoras e educadores latino-americanas “dos anos setenta”, e do que chamarei aqui “uma segunda geração de educadores populares”. Aos poucos intenso trabalho de coletivização de teorias, propostas e projetos começa a traduzir-se também no que se escreve e se publica. Diminuem os livros-solo de um único autor, e começam a circular entre nós, em Espanhol ou em Português, revistas coletivas ou livros-coletâneas, várias e vários deles resultantes de um crescendo de encontros, congresso simpósios e similares, ao longo de toda a América Latina.

Instituições como o CEAAL – Conselho Latino-Americano de Educação de Adultos (depois, “de Educação Popular”) e o CREFAL (Centro Regional de Educación de Adultos de América Latina), ao lado de outras instituições do

Continente respondem tanto pela organização de encontros de coletivização de ideias e práticas, quanto pela publicação de trabalhos crescentemente coletivos. Entre nós e a partir de nossas práticas, freireanamente nós mutuamente nos ensinávamos e aprendíamos.

E cheguei a coordenar no Brasil quatro livros-coletânea. Um primeiro livro coletivo sobre a educação popular: *A questão política da educação popular*, publicado pela Editora Brasiliense em 1980; *Pesquisa participante*, em 1981; *Repensando a pesquisa participante*, em 1984, e *O educador – vida e morte*, em 1982.

Nos anos seguintes, mesmo quando ainda sejam editados alguns livros de autores-solo, ou de duplas de educadores populares, começam a circular entre nós livros-coletânea, inclusive alguns deles com artigos de Paulo Freire. E eles irão começar a ter um crescente maior impacto. Além do livro-coletânea sobre a educação popular organizado por mim, lembro a coletânea reunida por Vanilda Paiva em *Perspectivas e dilemas da educação popular*, publicado em 1984.

Ao lado dos livros coletivos resultantes de encontros continentais de educação popular e práticas emancipatórias afins, assim como revistas que ao longo de todo o Continente tratarão de divulgar o pensamento e a memórias de práticas e experiências de educadoras e educadores populares entre a Argentina e o México, *La Piragua*, revista criada pelo CEAAL terá então lugar central no diálogo latino-americano.

Depois dos autores-fundadores, a geração e a gestação de multi-autores de pluri-ideias em franco e intenso diálogo

Paulo Freire costumava dizer, entre falas brincalhonas e escritos sérios, que havia chegado o tempo de deixarmos de “nortear” nossas vidas e nossas idéias, e aprendermos a “sulear”. Assim ele fez. Assim fizemos também.

Paulo partiu para o exílio logo após a instauração dos 22 anos de ditadura militar no Brasil. A sua última fala pública foi a educadoras e educadores da Região Centro-Oeste, em Goiânia. O encontro foi no dia 31 de março de 1964, e na madrugada do dia 1º de abril os militares deram o golpe de estado, e instituíram a ditadura que o exilou.

Poetas, educadores, pessoas do povo e pensadores-militantes próximos a Paulo Freire partiram com ele para o exílio. Entre eles Ernani Maria Fiori, Thiago de Mello, Augusto Boal e Marcos Arruda.

Ficamos nós! Ficamos, entre a Argentina e o México o que restou na América Latina e no Caribe de uma então pequena e difusa comunidade de educadoras e de educadores que, tendo *Pedagogia do oprimido* como um “livro-guia”, coletivamente repensou, recriou e difundiu o que veio a ser desde então a “*educação popular*”. Éramos então uma geração de jovens estudantes ou de recém-profissionais, que coletivamente e desde as propostas de Paulo Freire, trataria de dar seguimento ao que veio a ser desabrochar e expandir-se como a sequência de políticas e práticas emancipatórias de que falo aqui.

Por uma primeira vez coletivamente na América Latina fomos obrigados a saltar fronteiras. Aprendemos a abrir a porta estreita de “nossos autores nacionais”, e a nos lançar a estabelecer um aberto diálogo transnacional com pessoas de outros países, de outras formações culturais, de outras escolas de pensamento. A bibliografia de nossos estudos - a menos que seja referida a algum tema restritamente “nacional”, como “a luta pela escola pública na Argentina durante a ditadura militar” - não poderia mais deixar de buscar fundamentos e referentes entre educadores de vários de nossos países, e de vários momentos do acontecer, de ações sociais emancipatórias e de movimentos sociais populares associados ao que chamávamos então de educação popular

Imagino que de forma tão ampla e dialógica, apenas entre nós a literatura e a música terão antes produzido entre nós uma tão alargada abertura dialógica latino-americana. E, entre educadoras e educadores latino-americanos, um romper fronteiras tão inovador.

Estabeleceu-se um diálogo de mão-dupla, primeiro na esfera de cada país e, logo após, em uma dimensão ampla e fecundamente “latino-americana”. Em uma direção, entre nós que nos assinávamos como “educadores populares” e em linha direta nos reconhecíamos como “herdeiros de Paulo”. Em outra direção ampliada, um diálogo que fazia retornar em outros termos alguns imaginários dos movimentos de cultura popular no Brasil. Entre tempos de duras ditaduras, sobretudo no “Cono-Sur” do Continente, e democracias sempre frágeis e relativas, nunca uma vertente pedagógica expandiu-se com tamanha criatividade e com tal vitalidade.

E também com uma característica bastante própria a sua vocação. Durantes décadas não tínhamos nenhum polo ou centro regional, nacional ou local de referência prioritária. A educação popular tornou-se um “projeto da América Latina”. E de igual maneira, após a pessoa de Paulo Freire (ele mesmo sempre resistente a “estrelar-se”) nunca tivemos seja uma “escola local de educação popular” local ou regionalmente proeminente e, menos ainda, uma pessoa ou um pequeno coletivo que se apresentassem com qualquer pretensão de hegemonia e de liderança.

Tal como o ISAL anos antes, o CEAAL desde a sua criação – e tendo Paulo Freire como o seu “presidente de honra” - foi um território de e entre diálogos igualitários, avesso a qualquer prominência individual.

Uma fotografia que já reproduzi em outros locais deve ser trazida aqui. Ela me parece emblemática. Paulo Freire, retornado do exílio em 1980, viajou para a Nicarágua para estar presente em um grande encontro intercontinental de apoio à Revolução Sandinista. Na foto abaixo ele, já com os cabelos e as barbas esbranquiçadas, está junto com um grupo de então jovens educadoras e educadores populares do Continente.

É ao longo dos “anos setenta” e começos dos “anos oitenta” que as palavras “cultura popular” migram da educação militante (nunca inteiramente) para a antropologia e para a crítica sociológica da cultura, como em Nestor Garcia

Canclini. E é quando a quase desconhecida expressão “educação popular”, ao espalhar-se por toda a América Latina transforma-se uma palavra-fundadora, na medida em que esquece ou relativiza origens remotas e teorias fundadoras, e inteiramente se “latino-americaniza”.

Creio que resulta espantoso e esperançoso constatar como o “movimento da educação popular” - bem mais do que uma “instituição” - atravessou tempos e fronteiras, ditaduras e democracias relativas, enquanto outras teorias e propostas de pedagogias nos chegavam da Europa e dos EUA, e depois de algo ao redor de uma década silenciosamente desapareciam.



Jovens equatorianos, mexicanos, chilenos, costa-ricenses, peruanos, argentinos, bolivianos, uruguaios, e de outras nações do continente, e ainda uma holandesa e seu marido (idem) educadores populares nos altiplanos do Peru, junto com Paulo Freire em Managua.

Eis boa parte da geração que com Paulo Freire no exílio consolidou a educação popular entre nós, a partir de seu legado.

A América Latina criadora e exportadora de teorias de ações emancipatórias

Relembremos memórias e fatos. Possivelmente por uma primeira vez na história de um campo de ideias e ações de vocação decolonizadora, insurgente e popular, ao redor de uma década e meia foram gestadas teorias e propostas de ações e práticas coletivas com estes nomes já nossos conhecidos: *pedagogia do oprimido, teatro do oprimido, educação popular, investigação-ação-*

participativa, sociologia da libertação, teologia da libertação, política da libertação, teatro do oprimido, releitura latino-americana do marxismo, diálogo cristão-marxista, socialismo humanista, humanismo político, etc.

Mesmo partindo originalmente de autores e de campos teóricos provenientes da Europa, em pouco tempo aprendemos a recriar em termos e entre tempos latino-americanos, aquilo que vieram a ser, a partir de nossos aprendizados junto a iniciativas de frentes de resistências e lutas francamente populares, algumas vertentes de ações culturalmente decolonizadoras e socialmente emancipadoras.

E foi a partir dela que por uma primeira vez em sua história continental, a América Latina tornou-se exportadora de teorias sociais, entre a teologia, a sociologia, a pedagogia, a poesia, a música e o teatro. Eu mesmo fui testemunha ocular de levadas de cientistas sociais, teólogos, historiadores, pedagogos e artistas que “desciam do Norte ao Sul” não mais para falar e ensinar, mas para calar, participar e aprender.

Na foto de Managua, entre 17 pessoas estão presente apenas 3 mulheres. Uma delas, Vera Giannoten, holandesa. A expansão da educação popular pela América Latina, ao lado de outras interativas práticas sociais emancipadoras, em menos de uma década seria extremamente enriquecida e fertilizada com o ingresso e o forte protagonismo de mulheres-educadoras. A simples leitura da bibliografia de artigos e de livros-coletânea dos anos setenta e oitenta revelará um crescente equilíbrio entre mulheres e homens.

Em nome de uma justiça pedagógica, será preciso recordar que mesmo quando ausentes de livros e de artigos, foram as mulheres, mais do que os homens, as educadoras-do-povo em suas bases.

E o Movimento de Educação de Base deverá ser convocado como um excelente movimento-testemunho do que falo. Nele os homens escreviam enquanto as mulheres educavam. E não deverá parecer nada estranho que, fora as muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado, a mais clara e convincente narrativa do MEB e sobre o MEB resulte do trabalho de três mulheres essenciais: Vera Jaccoud, Maria Aída Bezerra Costa e Beatriz Bebiano Costa³⁸. Na mesma linha, a mais rica descrição das escolas radiofônicas de Natal, experiência-matriz do MEB, foi produzido por um coletivo feminino: Marlúlia Menezes de Paiva (org.), Maria Araújo Duarte de Carvalho, Maria José Teixeira Peixoto, Safira Bezerra Ammã e Zélia Faria Corrêa³⁹.

Ao lado de educadoras populares como as lembradas acima, e mais, entre tantas: Aurenice Cardoso (da “equipe pioneira” de Paulo Freire), Alda Maria Borges Cunha, Sílvia Maria Manfredi, Conceição Paludo, apenas como uma precária lembrança de alguns nomes, recordo pessoas com quem comparti momentos latino-americanos entre os anos setenta-oitenta: Maria Tereza

38. *MEB- uma história de muitos*, publicado no Cadernos de Educação Popular 10, do NOVA, em parceria com a Editora VOZES, de Petrópolis, em 1986.

39 *Escolas radiofônicas de Natal – uma história construída por muitos (1958-1966)*. Brasília, Liber Livro e Ed. UFRN, 2009.

Sirvent, Sylvia Schmelkes, Adriana Puigrós, Isabel Hernandez, Rosa Maria Torres, Marcela Gajardo, Lola Cendales, Nelly Stromquist.

Devo ressaltar que uma das características da implantação-difusão da educação popular na América Latina foi a intensa e fecunda presença e participação de mulheres. Não conheço outro projeto coletivo mais igualitário, em seu campo, do que o da educação popular.

Epílogo

No nos sorprenda que allí, en ese mundo rústico, elemental o anfibio (el del hombre caimán y el hombre hicotea) que ha atraído a los antropólogos, se haya configurado también el complejo literario del Macondo, hoy de reconocimiento universal.

Científicos e intelectuales del norte y del sur convergieron así creadoramente con novelistas y poetas para abrir surcos nuevos de comprensión del cosmos y retar versiones facilistas y parciales del conocimiento que provienen de la rutina académica.

Los macondos, junto con los bosques brujos de los yaquis, las selvas de los mundurucu y los ríos-anaconda de los tupis son símbolos de la problemática tercermundista y de la esperanza euroamericana: reúnen lo que queremos preservar y lo que ansiamos renovar. Retan lo que cada uno cree que piensa de si mismo y de su entorno. En fin, lo macondiano universal combate, con sentimiento y corazón, el monopolio arrogante de la interpretación de la realidad que ha querido hacer la ciencia cartesiana.

Orlando Fals-Borda⁴⁰.

Bibliografia

Apenas no caso deste capítulo a bibliografia é colocada aqui e não ao final do livro. Os livros e artigos aqui apresentados não obedecem à ordem alfabética, mas sim a do ano em que foram produzidos, e quando a primeira edição terá sido publicada.

Os anos sessenta

Diretório Central dos Estudantes da PUC-Rio Manifesto

Edição original de 1961; documento mimeografado, Rio de Janeiro

40. Orlando Fals-Borda - *Ciencia propia y colonialismo intelectual – los nuevos rumbos*

Publicado em LIMA, Luiz Gonzaga de Souza. **Evolução política dos católicos e da Igreja o Brasil: hipóteses para uma interpretação** 1979, Editora Vozes, Petrópolis

SOUZA, Herbert José e GÓMEZ DE SOUZA, Luís Alberto (orgs.)
Cristianismo Hoje
1963, Editora Universitária, Rio de Janeiro

AÇÃO POPULAR - AP
Documento básico
Documento original mimeografado em 1963, Rio de Janeiro.
Publicado em LIMA, Luiz Gonzaga de Souza
Evolução política dos católicos e da Igreja o Brasil: hipóteses para uma interpretação
1979, Editora Vozes, Petrópolis

AÇÃO POPULAR – AP
Cultura popular
1963, mimeografado, Rio de Janeiro

CENTRO POPULAR DE CULTURA - CPC
Manifesto do CPC
In: ESTEVÃO, Carlos. **A questão da cultura popular**
1963, Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro

VAZ, Henrique de Lima
Consciência e realidade nacional
In: Síntese Política, Econômica e social
1963, (8) abr./jun. 1963, Rio de Janeiro

VAZ, Henrique de Lima
Cristianismo e consciência histórica
In: Síntese Polpitica, Econômica e Social
1963, n. 8, abril/jun. 1963, Rio de Janeiro

I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular
1963, mimeografado, Movimento de Cultura Popular/Projeto Editorial e de Imprensa, Recife
Editado em livro em 2009, organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero e publicado por Ministério da Educação/Unesco (disponível na internet)

Gullar, Ferreira
Cultura posta em questão
1964, Editora Universitária, Rio de Janeiro

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE
Movimento de Educação de Base: sua origem, sua ação, seu conteúdo
1965, mimeografado, Rio de Janeiro

MENDES, Cândido

Memento dos vivos – a esquerda católica no Brasil

1966, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Educação como prática da liberdade

1967, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (1ª edição)

VAZ, Henrique de Lima

A Igreja e o problema da conscientização

In: VOZES, N. 6

1968, n. 6, Petrópolis

Os anos setenta

KADT, Emmanuel de

Catholic radicals in Brasil

1970, Oxford Univ. Press, Londres

Católicos radicais no Brasil

2007, Ministério da Educação/Unesco, Brasília (disponível na internet)

GUTIERREZ, Gustavo

Teologia da libertação

1972, Editora VOZES, Petrópolis

MOUNIER, Emmanuel

O personalismo

1973, Livraria Martins Fontes, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Pedagogia do oprimido

1974, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

(edições em inglês, espanhol e francês foram anteriores)

BARREIRO, Júlio

Educación Popular y proceso de conscientización

1974, Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires

BEISIEGEL, Celso de Rui

Estado e educação popular

1974, Editora Pioneira, São Paulo

GAJARDO, Marcela

Educación campesina y cambio cultural: una experiencia piloto

1977, Educación Hoy, Bogotá

BEZERRA, Aída

As atividades em educação popular

1978, Revista CEI n; 22 - suplemento, Editora Tempo e Presença, Rio de Janeiro

MANFREDI, Maria Sílvia

Política: educação popular
1978, Edições Símbolo, São Paulo

Os anos oitenta

PAIVA, Vanilda Pereira
Estado e educação popular
In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.).
A questão política da educação popular
1980, Editora Brasiliense, São Paulo

BLASS, Leila Maria, BARROS, Sônia e MANFREDI, Silvia Maria
Educação popular – desafios metodológicos
1980, Cadernos do CEDES, ano 1, n. 1
Cortez Editora/Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Da educação fundamental ao fundamental na educação
1980, Cadernos do CEDES, ano 1, n. 1
Cortez Editora/Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
A cultura do povo, a prática de classe: poema didático sobre a cultura do povo e a educação popular.

JARA, Oscar
Educación popular: a dimensión educativa de la acción política
1981, CEASPA/ALFORA, Panamá

COSTA, Beatriz Bebianio
Para analisar uma prática de educação popular
1981, NOVA/Editora Vozes, Petrópolis

MANFREDI, Maria Sílvia
Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire.
1981

BEISIEGEL, Celso de Rui
Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil
1982, Editora Pioneira, São Paulo

JARA, Oscar
A educação popular na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformá-la
In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.)
Lições da Nicarágua: a experiência da esperança.
1984, Papyrus, Campinas

WANDERLEY, Luís Eduardo W.

Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica no Movimento de Educação de Base

1984, Editora VOZES, Petrópolis

LIMA, Haroldo e ARANTES, Aldo

História da Ação Popular – da JUC ao PC do B

1984, Editora Alfa-Ômega, São Paulo

FREIRE, Paulo

Ação cultural para a liberdade

1985, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

JACCOUD, Vera, COSTA, Beatriz Bebiano e COSTA, Maria Aída B.

MEB - uma história de muitos

1986, NOVA/VOZES, Petrópolis

FÁVERO, Osmar (org.)

Cultura popular e educação popular – memória dos anos 60

1983, Edições Graal, Rio de Janeiro

FÁVERO, Osmar

Uma pedagogia de participação popular: análise da prática pedagógica do MEB (1961-1966)

1984, PUC/SP, tese de doutorado

Publicado em 2006, Editora Autores Associados, Campinas

PAIVA, Vanilda

Anotações para um estudo do populismo católico e educação no Brasil

In: PAIVA, Vanilda (org)

Perspectivas e dilemas da educação popular.

1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

BEISIEGEL, Celso de Rui

Ensino público e educação popular

In: PAIVA, Vanilda (org). ***Perspectivas e dilemas da educação popular.***

1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

BRANDÃO, Carlos Rodrigues

Educação alternativa na sociedade autoritária

In: PAIVA, Vanilda (org). ***Perspectivas e dilemas da educação popular.***

1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

Entre Rubem Alves e Paulo Freire

Imagino que entre pessoas próximas de Rubem Alves ou de Paulo Freire (ou de um e do outro, como no meu caso) algumas conhecerão algo do que vou narrar. No entanto, como ao longo de décadas nunca vi isto dito ou escrito, acredito que valha a pena recordar. Nem que seja como um depoimento a respeito de algo que à distância aproximou, sem ainda se conhecerem pessoalmente, as duas pessoas de que falo aqui.

Retomo aqui de forma ampliada algumas memórias e alguns dados oportunos já apresentados mais sumariamente em páginas anteriores.

Lembro que bem no começo dos “anos sessenta” Paulo Freire, junto com a sua pioneira “equipe nordestina”, trabalhava no *Serviço de Extensão Comunitária* da então *Universidade do Recife*. Em outros escritos meus comentei longamente o que eles fizeram e criaram⁴¹. Havia acabado de criar não apenas o “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos”. Havia criado todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que ousadamente imaginava uma “universidade popular” em seus patamares mais elevados.

Depois dos resultados promissores da aplicação de seu “método” em Angicos, nos sertões do Rio Grande do Norte, o Ministério da Educação programou uma grande investida de alfabetização de massa no Brasil, sob coordenação de Paulo e de sua equipe.

O golpe militar de abril de 1964 frustrou esta e algumas outras iniciativas pedagógicas de vocação popular. Paulo foi detido, levado à delegacia, interrogado e posto sob suspeita. E pouco depois Paulo iniciava com a família um exílio que os deixaria fora do Brasil por 13 anos.

Primeiro viveram no Chile, onde ele escreveu ou ultimou livros, e onde trabalhou junto a cooperativas de pequenos produtores rurais. No Chile ele concluiria a mão o seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

E aqui algo nesta fabula da história o aproxima de Rubem Alves.

Deixando com a família o Chile, Paulo passou pela Bolívia, estagiou nos EUA e deixou lá uma cópia de seu livro. Escrito inicialmente desde o Brasil, e

⁴¹ Indico especialmente um artigo não sei se já publicado: *Paulo Freire – cultura, educação e universidade*. Mas os quatro primeiros artigos de Paulo e sua equipe podem ser encontrados na íntegra no essencial livro-coletânea organizado por Osmar Fávero: *Cultura e Educação Popular – memória dos anos sessenta*. Foi publicado em 1983 pela Edições GRAAL e é até hoje um livro atual

destinado com prioridade à América Latina, *Pedagogia do Oprimido* foi publicado inicialmente em Inglês (The Seabury Press, em 1970); depois em Espanhol (Editora Tierra Nueva, em 1970); a seguir em Italiano (Editora Arnoldo Mondadori, 1971); depois em Alemão (Editora Kreutz-Verlag, 1971); a seguir em Francês (Editora Maspero, 1974), e somente um ano depois em Português (Editora Paz e Terra, 1975).

As edições impressas buscaram ser fiéis ao original escrito a mão, e a uma possível versão depois datilografada. No entanto, todas omitiram algumas passagens mais radicais e, entre elas, dois pequenos esquemas desenhados a mão (Paulo era mau desenhista). Um deles sobre a “Teoria da Ação Opressora” e, o outro, sobre a “Teoria da Ação Revolucionária). No *Pedagogia do Oprimido – o manuscrito*, editado no Brasil pelo Instituto Paulo Freire e a UNINOVE, de São Paulo, o original a mão está na página 322. E a versão impressa na página seguinte⁴².

Ao longo dos mesmos anos, Rubem Alves estava vivendo situações e experiências não muito distantes das vividas por Paulo Freire. Concluídos os seus estudos no Seminário Presbiteriano de Campinas, ele iniciou uma vida de pastor e professor em Lavras, em Minas Gerais, provavelmente não muito longe de sua nunca esquecida cidade natal: Dores de Boa Esperança (hoje sem as “Dores”).

Em 1964 ele viajou sozinho para os EUA, e lá realizou os seus estudos e elaborou a sua dissertação de mestrado em teologia. Em um jornal americano ele leu ao acaso notícias sobre o “golpe militar no Brasil”. E retornou então a um País já então submetido a uma ditadura militar.

De volta a Lavras, e já um praticante e pensador do que viria a ser a Teologia da Libertação, não é muito conhecido o fato de que no ano de 1966 Rubem Alves e um outro precursor da Teologia da Libertação, Gustavo Gutierrez, encontraram-se em uma cidade da Suíça, em um grande colóquio a respeito da conjuntura mundial e do papel das igrejas cristãs. Os dois foram os representantes convidados desde América Latina. Anos mais tarde, em um inverno de 1989 tocará a mim encontrar-me com o mesmo Gustavo Gutierrez, no St. Edmund’s College, ao qual solenemente nos afiliamos, quando estivemos na Universidade de Cambridge.

No Brasil dos “anos sessenta” Rubem Alves foi admoestado e, depois, denunciado, provavelmente por integrantes eclesiais de sua própria igreja. A conselho de amigos e com uma bolsa oferecida por uma entidade também presbiteriana ele partiu, agora com a família, para os EUA. Durante quatro anos realizou os seus estudos de doutorado em teologia, junto à Universidade de Princeton, em Nova Jersey.

3. A edição original do manuscrito do *Pedagogia do Oprimido* é de 2013. Saiu a seguir uma nova em 2018, tendo ao lado das páginas originais, uma com o mesmo texto impresso, dada a dificuldade em compreender toda a escrita manual de Paulo Freire. Por resolução da família de Paulo, o “manuscrito” não foi publicado comercialmente, e não foi colocado à venda, mas distribuído gratuitamente a escola, bibliotecas e outros centros de estudos.

Em 1969, um ano antes da primeira edição em inglês de *Pedagogia do Oprimido*, sua tese saiu publicada nos Estados Unidos⁴³. O nome original dela em Português é: *Por uma Teologia da Libertação*. Por insistência dos editores seu inovador e mesmo revolucionário trabalho foi publicado com este título, quando traduzido para o Português: *Uma teologia da esperança humana*.

Muitos anos mais tarde a Editora Siano, de Juiz de Fora, republicou o livro de Rubem Alves, agora com o seu nome original: *Por uma Teologia da Libertação*.

Leio agora, no final de 2020, os dois livros ao mesmo tempo. Observo que entre as primeiras páginas Rubem Alves mais de uma vez lembra Paulo Freire, e transcreve citações de seu livro *A educação como prática da liberdade*. Será uma das primeiras vezes em que um livro de teologia originalmente escrito em Inglês cita um livro de pedagogia. E de uma pedagogia nada convencional, sobretudo ao gosto norte-americano.

Há extraordinários pontos de convergência entre os dois livros, e imagino o quanto Paulo Freire teria para fecundar ainda mais *Pedagogia do Oprimido*, se houve podido ler *Por uma Teologia da Libertação*. Isto sobretudo porque entre Rubem e Paulo existe uma extorsionária convergência a respeito da difícil questão da fundamentação da ideia de “humanismo”, e do que ela desafia pensar e agir. Humanismo e suas derivadas são palavras preciosas e absolutamente frequentes em Paulo, assim como em Rubem. (Atenção candidatas/os a pós-graduação: excelente tema para uma boa tese!)

Paulo, ao longo de todo o seu livro tratará de fundar uma aguerrida e amorosa pedagogia, cuja missão é gerar mulheres e homens capazes de se conscientizarem o bastante para se unirem e se libertarem, não do opressor, mas da conjuntura histórica e da estrutura sociocultural que submete ao mesmo tempo “oprimidos-e-opressores”. E que, uma vez superada deveria – em termos bastante próximos da teologia da libertação – libertar ao mesmo tempo o oprimido e o opressor, a partir da criação coletiva de uma “síntese cultural” libertadora e superadora da “invasão cultural” dominante, em nome de um sujeito: “o ser humano”; através de um processo revolucionário, amorosamente “humanizador”; em direção a um “humanismo” que em vários escritos (e

4. Eis uma outra pequena “história esquecida” dos “anos sessenta”. Paulo no exílio foi durante anos acolhido pela sede central do *Conselho Mundial das Igrejas*, uma instituição protestante. Relembro que revista protestante-ecumênica de *ISAL – Iglesia y Sociedad en América Latina* publicou em Espanhol, em 1969, antes da edição de *Pedagogia do Oprimido* sair como um livro, os seus capítulos, como artigos sequentes em um “suplemento” de *Cristianismo y Sociedad*, a revista de ISAL. Assim, na verdade, de algum modo *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em Espanhol, antes de sair como um livro em Inglês. Finalmente, Orlando Fals-Borda, o sociólogo colombiano que também em meados dos anos sessenta lançou a proposta de uma “sociologia de la liberación”, e assentou os fundamentos da versão sociológica do que veio a ser a investigação-ação-participante, foi igualmente uma pessoa de origem protestante-presbiteriana. E também com uma bolsa de sua igreja ele realizou estudos de sociologia nos EUA. Estranhas coincidências e preciosas estórias convergentes que a nossa crítica memória social e política... esqueceu.

sucessivas falas) Paulo reclamará como algo distante de suas raízes europeias, e bastante mais vocacionado a transformar a dimensão humana do mundo, do que preocupado academicamente em pensá-la.

O este “humanismo” Rubem Alves acrescentará o qualificador “político”, ao longo de seu livro. E esta categoria fundadora e recorrente ao longo de *Por uma Teologia da Libertação*, estará por igual presente em *Pedagogia do Oprimido*. Apenas as duas palavras: “humanismo” e “político” aparecerão nele... separadas.

Estranho o destino dos livros. *Pedagogia do Oprimido* merecidamente tornou-se um livro ícone em praticamente todo o mundo. Ao ver de algumas pessoas, ele um dos dez livros mais essenciais do século XX. Conheceu mais de 40 traduções, e segue sendo um dos livros mais lidos, comentados e controvertidos. E não apenas em Faculdades de Educação. Por outro lado, republicado tardiamente, e muito pouco conhecido fora do círculo de pessoas estreitamente vinculadas ao exercício da teologia, *Por uma Teologia da Libertação* somente agora recebeu uma nova e merecida reedição.

Recomendo fortemente a leitura dos dois livros alternadamente.

Em 1980 Paulo retornou de seu exílio. Ele de imediato foi contratado como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (um dos mais fortes e persistentes polos de resistência ao regime militar). E foi proposto como professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde Rubem Alves já trabalhava, vindo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (e onde permaneço até hoje como “professor colaborador”).

No Conselho Universitário da UNICAMP a sua contratação como “professor-titular MS6” foi contestada. Afinal, Paulo nunca havia “feito doutorado”. Foi então pedido a Rubem que se manifestasse por escrito. Rubem escreveu um célebre parecer, que mais tarde Ana Maria Freire acrescentou à sua biografia de Paulo.

Nele Rubem afirmava que não se tratava de a UNICAMP questionar se Paulo Freire poderia ser contratado como “professor-titular”. A seu ver caberia a Paulo Freire interrogar se a UNICAMP seria de fato digna de acolher como “professor-titular” um educador como Paulo Freire.

Ele foi acolhido como “titular”.

E desde então até a partida de Rubem e de Paulo fomos colegas, amigos e companheiros ao longo de vários, fecundos e felizes anos “pós-ditadura militar”.

O anos passaram, eles se foram. Sobre eu, que em nome de Rubem e de Paulo escrevi isto.

A Pedagogia do Oprimido antes do Pedagogia do Oprimido

Um livro escrito a mão

Sobretudo após os esclarecimentos revelados pela equipe responsável pela edição de *Pedagogia do Oprimido (manuscrito)*, alguns dados e fatos até então desconhecidos ou muito pouco divulgados entre nós foram revelados. Recordemos fatos já enunciados neste livro.

Os editores do “manuscrito” de *Pedagogia do Oprimido* revelaram que ainda no Chile e depois de migrar para a Bolívia e, logo a seguir, para os Estados Unidos da América no Norte, Paulo Freire preocupava-se com o destino de seu livro.

Em 1968 Paulo Freire estava receoso de que seu livro fosse confiscado – corriam boatos de que forças da inteligência chilena estaria atrás da obra subversiva e perigosa. (Pedagogia do Oprimido (manuscrito) – apresentação, página 4)

O restante das peripécias ao redor do Pedagogia do Oprimido foi narrado ao longo da “apresentação” assinada por Jason Ferreira Maffra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. Ora, no Prefácio da “Segunda Edição” dos *Manuscritos de Pedagogia do Oprimido*, a observação acima foi completada.

Em 1968, receoso de que a obra fosse confiscada- haviam surgido boatos de que as forças da inteligência chilena estariam atrás de um livro “subversivo e perigoso” – datilografou os manuscritos e tirou algumas cópias antes de entrega-los a Chonchol.(Prefácio... página 7). Resulta estranho eu esta versão datilografada por Paulo Freire ainda no Chile nunca tenha sido apresentada de público. Apenas a edição original, manuscrita, por devolvida por Jacques Chonchol. já em nos anos 2000 a uma equipe Brasileira que retornou ao Chile com o intuito deste resgate.

Na página 10 do mesmo *Prefácio* há um dado que merece não ser esquecido. Quando do golpe militar no Chile, Jacques Chonchol era um dos principais ministros do País. No dia do golpe ele estava no exterior. Retornou ao Chile no mesmo dia do golpe militar e apenas teria escapado da prisão “graças à

ajuda de amigos”. O que teria se passado com os manuscritos de *Pedagogia do Oprimido* merece ser transcrito aqui.

Tendo a casa invadida e sua biblioteca confiscada, o manuscrito escapou porque certamente os esbirros da ditadura eu se implantava então naquele País andino não deram muita importância para uma pasta simples de cartolina que continha folha de papel almaço escritas a mão. (Prefácio... página 10).

Em uma revista, antes de ser um livro

No tópico “As edições de *Pedagogia do Oprimido*”, do *Prefácio*, são criteriosamente recordadas a edição norte-americana de 1970; a uruguaia, do mesmo ano; a italiana de 1971; a alemã de 1971; a francesa de 1974. E, finalmente, após todas elas a edição brasileira de 1975. (*Prefácio... página 10*).

Chama a atenção o fato de que apesar do extremo cuidado com que a edição de *Pedagogia do Oprimido - o manuscrito*, foi preparada e antecedida de estudos pertinentes, um fato bastante importante tenha sido apagado da memória a dos escritos. Antes de ser editada como um livro em alguns países e em diversas línguas, o livro de Paulo Freire foi antecipadamente publicado em uma revista, no Uruguai.

Uma publicação de número especial – *Suplemento* – da revista *Cristianismo y Sociedad*, editada por *Iglesia y Sociedad en América Latina*, e anunciada como “edição especial e fora de seriação”, trouxe como subtítulo de capa: *Contribución al proceso de concientización en América Latina*. Na *nota explicativa*, assinada por uma Junta Latinoamericana de *Iglesia y Sociedad en América Latina*, está escrito o que transcrevo em fragmentos.

El material que presentamos en las páginas que siguen es de carácter provisorio y complementario. ...

Los lectores advertirán que se trata más que nada de Apuntes y que los autores de los respectivos trabajos, así como las entidades que autorizaron la publicación de los mismos, se reservan todos los derechos de su redacción y de su publicación definitiva. ...

Este documento es para uso interno – en términos absolutos – no pudiendo ser reproducido ni siquiera en parte, sin expresa autorización de los autores⁴⁴.

Na parte de baixo da página anterior vem escrito em negrito: **EDICIÓN NO COMERCIAL – Material para uso interno.**

Eis a relação completa dos artigos constantes do *Suplemento de Cristianismo y Sociedad*. Todos os capítulos estão antecidos pelo nome de Paulo Freire.

Paulo Freire

La alfabetización de adultos – crítica de su visión ingenua – comprensión de su visión crítica (páginas 7 a 16).

44. *Cristianismo y Sociedad – suplemento*, ISAL, 1968, nota explicativa.

Paulo Freire

La concepción “bancaria” de la educación y de la deshumanización – la concepción problematizadora de la educación y la humanización (17-25).

Paulo Freire

Investigación y metodología de la investigación del “tema generador” (27-52).

Paulo Freire

A propósito del tema generador y del universo temático (53-72).

Paulo Freire

Relación bibliográfica – consideraciones críticas en torno del acto de estudiar (73-85).

José Luís Fiori

Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática (87-93).

Ernani Maria Fiori

Aprender a decir su palabra – el método de alfabetización del profesor Paulo Freire (95-103).

Tal a relação dos artigos de *Cristianismo y Sociedad – Suplemento*, da Primavera de 1968. Em uma cópia direta da internet, impressa e presenteada a mim por Inês Areco, de Lujan, na Argentina.

Não possuo maiores dados a respeito, e nem uma documentação complementar que ajude a esclarecer o que aconteceu em 1968 entre o Chile e o Uruguai com respeito a *Pedagogia do Oprimido*. Por tudo o que conheço e leio, imagino que os capítulos de Paulo Freire inseridos na revista serão, no todo ou em parte, versões provisórias ou definitivas do que veio a ser seu livro.

Lembro que anos mais tarde a mesma revista, *Cristianismo y Sociedad* repetiu a dose. Na edição de 1972, 1ª entrega, ano X, nros. 29 – 30, publicou entre as páginas 5 e 38, o artigo: *Concientización y Educación Popular*, assinado como um “Trabajo de Equipo”, e que pouco depois veio a ser um capítulo de *Educación Popular y proceso de concientización*, assinado por Júlio Barreiro e editado em 1974 por Siglo XXI, em Buenos Aires.

Lido aos pedaços, às escondidas, mimeografado

Terá um fato tão essencial a respeito dos primeiros tempos *do Pedagogia do Oprimido* sido esquecido no passar do tempo? Ou terá permanecido na memória de apenas poucas pessoas ainda vivas e, como eu, vindas “dos primeiros anos sessenta”? Ele me foi recordado em uma mensagem de Osmar Fávero, quando leu uma primeira versão deste escrito.

Às claras, até 1º de abril de 1964, e às escondidas e cercados de “medidas de segurança”, líamos “escritos do Paulo Freire”. Quando Paulo Freire partiu com a família para o exílio, tempos depois desde o Chile nos chegavam mimeografados e cercados de cuidados, capítulos de *Pedagogia do Oprimido*.

Já as idéias originais de Paulo e os princípios de seu “método de alfabetização de adultos” eram lidos entre nós. Lembro que em 1966 eu estava com Maria Alice, minha esposa, e no CREFAL, em Pátzcuaro, no México, como estudantes de um longo curso sobre alfabetização, educação de adultos, ação comunitária, mantido e patrocinado pela UNESCO. Em 8 de setembro festejamos o “Dia Internacional da Alfabetização”. O professor de “alfabetização de adultos” sabia de nossos conhecimentos sobre “um novo método de alfabetização”, e ele nos pediu que fizéssemos uma apresentação durante a manhã de comemorações. Usando o quadro-negro fizemos uma longa e detalhada exposição do método, lançando mão de algum material que havíamos trazido do Brasil.

Maria Alice coordenava o Movimento de Educação de Base de Goiás. Ao redor de 1964, depois que o “Conjunto Viver é Lutar” criado pela Equipe Nacional do MEB, de que eu então fazia parte, foi apreendida pela polícia na gráfica e levada para uma delegacia, dois meses antes do golpe militar, a equipe do MEB-Goiás partiu do original do Método Paulo Freire e elaborou uma versão própria para “alfabetização pelo rádio”. Tomando o nome simbólico do casal camponês cujos nomes próprios seriam as duas primeiras “palavras geradoras”, versão radiofônica veio a ser chamada de: “Benedito e Jovelina”. Em meu livro *O que é o Método Paulo Freire*, descrevo brevemente esta versão.

Lembro-me do impacto que nossa apresentação do “Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” causou naquele dia. Tanto assim que os estudantes, vindos de todos os países da América Latina (e uma estudante de Portugal_ solicitaram ao professor cópias de nossa “exposição”. Fui encarregado então de escrever uma “memória”, e naquele mesmo ano ela foi publicada em uma singela edição mimeografada: *El Método Paulo Freire para la Alfabetización de Adultos*. Anos mais tarde o CREFAL produziu uma versão impressa.

Um segundo livro dos anos 60/70 e a sua também misteriosa história

Talvez às pessoas de agora os acontecimentos dos anos 60/70, atravessando as ditaduras sequentes ou contemporâneas, no Brasil, na Argentina, no Uruguai e no Chile, os perigos e peripécias vividos nestes quatro países, a começar pelo Brasil, pareçam algo estranhas. No entanto, não esqueçamos de que quase todo o trabalho de criação dos movimentos de cultura popular, dos centros populares de cultura e de diferentes iniciativas populares e acadêmicas de vocação insurgente e emancipatória, foi pensado e criado entre 1960 (primeira equipe de Paulo Freire no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife), e março de 1964, entre um clima de iminente

expectativa de transformações sociais iminentes e radicais no Brasil e na América Latina. E, a partir de abril de 1964, sob o peso de uma ditadura que de imediato tomou o mundo da universidade, dos movimentos populares e das iniciativas populares, como focos e polos de “subversão à ordem”. O exílio de Paulo Freire foi apenas uma entre outras incontáveis ações opressoras de então.

E é justamente a respeito de “tempos da ditadura” e os entreveros da então nascente “educação popular” que quero trazer aqui uma segunda memória que envolve também um livro com uma semelhante – mas em ponto menor – estranha história.

Em fins de 1968, quando eu era professor recém-contratado da Universidade Federal de Goiás, por razões de ameaças políticas e policiais, precisei sair de Goiânia e por um ano me refugiar em minha cidade natal, o Rio de Janeiro. Através da iniciativa de pessoas amigas da Juventude Universitária Católica e do Movimento de Educação de Base, ao então recém-criado Centro *Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI*. Esta Instituição cristã de vocação ecumênica vinculada a um movimento igualmente ecumênico existente em boa parte da América Latina, o *ISAL – Igreja e Sociedade na América Latina*.

O *CEDI* estava iniciando então um “programa clandestino” de formação de educadores populares associados a diferentes igrejas de um modo ou de outro vinculadas ao que viria a ser a Teologia da Libertação. A idéia proposta foi a de pequenos encontros entre militantes da educação popular (nome ainda pouco referenciado na época) nos encontramos com coletivos com uma semelhante vocação, em diferentes países do continente.

Vinculei-me ao programa. Passei a receber de países entre a Argentina (antes do golpe militar) e Costa Rica, falsos convites para pequenos encontros e cursos de “psicologia pastoral” e semelhantes. Tenho até hoje uma pequena coleção deles. Entre 1969 e 1973 vivi algumas viagens cuidadosamente preparadas quanto aos seus aspectos de “segurança”, para encontros com pequenos grupos de pessoas desejosas de conhecer os fundamentos de nossas propostas de educação e, de maneira mais direta, do “Método Paulo Freire”.

Entre tantas, uma breve imagem me vem agora. Com a ajuda de uma mínima lousa de escola, eu desdobrava uma palavra como “ficha de descoberta” do Método Paulo Freire, diante de uma pequenina equipe de mulheres e homens mestiços e indígenas Aymaras nos Andes do Equador. Foram várias as experiências. Foram sempre um risco assumido. Foram inesquecíveis.

A pedido de algumas pessoas com quem nos encontrávamos aqui e ali, comecei a escrever pequenos artigos sobre nossos temas de teoria e prática. Em alguns lugares eles eram mimeografados e repartidos. Lembro-me de um grupo de jovens peruanos que os mimeografava e distribuía. Quando muitos anos mais tarde, em 2016 algumas pessoas amigas da Argentina me pediram que fornecesse a eles alguns escritos meus a serem traduzidos e colocados em um livro, sugeri um trabalho de memória. E criamos um livro “entre seis décadas”, vindo dos anos 60 aos anos 2010. E o artigo que abre *La educación popular de*

ayer y de hoy, é justamente um dos pequenos trabalhos mimeografados no Perú: *Conscientización y educación popular*.

Foi então que surgiu no *CEDI* a idéia de reunir os meus escritos de ocasião e formar do conjunto um pequeno livro. Recebi como “tarefa política” o escrever o livro e retomei os meus escritos mimeografados em “papel jornal”, um a um. Durante mais de um ano revi e reescrevi os artigos como capítulos de um livro. Eles eram rigorosamente avaliados por Beatriz Bebiano Costa (a mais severa avaliadora), Jether Pereira Ramalho e Elter Maciel. Pronto e revisto o livro, em uma reunião de *ISAL*, em Montevidéu com pessoal do Brasil, da Argentina e do Uruguai, foi decidido que o livro seria publicado pela *Editora Siglo XXI* de Buenos Aires, depois de traduzido. Em pleno “ano de fogo”, em 1970, chegou-se à conclusão que um livro com aquele teor não deveria sair com o meu nome, pois eu poderia correr riscos no Brasil. Conversamos muito, até quando Júlio Barreiro, um teólogo-militante uruguaio foi escolhido para nominar o livro.

Educación Popular y proceso de concientización, meu primeiro livro sobre a educação, foi publicado em 1974, em Espanhol, fora do Brasil e sem o meu nome. Depois do golpe militar na Argentina ele foi proibido por lá. As suas novas edições foram transferidas para a mesma editora, no México e, depois para a da Espanha. Em Espanhol, quando procurei por ele há alguns anos atrás, ele estava na décima quinta edição. Em Português foi publicado originalmente em Portugal. Mais de dez anos mais tarde, já em “tempos de abertura”, a *Editora Vozes* o acolheu. E então ele foi finalmente editado aqui no Brasil, e eu apareci como tradutor de meu próprio livro. Anos mais tarde uma nova edição saiu pela Editora Sulina, de Porto Alegre, e pela primeira vez a história real do livro foi dada a conhecer.

**Qual Paulo?
Que Educação?
alguns fragmentos de memórias
a respeito o que veio a ser a Educação Popular**

Um pequeno preâmbulo pessoal em busca de origens remotas

Em julho de 1961 imagino que eu deveria ter pensado que um meu inesperado escrito sobre a educação seria o primeiro... e o último. Ele foi escrito para ser apresentado em uma 1ª Semana Nacional de Estudantes de Faculdades de Filosofia. Foi logo depois esquecido... e mereceu ser esquecido. Afinal em um ano eu saltaria da filosofia para a psicologia, e em uma década migraria da psicologia para a antropologia.

No entanto, entre tramas do destino eu me vi incorporado à “Equipe Nacional” do *Movimento de Educação de Base*. E me integrei à “Equipe de Animação Popular”, algo trazido para o MEB desde a França, através de “experiências” no Senegal.

Meus então primeiros estudos e escritos tinham mais a ver com a *cultura popular*, através da *animação popular*. Até então eu, um autêntico “Menino do Rio”, ocupado em enfrentar ondas do mar do Arpoador e escalar montanhas, até ingressar na universidade, mal sabia que com a *educação popular* havia quase ao acaso topado com uma vocação que me acompanha até hoje.

Se você estiver lendo este breve escrito em algum mês de 2021, quando comemoramos “os 100 anos do nascimento de Paulo Freire”, saiba que eu também “festejo” pessoalmente os meus 60 anos de ingresso do que mais tarde viemos a chamar de “militância na educação popular”.

Em 1966, no começo dos duros anos da “ditadura militar”, eu me tornei um professor universitário. Saído de um curso de psicologia e vindo de um ano de estudos sobre educação e comunidade no CREFAL, um instituto da UNESCO sediado em Pátzcuaro, no México, eu me apresentei, sem conhecer sequer uma pessoa de lá, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Após meia hora de conversa com a diretora saí contratado como “professor auxiliar TP20”.

Já em Goiás, e migrado cedo para territórios entre a psicologia e a antropologia, transitei de Rogers e de Freud para Malinowski e Lévi-Strauss. No entanto, mantive uma fidelidade entre leituras, práticas assessoras e a partilha da vida “companheiros da educação popular”, entre Osmar Fávero,

Paulo Freire. Orlando Fals-Borda e mais uma afortunada quantidade de pessoas do Brasil e da América Latina.

Assim, desde 1961/1963 vivi e sigo vivendo uma vida para cuja identidade a assinatura “educador popular” tem sido a mais frequente, tanto em minha vida quando na maioria das pessoas que provavelmente estarão lendo, no todo ou em partes, essas anotações tardias e carregadas de memórias e de imaginários. Mas anotações aqui e ali confessadamente pobres de certezas, de afirmações assertivas e, sobretudo, de teorias.

Pessoas que pensam e vivem em territórios que começam no presente e estendem-se ao futuro não encontrarão valor ou utilidade alguma no que escrevo aqui. Pessoas, como eu, acreditam que boa parte do que procuramos entre o presente e o futuro escondem alguns segredos seus entre desvãos do passado, poderão ler com proveito esses esboços de “arqueologia da pedagogia”.

Quero recordar algumas lembranças, ao lado de esquecimentos, de apagamentos, entre momentos arcaicos (“anos sessenta”), antigos (dos setenta aos noventa) e mais recentes (dos noventa até agora). Quero relembrar situações, ações, ideias, ideários e imaginários nem sempre recordados, quando se fala a respeito do que entre os anos 60 e 70 veio a ser o que viemos a chamar de Educação Popular.

Escrevo em pequenos lances, cada um antecedido de um número.

Entre dados, fatos, feitos e suposições lembro aqui fragmentos entre o conhecido e divulgado, o conhecido e silenciado, o semi-conhecido, o quase-esquecido, o desconhecido, mas provavelmente plausível.

Quero trazer o passado, com a esperança de que estarei falando desde o presente, sobre o futuro. Eduardo Galeano um dia escreveu isto. Que seja aqui um convite e uma “carta de rumos”.

*Temos um esplêndido passado pela frente.
Para os navegantes com sede de vento
a memória é um porto de partida⁴⁵.*

1. Um homem movido a saudade

Repito aqui depoimentos e memórias já antes presentes neste livro.

Paulo Freire foi sempre um realista militante, amoroso e sentimental. “Saudade” era uma das suas categorias mais essenciais. Eis a carta, agora completa, com que ele encaminhou a Jacques Chonchol, no Chile, um pacote contendo o manuscrito de Pedagogia do Oprimido.

Queridos amigos

⁴⁵ Eduardo Galeano, conforme estava escrito em uma parede do auditório da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, ao lado de uma galeria de fotos e dados mínimos de cerca de 400 estudantes dos “anos 70”, mortos ou desaparecidos durante a ditadura militar na Argentina.

Jacques Chonchol e Maria Edy

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile Deixava Elza, deixava os filhos nossos, deixava uma velinha atônica ante o que lhe parecia compreender (a mãe dele). Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, suas ruas de nomes gostosos – “Saudade” – “União” - “7 pecados”; Rua das “Creoulas”; do “Chora Menino”, rua da Amizade, do Sol, da Aurora. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros. Deixava os pregões: “Doce de bana e de goiba!”. Deixava o cheiro da terra e das gentes do Trópico Deixava os amigos, as vozes conhecidas Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que você partejava.

Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, com uma simples homenagem a quem muito admiro e estimo. Se nada ficar destas páginas, algo pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar

Paulo,

Santiago,

Primavera de 68.

*(na página 32 de *Pedagogia do Oprimido* (o manuscrito)).*

Em uma carta em que Paulo Freire encaminha o livro que viria a ser um divisor de águas no campo das lutas sociais populares e da educação, ele dedica, de 19 linhas (somadas todas), apenas três linhas para falar “de um livro que pode não prestar”. E guarda todas as outras para, entre a saudade do que foi deixado e a amizade de quem foi encontrado, falar de pessoas, praias, cenários e pregões populares.

2. Círculos do passado remoto – círculos de cultura

Entre escritos seus, e falas que presenciei, Marilena Chauí lembrava que três emissários da palavra enunciavam na Grécia Antiga o saber essencial: o *poeta-aedo*, que pronunciava o passado (e em *Paidéia – a formação do homem grego* Werner Jaeger insistirá em que a primeira educação dos gregos veio através da poesia); o *rei-de-justiça*, que enunciava o presente; e o *oráculo*, que previa o futuro. Ela lembrava também que talvez tenham sido os guerreiros gregos (ler passagens da *Odisseia*) aqueles que reunidos ao redor de um círculo terão criado a isonomia do dizer, superando a autocracia dos velhos impérios, e passando ao largo (mas nem sempre) da anomia. Daí ao “círculo de cultura” tudo terá sido um pequeno grande salto.

Nesta linha de pensamento ousou acreditar que a *paidéia* de Paulo Freire tem bem mais a ver com a *poésis* - no velho sentido humanista grego da palavra, como formação da pessoa humana em sua plenitude e totalidade – do que com a *tekné*, ou seja, a instrução parcelar do indivíduo para a prática de alguma atividade.

Na época dos pré-socráticos a função de guia educacional esteve indiscutivelmente reservada aos poetas a quem se associavam o legislador e o homem de estado (Paidéia – a formação do homem grego, página 190).

Sempre houve algo de arcaicamente “grego” em Paulo Freire.

3. Uma assumida ausência de títulos e de termos acadêmicos “na moda”

Estranhos e bem pouco regulamentares foram os títulos dos livros de Paulo Freire. Eles eram dirigidos a uma categoria pouco visível na pedagogia de então: os “oprimidos” os “esfarrapados”. Ou vinham titulados com qualificadores que associavam a educação a uma prática social poético-radical, distante da normatividade pedagógica de seu tempo: *Educação como prática da liberdade; Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Pedagogia da Autonomia, Pedagogia da Tolerância, Cartas aos educadores de Guiné-Bissau, Cartas a Cristina, À sombra desta mangueira, etc.*

4. “Aos esfarrapados do mundo”

Em tempos em que entre nós – tanto militantes cristãos quanto marxistas - as categorias de ordem eram: povo, massa popular, classe, classe operária, proletariado, campesinato (eu mesmo empreguei muito essas palavras em meus primeiros livros sobre a educação popular), Paulo Freire dedicou o *Pedagogia do Oprimido...* “aos esfarrapados do mundo...”. Desde *Educação como prática da Liberdade* os seus sujeitos serão: “o homem”, “o povo”, “os oprimidos”, “os subalternos”.

5. Humanizar através da educação

Paulo Freire não *pensa desde* uma pedagogia, no sentido mais tradicional e acadêmico da palavra. Ele *chega* a uma pedagogia através de uma filosofia humanista centrada no primado da pessoa.

E politicamente chega a ela através de uma crítica sociológica de vocação emancipatória. Pouco antes de *Pedagogia do Oprimido*, em um dos seus primeiros livros o sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda, com quem estive, junto com Paulo Freire, em pelo menos duas ocasiões, pergunta se não terá chegado o tempo de se pensar “una sociologia de la liberación” desde a América Latina. Logo adiante Paulo Freire perguntará (e responderá) o mesmo a respeito de uma pedagogia.

Lembro também que o título original da tese de doutorado de Rubem Alves era: *Por uma Teologia da Libertação*. Os editores dos EUA o convenceram a trocar “libertação” por “esperança”, o que não deixa de ser uma boa idéia. Mas não no caso. A tese foi escrita e publicada nos EUA antes da edição em Inglês do *Pedagogia do Oprimido*. Mas em alguns momentos Rubem Alves traz ao seu livro longas citações do *Educação como prática da Liberdade*.

Assim, a sua pedagogia será um instrumento pessoal e coletivizado de humanização, através de um conhecimento tornado consciência. E não apenas uma didática dirigida ao aprendizado.

Neste sentido, e no interior de um círculo muito amplo, Paulo Freire pode ser situado (e ele mesmo se situava) entre os afiliados a uma “educação humanista”.

Mas, qual humanismo?

6. Ser qual humanista?

A única “assinatura” que Paulo Freire assume repetidamente é a de um pensador, educador e ativista “humanista”. As palavras “homem” (em um tempo em que esta palavra englobava também a mulher), “humano” e suas derivadas: “humanidade”, “humanismo”, “humanista”, estão presente em vários momentos de seus escritos.

Diante de variantes europeias e clássicas de “humanismo”, em algumas de suas cartas ou entrevistas Paulo Freire procura atribuir qualificadores a qual humanismo ele se refere, ao associar sua proposta de educação a uma vocação ideológico-filosófica. Assim, antes mesmo de qualificar a educação-pedagogia que propõe, em diferentes momentos, como o transcrito abaixo, ele qualifica em termos de compromisso concreto o seu “testemunho humanista”.

*(...) Testemunho humanista. De humanismo que não se perde em frases feitas, quando muito sonoras, amontoado de palavras ocas, que fala em homem abstrato, fora do mundo, fora do tempo; humanismo pelo contrário (...) que é compromisso com o homem molhado de tempo, enraizado no mundo. Compromisso com os homens que estão sendo uma forma de não-ser. (Carta de 13 de junho de 1969, Em **Correspondência** – página 12)*

Embora pelo menos em minhas lembranças ele não tenha empregado a expressão “pedagogia crítica” para qualificar sua escolha, por certo é a esta ampla e nem sempre precisa variante que ele se afilia. E, mais do que apenas afiliar-se, é a ela que com palavras e propostas de uma radical concretude antes inexistente ou muito rara, que ele estabelece, a partir de um compromisso radical não apenas com um vago (e europeu) homem, mas com homens e mulheres “esfarrapados”, “oprimidos”, “subalternos”, e, no entanto, criadores originais de consciência e sujeitos da história, que ele compromete uma pedagogia que tem “neles” os seus sujeitos centrais e, através deles e sus ações sociais de teor político, as ações coletivas e revolucionárias de transformação

emancipadora: de consciências, de culturas, de sociedades, de sentidos de história.

Retomo algo já conhecido neste livro. Em *Por uma Teologia da Libertação*, há um momento em que Rubem Alves escreveu algo que profeticamente iria acontecer com ele mesmo, anos e anos mais tarde.

A linguagem da teologia e da Igreja, a linguagem de muitos hinos, liturgias e sermões soa ao homem secular, comprometido com a tarefa de criar um mundo novo, como a voz de uma esfera estranha e remota. Esta é uma das razões porque um crescente número de pessoas estão deixando as igrejas e optando por um humanismo totalmente secular⁴⁶.

Em tempo em que entre nós, “militantes de esquerda” entre as diversas vocações e tendências que ora nos congregavam, ora nos opunham, categorias como; “classe”, “luta de classes”, “classes trabalhadoras”, “operariado”, “campesinato” eram essenciais, observemos que elas são raras em Paulo Freire. Ele escreverá “povo”, e dedicará *Pedagogia do Oprimido* “aos esfarrapados do Mundo”.

A categoria fundadora do imaginário de Paulo Freire é o *homem*. Sua derivação é a reinvenção e a emancipação redentora do *humano*. Pois em sua linha de pensamento, e como herança de Alfredo Memni e Franz Fanon, a tarefa do homem dominado e subalterno, é libertar-se emancipando. Na mesma medida em que liberta o opressor de sua obrigação à opressão e liberta o dominador do exercício do domínio. Seu horizonte é o *humanismo*.

E como alguém que viveu intensamente – desde movimentos e agremiações católicas e, mais tarde ecumênicas, sigo acreditando que tudo o que ser criou primeiro como “cultura popular” e, adiante, como “educação popular” foi possível porque o seu território de origem era uma franca “terra de ninguém”. Era um entre-lugares que abrigou desde o começo dos “anos sessenta” e segue abrigando: humanistas laicos (como Paulo Freire); humanistas cristãos e humanistas marxistas

7. Da cultura popular para uma educação pensada como cultura

Pessoal e intensamente envolvido nos “movimentos de cultura popular” dos anos sessenta, e com a *cultura popular*, Paulo e seus companheiros da “equipe pioneira” começam a ensaiar um “giro na educação” que será a marca de suas teorias, propostas e práticas.

Eles aprendem a pensar a educação como cultura. E, leitores de Antônio Gramsci e outros pensadores e ativistas sociais, aprendem a pensar a cultura como política.

46. *Por uma teologia da libertação*, página 78.

Entre tempos, vocações e estilos diversos, os seus livros serão escritos de uma *política cultural* emancipadora a ser realizada como *pedagogia* e através da *educação*.

Em boa medida, lembremos que o que fecunda aquilo que veio a ser mais adiante – já nos anos 70 – a *educação popular*, originou-se da *cultura popular* e, em linha direta, dos *movimentos de cultura popular* e dos *centros populares de cultura* do Brasil entre 1960 e 1964 (até abril).

Em janeiro de 1962 Paulo Freire e sua “equipe nordestina” respondem no Recife pelo *Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular*. Alguns grupos a eles pertencentes começavam a trabalhar com “*alfabetização popular*”.

E foi uma interativa relação entre pessoas “desde a educação” (pedagoga/os) e “pessoas para a educação” (cientistas sociais, artistas, pessoas da “área da saúde”, trabalhadores sociais, escritores, etc.) aquilo que na aurora dos anos sessenta gerou e colocou em diferenciadas práticas o que mais tarde veio a ser congregado baixo o qualificador: “educação popular”.

8. *educação popular, uma deriva, um desvio da pedagogia?*

Surgida em boa medida de círculos de pessoas mais na universidade do que da universidade, e bem mais em seus recantos liminares (diretórios acadêmicos, centros de cultura, agremiações políticas, como a *Juventude Universitária Católica, a Ação Popular, o Partido Comunista Brasileiro*) reunidas no que naqueles anos chamávamos de *MU* – “*movimento universitário*”, que as propostas e experiências urbanas e rurais do que veio a ser a *educação popular* foram geradas e difundidas.

Assim, tudo surge na e através da “vida universitária” dos “anos sessenta”. Mas não na ou desde a “estrutura universitária”. Assim foi. Assim segue sendo.

Até os dias de hoje a *educação popular* de vocação freireana é pouco ou mal acolhida e pouco reconhecida nos cenários mais oficiais da academia. Isto porque desde a sua origem ela não é nem “oficial” (não deriva de alguma dimensão de poder de estado) e nem é oficialmente “universitária”. Ela não se original no âmago constitutivo da estrutura das academias e não se reconhece como sendo “da academia”. Ela não é uma pedagogia no sentido clássico e usual nos livros de “História da Educação”. Ela é um movimento social através, também, da educação. O seu lugar ideal de origem e ação são os movimentos sociais de vocação popular.

Enfim, a *educação popular* é uma deriva pedagógica, não uma proposta regular, o que antes aconteceu também como que veio a ser mais tarde – e não raros após perseguições e silenciamento – considerado como uma “proposta pedagógica inovadora”. A *educação popular* é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento e, menos ainda, um acontecido.

Que a antropologia de Victor Turner (muito mais lido ontem do que agora) me ajude. Turner lembra que de uma pequena tribo indígena a uma escola de samba e dela a uma grande universidade no Rio Grande do Sul, tudo o que de alguma maneira se constitui, legitima e consagra como uma instituição social tende a se abrir a uma perene e volta e meia conflituada posição entre espaços de “estrutura” (o termo é de Turner) e espaços liminares de “communitas” (idem e ele opta por colocar em Latim). Assim, no mundo universitário “estrutura” é o que está escrito nos seus “estatutos”, “regimentos”, “normas” e afins. E “communitas” é o que existe desde agremiações estudantis contestatórias, movimentos gremiais e/ou ativamente políticos, até o que se escreve nas portas de banheiros.

Claro, variando muito de uma para outra universidade, a educação popular pode existir dentro da estrutura, como quando há um “Mestrado em Educação Popular” como na Universidade Federal da Paraíba, ou na Universidad Nacional de Lujan, na Argentina, ou quando dentro de uma Faculdade de Educação da UNICAMP cria-se e se institui um GEPEJA (de que me alegro em fazer parte). Lembro que os primeiros trabalhos de Paulo Freire com o que veio a ser a educação popular foram realizados em um espaço de “estrutura”, o Serviço de Extensão Comunitária – SER, da Universidade do Recife. E lembro que já anos após o retorno dele ao Brasil, Paulo Freire foi secretário de educação da Prefeitura de São Paulo, em tempos de Luiza Erundina. Aguentou durante seis meses. Depois de aposentado da UNICAMP dedicou-se ativamente a trabalhos na PUC de São Paulo e no Instituto Paulo Freire.

Hoje em dia acredito que em suas formas mais atuantes e mais francamente populares e emancipatórias, as variantes do que chamamos de “educação popular”, observadas todas as diferenciações reconhecidas a partir do que latino-americanamente temos chamado de “reconceptualización de la educación popular”, a partir do “oitenta-noventa, são vividas e pensadas mais como “communitas” nas agremiações oficiais e nos movimentos populares do que em espaço oficiais e regulamentares de “estrutura”.

9. O “menino conectivo”

Há um certo engano quando se aborda Paulo Freire em si-mesmo e sozinho. Paulo gostava de se apresentar como “um menino conectivo”. Desde suas primeiras experiências no SESI do Recife e, depois, no Serviço de Extensão Comunitária da Universidade do Recife. E mais tarde ainda, nos anos de exílio no Chile, junto a uma equipe vinculada a trabalhos com cooperativas de camponeses. E já no exílio em Genebra e na África, quando criam com outras pessoas exiladas o IDAC; e ainda na volta ao Brasil criando o CEDES na UNICAMP, vinculando-se ao MOVA em São Paulo, trabalhando ativamente entre equipes no Instituto Paulo Freire, e também com e entre equipes na PUC de São Paulo, ele viveu e agiu sempre no interior e através de equipes e sempre disponível para estar presente junto a movimento sociais.

Entre poetas como Thiago de Melo, filósofos como Ernani Maria Fiori, teatrólogos como Augusto Boal, cientistas sociais, como Francisco Wefford e militantes polivalentes como Marcos Arruda, Paulo sempre pensou e agiu “ao lado de”, e “junto com”... em e entre equipes.

Quando em duas ocasiões solicitei a ele algum escrito para um livro-coletânea, ele se prontificou de imediato, e chegou a dizer que preferia as coetâneas e os livros derivados de entrevistas, mais do que os “livros-solo”. Ver: *A questão política da educação popular; O educador – vida e morte; Pesquisa Participante*.

10. Um educador militante e enraizado

Ao lado de ser um homem-de-equipes, Paulo Freire foi sempre um homem enraizado. Ele compartia as suas práticas com as pessoas concretas com quem estava e com quem se envolvia e se comprometia concretamente. Evitava o estilo acadêmico de “situar-se nas alturas”, e pretender “escrever para o mundo”. Chegou a declarar que se não fosse a sua “estada no Chile”, depois do Nordeste do Brasil, ele não teria escrito o *Pedagogia do Oprimido*.

Quando no Chile e entre camponeses cooperativados Paulo escreve *Extensão ou comunicação*, para eles. Quando no exílio e trabalhando junto a ex-colônias de Portugal, envolve-se intensamente com seus educadores, e escreve com eles e para eles: *Cartas a Guiné-Bissau, cartas aos alfabetizadores de São Tomé* e ainda outros artigos de destinação direta. Quando retornou ao Brasil dedicou-se a escrever diretamente para “professoras do chão da escola” e para educadores populares ou assessores de movimentos populares.

Até onde me lembro de seus atos e de nossas conversas, testemunho que ele evitou escrever “artigos de alto nível” para “revistas acadêmicas especializadas”. Criamos juntos o CEDES, que antes de sua excelente revista, *Educação e Sociedade*, publicou alguns humildes quase artesanais “Cadernos do CEDES”. Tenho um artigo sobre a educação popular em um dos primeiros.

11. Paulo Freire era cristão? E marxista, ele era?

Em 1978 em Genebra Paulo Freire dialogou longamente com Lilia Chiappini Moraes Leite, da Universidade de São Paulo. O “encontro com Paulo Freire” foi publicado entre as páginas 47 e 75 da revista *Educação e Sociedade* nº 3, de 1979. Transcrevo aqui toda a parte final da entrevista pelo que ela contém de pessoalmente revelador.

L. (Lígia) – No fundo eu quero te perguntar até que ponto hoje você é mais marxista do que era na época de Pedagogia do Oprimido.

P. (Paulo)

...

- Talvez eu pudesse dizer, repetir o que tenho dito em certas entrevistas, que eu acho que expressa bem a minha experiência; é o seguinte: indiscutivelmente eu fui, na minha juventude, ao camponês e ao operário da minha cidade, movido pela minha opção cristã. Que eu não renego. Chegando lá, a dramaticidade existencial dos homens e mulheres com quem eu comecei a dialogar me remete a Marx. É como se os camponeses e os operários me tivessem dito: “Olha, Paulo. Vem cá, você conhece Marx?” Eu fui a Marx por isso. E, indo a Marx, eu começo a me surpreender com alegria, por ter encontrado Marx entre camponeses e operários. Quer dizer, certo tipo de análise, como aquela do meu pedagogo que eu citei no começo (da entrevista – CRB), em que ele me chamava a atenção para as coisas materiais em que a sua consciência se formava e se reformava... comecei a ver uma certa racionalidade original do pensamento marxista lá na área camponesa, de analfabetos. Então comecei a ver: puxa, esse cara é sério!

Não quero dizer que eu hoje sou um “expert” em Marx, ou que eu sou marxista. Por uma questão até de humildade. Eu acho que é muito sério alguém ser marxista. É preferível dizer que eu estou tentando tornar-me. E a mesma coisa em relação à minha opção cristã. Eu sou um homem em procura de tornar-me um cristão.

Seus vínculos como pessoas, coletivos e movimentos de militância católica e, depois, cristã-ecumênica, são constantes e relevantes. Na verdade, tal aproximação partiu mais dos próprios “movimentos cristãos”, que cedo acolheram as ideias e propostas pedagógicas de Paulo Freire, e foram as entidades que publicaram em primeiro lugar os seus livros, a começar por *Pedagogia do Oprimido*, e que mais tarde incorporaram Paulo ao seu quadro de profissionais, primeiro entre protestantes, no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra e durante o exílio. Depois entre católicos, como professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde até hoje existe uma “Cátedra Paulo Freire”.

O mais amplo consistente e criativo movimento de alfabetização de adultos no Brasil, o *Movimento de Educação de Base*, tornou-se progressivamente “freireano”. Em um dado momento, já nas vésperas do Golpe Militar no País, a *Equipe do MEB-Goiás* adaptou o “Método de Alfabetização Paulo Freire” para uso em escolas radiofônicas. Pelo menos um dos integrantes de sua “equipe pioneira” era confessadamente cristão. E creio que não seria o único.

Vimos que foi o movimento *Iglesia y Sociedad en América Latina* quem pela primeira vez publicou – antes do livro – capítulos inéditos do que veio a ser *Pedagogia do Oprimido*.

Seus escritos e livros são de imediato lidos e tomados como fundamentos de ações pedagógicas emancipadores por militantes cristãos, mais do que entre os militantes marxistas. Embora aqui e ali empregue a palavra “dialético”, os fundamentos de sua pedagogia são vocacionalmente “dialógicos”. Paulo foi a vida inteira contrário a ações de um “educador único”, mesmo que seus

fundamentos de crítica social e de ação política fossem os mais acertados e assertivos. Ele não acreditava também, como de resto Orlando Fals-Borda, em uma ciência da natureza e, mais ainda, em uma ciência social pré-estabelecida a ser transformada em um ensino excludente de outras alternativas de pensamento e ação.

Quando parte para o exílio é o *Conselho Mundial das Igrejas* quem acolheu em Genebra. E foi através dele e do IDAC, que ele criou com outros exilados brasileiros, que Paulo Freire desenvolveu o seu trabalho essencial como educador, sobretudo junto a ex-colônias portuguesas na África.

12. Da Ação Católica e dos “Curas por el Socialismo” até a Teologia da Libertação

Desde o final dos “anos cinquenta” integrantes de movimentos de origem e vocação cristã vertente cristã, envolvendo sacerdotes católicos e militantes leigos, sobretudo os da *Ação Católica*, mesclam com crescente frequência leituras e posturas vindas de Emmanuel Mounier e Pierre Teilhard de Chardin, com escritos de Carlos Marx e Mao Tse Tung.

No ano de 1972 realizou-se em Santiago do Chile um *Primer Congreso Latino-Americano de Cristianos por el Socialismo*. No Brasil, desde o começo dos anos sessenta estudantes e outros militantes cristãos e militantes comunistas firmaram um acordo de “frente única”, e colaboraram intensamente, antes e depois da ditadura militar.

Em 1962 um “Manifesto do Diretório Acadêmico da Pontifícia Universidade Católica” foi denunciado como um “documento socialista” por setores de centro-direita da hierarquia católica. Dois meses antes do golpe militar de 1º de abril de 1964, um livro de alfabetização do *Movimento de Educação de Base* foi apreendido pela polícia ainda na gráfica. Logo após o golpe militar, militantes cristãos, tanto quanto militantes marxistas, foram de imediato perseguidos, presos, exilados, torturados e, em casos extremos, mortos.

Do ponto de vista protestante, a vinda de Richard Shaull, um missionário presbiteriano norte-americano que atravessa alguns países da América Latina e vive no Brasil de 1952 a 1962, a partir de suas ações e pregações provocou um início de envolvimento social e político entre leigos evangélicos, pastores e teólogos, tal como ele já era partilhado desde anos antes por uma “militância católica”, entre leigos, padres, freiras e alguns bispos. Shaull impulsionou uma aproximação ecumênica entre protestantes (sobretudo presbiterianos) e a “esquerda católica”, de que resultou, entre outros efeitos, a criação de um movimento continental e ecumênico: *Iglesia y Sociedad en América Latina*.

13. Dialógico? Dialético? Dialógico-Dialético? Ou Dialético-Dialógico?

Eis uma questão delgada que evitávamos colocar tanto em rodadas de mesa de bar quanto em encontros político-pedagógicos.

Aqui e ali Paulo Freire – e nós também – empregava a palavra: “dialética”. Lembro que antes de Marx esta é uma palavra cara e fundadora em Hegel. E o será entre os pensadores da Grécia Clássica. Assim como bem depois de Marx será um termo científico central na sociologia de Peter Berger e Thomas Luckmann, sobre tudo em *A construção social da realidade*, um livro muito difundido entre pessoas da educação e que utilizei muito em Educação Popular e conscientização.

A proposta de uma “educação dialógica” em Paulo Freire me parece levada a um extremo. Praticada entre sujeitos diferentes entre seus saberes, sensações, sentidos, significados e sociabilidades, mas de modo algum desiguais, é a própria diferença negadora da desigualdade “em” e “entre” quem ensina-aprendendo e aprende-ensinando, que o diálogo é possível.

Em um ponto freireanamente extremo, é próprio de uma pedagogia dialógica a criação “do novo”. Um co-saber criado em termos, ele também de um “inédito viável”. E criador de um entre-nós em que nenhuma possibilidade de a-posição ou de im-posição de meus saberes sobre o outros e os seus saberes, é pedagogicamente aceitável.

Assim, tanto na radicalidade da educação popular originalmente freireana quanto nas alternativas igualmente radicais da investigação-ação-participante, uma pura e simples transferência de meu-saber para o seu não-saber é inviável – isto é, é o oposto do viável-inédito.

Assim, e, Paulo Freire existem duas impossibilidades que política e pedagogicamente o afastavam de uma educação de origem marxista, pelo menos em suas expressões mais ortodoxas;

Primeira, a real impossibilidade de uma ciência-já-constituída e pedagogicamente constituinte, a ser transmitida, transferia a que aprende. Segunda, a inviabilidade de um “educador do povo” também pré-constituído, seja ele a pessoa de um professor-que-professa individualmente, seja ele “o Partido”.

Quem leia com atenção os escritos de Paulo Freire verá que até mesmo uma programação antecipada de aulas e de cursos é algo estranho, ou é uma prática extremamente não-impositiva e maleável. Tanto em algumas de suas aulas assistidas por mim na UNICAMP como nas ocasiões em que estivemos juntos em alguma mesa-redonda, no Brasil e na América Latina, observei que mesmo quando antecipadamente ele estudava, nunca, no entanto, “preparava” de antemão algo a ser lido ou ensinado.

Em atitudes pedagógico-pessoais que a meu ver o aproximavam muito do “ensino centrado no aluno”, de Carlo Rogers (que acredito que ele nunca leu), a temática crítica de cada aula “nascia” de um pré-diálogo de que se originava o que seria tratado a seguir.

Lembro-me que a meu lado, na sua célebre “palestra” diante de cerca de três mil educadores da Argentina, no lotado Teatro San Martin, em janeiro de 1985, sentado ao meu lado, antes de chegar a sua vez de falar, usando uma pequenina folha de papel, Paulo foi escrevendo, uma sob a outra, dez palavras. Quando lhe foi dada a palavra ele – após falar longamente de “saudades de Buenos Aires e de seu afeto pelo tango --anunciou que iria propor ali não propriamente um decálogo, mas o que ele considerava “dez princípios do professor crítico-criativo”. Falou durante hora e meia descendo da primeira palavra rabiscada até a última.

Esta fala de Paulo foi editada em versão muito limitada pelo CEAAL, em uma pequena publicação com este nome: “Paulo Freire em Buenos Aires”. Erroneamente pensa-se que foi a fala dele na grande Assembleia Mundial de Educação de Adultos, patrocinada pela UNESCO e realizada em julho de 1985, em Buenos Aires. Não foi. Foi a fala de improviso em janeiro, quando fomos a Buenos Aires por uns quatro dias, para preparar a participação do CEAAL na “Conferência”, em julho.

Eu a incorporarei à série de memórias de: *A Pessoa de Paulo*.

Quem folheei com cuidado e leia com atenção alguns dos verbetes do excelente *Dicionário da Educação do Campo* – sob os auspícios do MST publicado pela Editora Expressão Popular - verá que um certo discreto véu recobre a educação popular e o nome de Paulo Freire. Ela é tratada apenas no verbete escrito por Conceição Paludo.

E uma educação do campo é proposta como uma assertiva e aguerrida atualização da educação popular, em termos bastante mais dialéticos do que dialógicos.

14. A invenção da “conversa” como “pedagogia”

Algo muito simples é muito esquecido é que em sua pedagogia emancipadora Paulo Freire não constitui como fundamento apenas “o diálogo”. Ele torna simplesmente “a conversa” a didática essencial de seu sistema de educação. Isto mesmo! Ele toma o que em geral na escola é o mais proibido: “conversar com outra pessoa durante a aula”, o fundamento de toda a sua pedagogia.

Assim, já nos primórdios do “Método de Alfabetização Paulo Freire”, tudo começa com uma dupla conversa. Em um primeiro momento os futuros alfabetizando são convocados a saírem por entre as casas e outros espaços de sus comunidades para... conversarem. Para “puxarem conversa solta” com as pessoas de modo a depois voltarem com um pequeno arsenal pessoal do que depois, no coletivo, será o conjunto das “palavras geradoras” do trabalho da alfabetização.

Depois, antes do início do desdobramento de tais palavras, colocados em um “círculo de cultura” e diante de imagens projetadas, os alfabetizando são convidados a ver o que veem e a conversar sobre o que viram.

E de então em diante, todo o acontecer do Método Paulo Freire em seus primórdios, desdobrava-se através de fios de conversas diante da construção de palavras.

Lembremos que quando podia, sobretudo ao redor de uma “mesa de bar” (uma das origens do “círculo de cultura”, Paulo Freire era um inveterado conversador. E um conversador de mão dupla. Um excelente “ouvidor” (pedagogia da escuta) e um desmesurado “falador”. Se o assunto era “O Nordeste” a sua fala era profundamente afetiva e podia ser... sem fim.

15. alguns fundamentos do passado, vigentes e ativos hoje

Existem pontos de fundamento da educação popular de vocação freireana? Penso que elas poderiam ser resumidas assim:

* Somos, como seres humanos, inevitavelmente inacabáveis e imperfeitos. Mas somos também permanente e crescentemente aperfeiçoáveis e “acabáveis”. Somos seres destinados a “aprender a saber”; e a saber não apenas para acumular conhecimentos (a visão da “educação bancária” que Paulo Freire criticará fortemente), mas para progressivamente vivermos um crescendo de conhecimento transformado em consciência. E consciência transformada em projetos de vida e em ações sociais de vocação libertadora, emancipadora, decolonizadora. Humanizadora, enfim.

* Cada *pessoa* é uma fonte original e única de uma forma própria de saber. Assim sendo, qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor único em-si-mesmo, por realizar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social.

* Assim também cada *cultura* representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora, e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social. Tal como pessoas em sua individualidade, culturas são diferentes, mas nunca desiguais. E é a sua diferenciada existência o que permite o diálogo.

* Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. Na qualidade de seres humanos, as pessoas educam-se umas às outras, e mutuamente se ensinam-e-aprendem através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades de vida e de destino.

* Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significam algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significam aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significam aprender, a partir de um *processo dialógico* em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo, do que os conteúdos com que se trabalha a:

Tomar *consciência de si-mesmo* (quem de fato e de verdade sou eu, e qual o valor de ser-quem-sou?);

Tomar *consciência do outro* (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?);

Tomar *consciência do mundo* (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo).

16. Ser como os outros, entre outros

A pessoa de Paulo Freire sempre me impressionou muito; mais até mesmo do que os seus escritos.

Paulo sempre foi um homem de uma extrema simplicidade. Nada nele havia que lembrasse enfatuados acadêmicos que cedo se “estrelam” e depressa se apagam.

Quem percorra a sua trajetória verá que de 1960 no Recife, até dois dias antes de sua partida, ele “estava junto a”. Ele mesmo gostava de lembrar de si-mesmo como um menino-conectivo. Sua vida era “em equipe” e o “círculo de cultura” é apenas uma arquitetura algo aumentada pedagogicamente do como ele gostava de viver. Sempre foi um adepto de calorosas “mesas de bar”.

Lembro-me especialmente dos dias de Manágua, na Nicarágua, creio que em 1982, ou 83. Estávamos lá em um grande “Encontro Internacional de apoio à Revolução Sandinista”. Eu editei um livro coletivo sobre ela: *Lições da Nicarágua, a experiência da esperança*.

As condições em Manágua eram muito precárias. Ficamos hospedados em um velho colégio de jesuítas, com algumas partes semidestruídas. Precárias as condições de convivência, de dormida e até mesmo de alimentação.

Recebíamos no almoço e no jantar uma bandeja com uma igual e pequena quantidade de alimentos. Vi alguns participantes reclamando. Paulo, nunca.

Nos encontros e momentos de grandes e solenes falas – com várias autoridades locais presentes – Paulo fugia de se ver como “centro das atenções”. Eu o vi seguidas vezes mais ouvindo e anotando, do que falando e se colocando sob o foco de luzes.

Viajamos juntos na ida e na volta. Longas viagens com paradas no Panamá. Conversamos mais nos aeroportos do que nos aviões, tal o nosso cansaço.

Recordo que quando chegamos no aeroporto em Guarulhos, Madalena, a filha, foi buscar o pai. E eu aproveitei a carona.

Quando se encontraram, Paulo a abraçou demoradamente. Perguntou por Elza e por outras pessoas. Mas logo a seguir interrogou a filha:

“Madalena, e como anda a novela das oito?”

Adendo

Dossiê sobre Pedagogia do Oprimido entrevista para a Revista Espaço Pedagógico

1- Contextualize seus vínculos pessoais e profissionais com Paulo Freire.

Fui colega de universidade, na UNICAMP, de duas pessoas notáveis de cuja amizade aprendi muito. E mais sobre a vida do que sobre teorias. Uma delas foi Rubem Alves, com quem convivi por mais de quarenta anos. O outro, Paulo Freire, com quem convivi desde o seu retorno ao Brasil até sua morte. A primeira viagem dele para uma conferência pública, após o seu retorno, foi em Goiânia, em 1989, e fomos e voltamos juntos.

Convivi com Paulo Freire na UNICAMP e fora dela, entre encontros, congressos e eventos semelhantes. Viajamos juntos, inclusive para fora do Brasil. Publiquei alguns artigos de Paulo em livros como: O educador vida e morte; A questão política da educação popular e Pesquisa participante.

Desde a minha convivência com os dois - eles como docentes da Faculdade de Educação, eu como antropólogo e docente do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - prefiro sempre dizer a quem busca contrapor um ao outro, que Rubem Alves é o “educador do gesto poético”, enquanto Paulo Freire é o “educador do ato político”. Como eu procuro viver e aplicar a poesia também na pedagogia, dialoguei com felicidade com um e com o outro. Em uma ocasião fomos nós três na TV Cultura de São Paulo, e diante das câmaras dialogamos, sem ninguém nos interromper, durante três horas. Foi um momento memorável. A fita de vídeo em que nosso encontro foi gravado perdeu-se e nunca mais foi encontrada. Procurem!

E penso que no momento os educadores que mais fazem interagirem os dois são Marcos Arruda e Miguel Arroyo.

2-Como você avalia o contexto e o momento da elaboração da obra de Freire? Que nexos existiam entre a pedagogia de Freire e os movimentos de educação popular da época?

Há alguns fatos importantes, e alguns deles de algum modo andam meio esquecidos hoje em dia.

Primeiro: Paulo e sua primeira equipe, no Nordeste elaboraram não um “método de alfabetização”, mas todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”, que antecipava em 1960 uma “Universidade Popular”. Ver os escritos de Paulo Freire, Jarbas Maciel, Jomard Muniz de Brito e Aurenice Cardoso, no indispensável livro coordenado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e educação popular – memória dos anos sessenta*.

Segundo: Eles trabalharam no Serviço de Extensão Comunitária da então Universidade do Recife durante um tempo imediatamente anterior ao golpe militar (1960/março 1964) envolvidos com a educação através de algo que nos unia e fazia convergir pessoas e grupos de diversas vocações: a “cultura popular”.

Paulo e sua equipe coordenam um Primeiro Encontro Brasileiro de Movimentos de Cultura Popular no Recife, em 1962. O próprio Movimento de Educação de Base (CNBB/MEC) em que trabalhei identificava-se como um dos MCPs.

Terceiro: Em embrião ainda, todas as iniciativas emancipadoras reunidas nos MCPs e realizadas através dos Centros Populares de Cultura foram desarticuladas pelos militares. Inclusive a grande Campanha Nacional de Alfabetização que seria coordenada pelo Paulo.

Quarto: Paulo não empregava a expressão “educação popular”. Mas escrevia: “Cultura Popular” desde **Pedagogia do Oprimido**. Um fato essencial e esquecido é que tomando como fundamento, as ideias geradoras de Paulo Freire tendo em **Pedagogia do Oprimido** um livro fundador, todo o movimento, primeiro brasileiro e depois plenamente latino-americano ao redor da educação popular “explode” e expande-se em toda a América Latina justamente no período em que Paulo está no exílio e escreve mais sobre e para a África do que para a América Latina. Toda uma geração de mulheres e de homens intensamente vinculados à educação popular partem do primeiro legado de Paulo Freire, e são mobilizados, encontram-se, escrevem, militam e, enfim, recriam a educação popular, inclusive nos países do Cono Sur sob ditadura: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai.

Quinto: Ao longo de todo aquele difícil e muito fecundo período, sobretudo nos sessenta-setenta, é ilusório imaginar a educação popular freireana “explodindo” sozinha. Tendo surgido no bojo dos MCPs do Brasil dos anos sessenta (“a década que não acabou”), e seguindo ativa e insurgentemente crescente nos anos oitenta, somente se pode compreender em sua integridade “o que aconteceu com a educação popular”, quando ela é colocada em uma

sequência interativa de iniciativas e de movimentos sociais populares, e de assessoria direta a eles.

A educação popular desdobra-se na investigação ação-participativa, e mobiliza-se junto com os sindicatos rurais e, depois, de trabalhadores de fábricas. Ela desenvolve-se junto com uma fecunda releitura marxista latino-americana; com o teatro do oprimido; com a música, com a poesia e com outras artes de protesto; ela antecede a teologia da libertação e a política da libertação, assim como outras semelhantes propostas de ação, frentes e agremiações emancipadoras e descolonizadoras.

Para se ter uma ideia de tudo, quer recordar aqui um pequeno e significativo fato. Quando o ainda incipiente Partido dos Trabalhadores nos anos 80 é criado, foi solicitado a uma equipe que elaborasse um documento sobre a educação. A equipe responsável foi coordenada por Moacir Gadotti e incluiu Paulo Freire, Demerval Saviani (que não se reconhecia como um “educador popular freireano e iria criar a sua pedagogia histórico-crítica) e Carlos Brandão. Busquem um dos números dos velhos dos **Cadernos do Trabalhador**, do PT.

Sexto: Diferente de Frei Betto, de Betinho, de tantas e tantos outros, quando nos apresentávamos então como “militantes cristãos”, Paulo Freire nunca se assinou: “cristão ou “marxista”. Há entrevistas dele em que ele comenta isto.

Somente se pode entender o advento de tudo o que listei acima, quando se pensa que desde o começo dos anos sessenta nunca houve uma filosofia, uma ideologia ou um projeto político único, tomado e seguido como diretriz da educação popular e de tudo o que houve junto com ela e depois do advento dela. Tanto ela quanto tudo o mais surge de uma interação (mas não uma integração) entre pessoas e agremiações que chamarei aqui de “humanistas laicas” (Paulo Freire); de “humanistas cristão” (Frei Betto, eu, Leonardo Boff, Rubem Alves, eu); e de marxistas (entre várias tendências).

3-Você foi um dos principais divulgadores da obra de Freire na América Latina. Conte um pouco desta sua aventura pedagógica com a Pedagogia do Oprimido.

Penso que existem outros fatos pouco conhecidos e muito pouco lembrados sobre Paulo e o **Pedagogia do Oprimido**.

Paulo Freire escreveu e concluiu o **Pedagogia do Oprimido** no exílio, entre a Bolívia, o Chile e os EUA. Escreveu todo o livro a mão, e em momento algum, repito, escreveu nele a expressão “educação popular”. Ele falava de pedagogias (“do oprimido”, “da esperança”, “da autonomia”, etc.). E falava de educações, que ele opunha à “bancária”: “educação libertadora”, “emancipadora”, “problematizadora”, “conscientizadora”, etc.

De acordo com uma exaustiva pesquisa sobre a educação popular na América Latina, realizada por Oscar Jara para a sua tese doutoral defendida na

Universidade de Costa Rica, a primeira vez em que em termos mais atuais (anos sessenta-setenta) esta expressão aparece escrita com todas as letras em um livro, será em um livro meu, escrito entre o final dos sessenta e começos dos setenta. Foi quando em nome do movimento: Igreja e Sociedade na América Latina eu saí viajando por países do continente, a partir de julho de 1969, difundindo ideias freireanas e o “Método de Alfabetização Paulo Freire”.

O livro que escrevi saiu inicialmente em Espanhol, e somente dez anos mais tarde em Português. Saiu pela Editora Siglo XXI, da Argentina. Por razões de minha segurança, em tempos de ditadura no Brasil, saiu com o nome de um teólogo uruguaio, Júlio Barreiro, já falecido. Ele se chama: Educación popular y proceso de concientización. Há algum tempo atrás estava na 16ª edição, publicado agora na Espanha.

Relembro que Paulo escreveu o seu livro fundador de tudo o que veio a acontecer depois, a mão. Ele o enviou por correio a Jaques Chonchol, no Chile, com uma humilde carta. Recentemente o Instituto Paulo Freire e outras agremiações publicaram a versão fac-símile do manuscrito. Está em segunda edição e fora de comércio, por decisão da família.

Na versão original há um esquema de Paulo. O único que ele desenhou. E um dos seus lados esquematiza e representa a “teoria da ação revolucionária”. Os esquemas desenhados por ele nunca saíram nas edições impressas.

Lembro que desde outros países nos chegavam cópias mimeografadas do Pedagogia do Oprimido. Elas eram lidas às escondidas por nós, e se tornaram a base de tudo o que veio a acontecer e começou a ser difundido entre nós, antes de serem reunidas em um livro.

Penso que tudo o que veio a ser criado e partilhado depois, em todo o Continente, não teria existido sem as ideias germinais do Pedagogia do Oprimido e do desdobramento das ideias de Paulo, a partir de seus outros escritos, inclusive.

Vale a pena recordar que antes de sair como livro, o Pedagogia do Oprimido saiu em grande parte desdobrado em artigos, na revista latino-americana Cristianismo y Sociedad, do ISAL. Procurem, é um documento histórico.

4-Que concepções pedagógicas você considera centrais na Pedagogia do Oprimido?

Um dos pontos de convergência entre Paulo Freire e nós, militantes cristãos da Ação Católica, que antecede o movimento ecumênico militante (ISAL na América Latina e o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, e outros, no Brasil), assim como a teologia da libertação, é que nós partíamos de uma muito próxima “concepção dialógica” da comunicação humana, do processo da história, da ação política e da atuação pedagógica.

Os companheiros marxistas partiam de uma “concepção dialética”, entre diferentes versões, de acordo com cada tendência (Tanto Althusser, quanto

Antônio Gramsci e Mao Tse Tung eram muito lidos e citados, inclusive por militantes cristãos). A própria ideia de “dialética”, que nos vem da Grécia, e que depois do marxismo foi assumida, pensada e proposta por Paulo Freire, em direção a um distante horizonte de algum modo comum com o marxismo, inclusive a partir de uma proximidade no que tocava classes sociais e seus enfrentamentos no processo da história. No entanto, política e pedagogicamente ele buscava chegar a este horizonte por caminhos diferentes.

Creio que sem descer a profundidades pedagógicas, podemos pensar que mais próximo a educadores e militantes cristãos-freireanos do que dos marxistas, suas ideias poderiam resumir-se assim:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber ele possui um valor em-si, por representar uma experiência individual e irrepetível de uma vida e de sua partilha na vida social. Este é o fundamento humanista e mesmo ontológico do diálogo.

Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar, de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica desde o seu interior para fora, e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social.

Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.

Assim, não existem educadores individuais ou coletivos (como “o Partido”). Do mesmo modo como não é possível pensar ciências da natureza e da história pré-estabelecidas e pedagogicamente passíveis de serem ortodoxamente tomadas como ponto de partida exclusivo de qualquer docência.

Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado” ou “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler palavras e desenvolver certas habilidades instrumentais. Significa aprender a ler, crítica e criativamente, “o seu próprio mundo”.

Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo, do

que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? em que situações e posições nós nos relacionamos? e o eu isto significa?); e tomar consciência do mundo: o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo.

5-A pedagogia da obra *Pedagogia do Oprimido* é um método de ensino ou uma concepção de educação?

Vejamos bem. Há pedagogias que partem da educação. E há pedagogias que chegam à educação. As primeiras formulam esta pergunta fundadora que parte desde a educação: “o que ensinar e como ensinar para que as pessoas aprendam bem o que precisam aprender a saber para viverem (produtivamente, segundo a versão mais “empreendedoras”) as suas vidas?”

As segundas formulam uma sequência de perguntas encadeadas que deságuam na educação: “que ser humano e para que vida e destino formá-lo”; “Se este ser é essencial e existencialmente um “ser social”, para que sociedade e para a construção humana de que sociedades formá-lo?”; “Se a vida em sociedade que ele vive e comparte com os outros é uma vida significativa e significada através de uma cultura, ou uma pluralidade de culturas, como formar homens para que através de suas culturas eles criem, consolidem e transformem os mundos sociais em que vivem?”; “consequentemente, qual pedagogia (ou quais pedagogias, pluriculturalmente) devem ser praticadas para realizar qual ou quais modalidades de educação?”

Hoje, mais do que ontem, vivemos um tempo em que algumas “pedagogias diretas” pretendem erigir-se como um sistema de educação. E o fazem pelo caminho mais perverso. Não por outro motivo profeticamente Paulo Freire as denominou “educação bancária” em *Pedagogia do Oprimido*. Elas submetem tanto o ser humano em sua essência e em sua existência, quanto a comunidade social em que ele vive a sua vida e o seu destino, a algo a cada dia mais imposto como uma realidade social e, mais ainda, como a própria instância fundadora, ordenadora e gestora da vida social.

Lembrei linhas acima que já em 1960, nos escritos da “equipe nordestina” de Paulo Freire, o que foi proposto não era um “método de alfabetização”, mas todo um “sistema de educação”, com várias fases ou etapas, chegando uma delas a uma Universidade Popular.

Paulo, como alguém que partilha uma educação humanista associada a variantes de uma pedagogia crítica, vai além de um “método” ou mesmo de uma “concepção” de educação. Ele parte de uma concepção da pessoa humana como

criadora, construtora e transformadora do mundo social em que vive. E como um ser situado não em uma história em que ele vive, mas desde uma história que cabe a ele coletivamente construir.

Se me fosse pedido para resumir todo o pensamento fundador de Paulo Freire em algumas poucas palavras, como breves sentenças de menos de uma linha cada, eu escreveria isto:

Que ao ser humano seja dado:

Viver a sua vida
Criar o seu destino
Aprender o seu saber
Partilhar o que aprende
Pensar o que sabe
Dizer a sua palavra
Ousar transformar-se
Unir-se aos seus outros
Transformar o seu mundo
Escrever a sua história

6-Você compara Pedagogia do Oprimido à Paidéia Grega. Qual o paralelo que existe entre estas duas obras?

No que eu considero o mais notável livro sobre a educação, Paideia – a formação do homem grego, de Werner Jaeger, há uma passagem misteriosamente presente na edição em Português e em Espanhol, e ausente na edição original em Alemã. Nela Jaeger considera Platão o “primeiro educador popular”. E ele usa esta expressão: “educação popular. Duas palavras que, juntas, ao longo dos séculos e de diferentes nações antecederam a “educação popular” dos anos sessenta-setenta.

A relação mais próxima entre os gregos clássicos e Paulo Freire, e nós, é que é na Grécia anterior mesmo a Sócrates, por uma primeira vez a educação deixa de ser uma pedagogia inamovível e reiteradora do consagrado, através de um ensino pré-estabelecido e vivido mais como catequese do que como questionamento e diálogo, e se transforma em “paidéia”. Em uma questão aberta. Em um território de diálogos e debates. A educação tem a ver com a “formação da pessoa para a vida social”, logo as perguntas essenciais não partem dela. Chegam a ela.

Então como Paulo Freire e nós nos anos sessenta, antes de pensar pedagogicamente “uma educação”, era necessário questionar antes e criticamente: formar que pessoas, para ser quem, para o que, e em que mundo social? Razão pela qual as educações que Paulo antepõe à “bancária”, não podem deixar de ser: “problematizadoras”, “questionadoras”, “conscientizadoras”.

7-Um dos termos centrais da concepção de educação de Freire é diálogo. Como você avalia a importância do diálogo na educação e

qual o desafio da educação dialógica no atual contexto da expansão da cultura midiática?

“Diálogo” é uma palavra ao mesmo tempo substantiva e perigosa. Ela serve tanto a Bolsonaro quanto a Lula. Serve ao pior poder e serve a quem busca libertar-se dele. Serve à TV Globo e ao MST.

Em pedagogias tradicionais o diálogo quase sempre é apenas uma metodologia. Entre nós o diálogo é a porta de entrada da educação e também a de saída. Não usamos didaticamente o diálogo para ensinar; ensinamos para que pessoas aprendam a se tornar dialógicas. Aprendam a dialogar com elas-mesmas (sem precisar “fazer psicanálise”), com os seus outros e com o seu mundo.

Entrevejo com preocupação o momento atual dos usos da eletrônica na vida cotidiana e na educação. E trago aqui um exemplo banal para tornar isto mais visível. No passado, uma simples carta minha para Paulo Freire, para comunicar a saída de um livro coordenado por mim com um artigo dele, deveria conter no mínimo uma página e meia. E deveria conter sempre algo mais do que “uma notícia”. Tenho cartas de pessoas amigas e de educadoras e de educadores, que são pequenos artigos reflexivos sobre algum tema. Durante um ano e meio de namoro com minha mulher cheguei a escrever muitas cartas. E algumas cartas com doze a mais páginas. Páginas que mesclavam palavras de amor com reflexões sobre o sentido de nossa vida no mundo.

E hoje? O que escrevemos? O que andamos escrevendo e com qual densidade de memórias, de depoimentos, de pensamentos próprios, de longas confidências, de “filosofias de vida” nós nos escrevemos hoje em dia? Durante quatro anos pesquisamos e escrevemos teses de doutorado com mais de 200 páginas, sabendo que bem poucas pessoas lerão o fruto de nosso trabalho (mestrei e doutorei cerca de 80 pessoas, desde 1980!).

Muito bem! E as minhas mensagens às pessoas de minha vida? O que escrevo a elas? Com qual densidade de sentimentos, de palavras, de confidências nós nos comunicamos? Quem, dentre as pessoas que estarão agora lendo isto, receberam em sua vida pelo menos uma carta de amor de pelo menos uma página.

Paulo Freire, eu e tantas pessoas de nossos círculos convivemos tempos em que algumas palavras que hoje parecem estranhas, como “ideias fora do lugar, ou “palavras de outros tempos”, “velharias”, eram para nós palavras e sementeiras de ideias para conversas até em uma mesa de bar. Palavras como: “compromisso com a realidade”; “engajamento político”; “vida interior”, “visão de mundo”, “filosofia de vida”, “ideal histórico”, “consciência histórica”. E por aí vai.

Afinal, nós, as pessoas do século XXI estamos fazendo o quê? Pensando o que? Dizendo umas para as outras o quê? Amando o que? Como? Com quais afetos? Em nome de que devaneios, sonhos, propósitos? Através de que mensagens? Quem ainda larga a “telinha” e o longo de dias e dias se debruça

sobre o Grande Sertão, Veredas? Quem ainda não ouve, não digo Beethoven, mas Edu Lobo?

E mesmo Paulo Freire. Quem ainda lê “Paulo Freire por inteiro”? Em tempos passados nós nos debruçávamos horas e horas sobre os seus livros. Longas e refletidas leituras pessoais. Depois, debates e diálogos intermináveis. Hoje eu recebo pela internet um Paulo Freire dissolvido em repetidas citações pequeninas, quase sempre das mesmas passagens de algum livro seu. Para onde estamos indo nessa pressa dispersiva toda? Para que lugar? Para que vida? Para que mundo?

8-Em seus escritos e suas falas, três instâncias da ação humana aparecem sempre entrelaçadas na educação: cultura popular, memória e militância. Qual a influência da Pedagogia do Oprimido nesta sua concepção?

Creio já haver respondido antes. Aprendemos a pensar a educação como uma dimensão da cultura destinada a transformar pessoas que transformem seus mundos sociais de vida e de destino. Não apenas Pedagogia do Oprimido, mas tudo o que se criou ao seu redor e depois de sua escrita e sua divulgação.

Ademais, trabalhei no Movimento de Educação de Base, o mais criativo e inteligente movimento de educação que conheci e conheço. Lá alfabetizávamos com método e com arte, com palavras e com música. Uma de nossas cartilhas era toda escrita em “Cordel do Nordeste”. Seu nome: “Mutirão”.

Lembro que eu suas origens o trabalho pedagógico emancipador era vivido nas salas de aulas, ao redor de um círculo, nas reuniões à sombra de uma árvore, num teatro, em um palco com “música de protesto”. Militávamos cantando. Educávamos poetando.

9-Como você avalia as posições do governo Bolsonaro sobre Paulo Freire e o que cabe aos educadores diante das críticas que são feitas ao patrono da educação brasileira?

Tenho me preocupado pouco com o que o “governo Bolsonaro” (ou o desgoverno daqueles que exercem de fato o poder no Brasil, tendo em Bolsonaro um pálido e patético emissário oficial do governo). Uma razão é que eu sou antropólogo e justamente agora estou, na beira dos 80 anos, deixando mais fora do foco a educação, e voltando mais para o foco da cultura. Assim, como um velho peregrino que no fim da vida retorna à casa de onde saiu, estou voltando da educação popular, a que me obriguei por vocação política de presença e de militância, e estou me voltando para a cultura popular, que é minha origem (inclusive no que toca a educação) e a minha vocação.

Outra, porque estou menos preocupado com “o que eles estão fazendo com a gente” e mais ocupado com “o que a gente deve fazer com o que estão fazendo com a gente”.

Atravessei todos os anos da “ditadura militar”, parte como estudante e parte como professor. Mas ao longo dela toda, como um pesquisador de culturas populares (negros e camponeses) e um militante da educação popular, desde janeiro de 1964, vivi e vivemos momentos muito difíceis, e para algumas e alguns de nós, terríveis mesmo.

Hoje recordo que tanto aqui no Brasil, como no Chile, na Argentina e no Uruguai sob ditaduras, nunca fomos tão criativos. Nunca lutamos tanto, nunca enfrentamos tanto, nunca fomos tão insurgentes e aguerridos, nunca cantamos, teatralizamos, filmamos e poetamos tanto. Nunca resistimos, inventamos e criamos tanto.

É hora de voltar a isto! Menos crítica teórica boa para encontros acadêmicos, e mais ação concreta junto ao povo e nas ruas. Menos mera resistência eletrônica e mais respostas criativas por escrito ou nos círculos insurgentes.

As críticas a Paulo e a tudo o que gira ao redor de suas teorias e profecias deveriam ser previstas. Terrível seria se ele não fosse tão criticado por este governo, e tão tentativamente (sem sucesso real algum) desconsiderado e posto à margem.

Acho que uma das maiores homenagens que um governo culturalmente retrógrado e imbecilizado, religiosamente fideísta, regido por princípios de crença e prática do século XVII e politicamente servil ao extremo ao capitalismo em seu 4º tempo de predomínio e hegemonia, está justamente no que estão buscando fazer com a sua memória, ao invés de ignorar Paulo Freire ou, pior ainda, considerá-lo até mesmo um aliado.

Vocês que me entrevistam sobre Paulo Freire são uma parcela da prova de que quanto mais acusações a Paulo e tentativa de apagamento de seu nome aqui no Brasil tanto mais a sua presença é insurgente e assertivamente ativada em todo o mundo. E não tanto a pessoa de Paulo, pois não se trata de defender um “mártir injustiçado”, mas o seu inatacável legado. Não a pessoa de um alguém que morreu e se foi, mas a memória do que ele criou. E, penso, trata-se de não tanto manter “vivo e aceso o seu pensamento”, mas de sobretudo recriar, reinventar, superar desde o seu legado e em seu nome.

10-Quais são suas críticas acerca dos limites e das potencialidades atuais da Pedagogia do Oprimido?

Conta Moacir Gadotti que quando ele e um grupo de educadores amigos resolveram criar o Instituto Paulo Freire, foram em grupo propor a ideia a ele. Paulo teria ouvido, pensado e respondido: “Vejam, se for para me repetir, não vale a pena; mas se for para me superar, então criem”. Foi criado.

Pedagogia do Oprimido foi escrito no final dos anos sessenta. Estamos no ano 2020. Paulo sempre foi um “homem conectivo”, como Moacir Gadotti sempre gostou de lembrar. Nunca, em momento algum ele criou algo que não fosse “em equipe”, e a partir de ouvir os outros e acolher ideias pessoais ou coletivas, ditas ou escritas.

Isolar Paulo Freire como um pensador e um educador único e absolutamente original é justamente conspirar contra a sua pessoa e as suas ideias. Desde os seus primeiros escritos, ele esteve sempre situado dentro de uma equipe que pensava e criava junco com ele. A partir da SEC da Universidade do Recife. Depois, no seu exílio, quando ele criou com outros e outras exiladas o IDAC, e viveu a sua ação intensamente desde esta equipe de pensamento e trabalho. Depois, as suas turmas de alunos e equipes (bem mais na PUC de São Paulo do que na UNICAMP). Finalmente, até o fim de sua vida, nas equipes do Instituto Paulo Freire.

Penso que existe tanta ousadia e criatividade ao “redor de Paulo”, desde o começo de tudo até sempre, do que “apenas em Paulo Freire”. Não existiria a educação popular e todo o seu desdobramento sem Paulo Freire. Não existiria apenas com ele.

E seu apelo deverá continuar ecoando entre nós. Só seremos fieis a Paulo Freire e a seu legado, se ao longo do tempo e no curso da história ousarmos dialogar com ele, ousando ir até para além dele. Era isto o que ele pedia a nós. É bem isto o que ele espera de nós!

A quem serve a Educação?

A construção social da identidade e da mudança na modernidade ocidental é baseada numa equação entre raízes e opções. Esta equação confere ao pensamento moderno um caráter dual: de um lado o pensamento de raízes, do outro, pensamento de opções. O pensamento de raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, singular e único, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível e indeterminado do ponto de vista das raízes.

Boaventura de Souza Santos
Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos⁴⁷

A quem ela serve, a educação?⁴⁸

Escrevo aqui como um “ancestral” militante da *educação popular*, tal como ela foi pensada e posta em prática desde os “anos sessenta” no Brasil e, depois, em toda a América Latina. Escrevo também como um antropólogo, logo, como

47. Está na página 88. O livro foi publicado no Brasil pela Editora Cortez, de São Paulo, em 2014. Tenho comigo um exemplar da segunda edição. Se Boaventura quisesse pensar também como um filósofo e, como eu, tivesse o costume de retornar à Grécia antiga sempre que possível, poderia associar o primeiro “pensamento” à filosofia eleática de Parmênides. E a segundo, claro, à de Heráclito.

48. Este documento foi elaborado para ser apresentado no *Tercer Encuentro Internacional de Educación Social*, realizado na cidade de Mendoza, Argentina, realizado pela UNCUYO, entre 14 e 15 de março de 2019.

um alguém que pensa a educação - e tudo o mais que é humano - através da cultura. E, finalmente, escrevo como um professor, desde um já distante agosto de 1967, em Brasília. E começo este escrito com esta breve declaração de procedências para que quem me leia reconheça nelas algumas formas não muito usuais de pensar a educação.

A quem serve a educação?

Esta deveria ser a pergunta original; aquela que daria substância a todas as outras. Até mesmo à pergunta: “O que é a educação?” Em algum momento, um pouco mais adiante estarei lembrando que na Grécia Clássica quando a educação tornou-se não apenas uma prática social, mas uma questão filosófica, já então era impossível responder à segunda questão sem, ao mesmo tempo, buscar respostas à primeira.

Começamos a pensar a educação com uma celebração costumeira em nossas vidas. Quando uma amiga sua faz aniversário, é esperado que além de algumas palavras usuais, entre abraços você dê a ela um presente. Você *dá* algo a alguém. Mesmo que ela, acolhendo o seu abraço e o seu presente diga, como de praxe, que “não era preciso você se preocupar”, ela *recebe* o seu presente. Embora uma nada diga à outra, é também usualmente esperado que quando seja a sua vez de aniversariar, a sua amiga lhe dê um abraço especial... e um presente. Ela *retribui* o presente que você *deu* a ela, e você *recebe* a dádiva que ela lhe *dá*.

Esta pequena e costumeira trilogia de afetuosos gestos: *dar* – *receber* – *retribuir* foi tomada por Marcel Mauss como o acontecimento fundador da experiência do ser humano na Terra⁴⁹. Somos, não apenas afetiva, mas estatutariamente seres da reciprocidade. Seres enredados em redes e teias de obrigações recíprocas em meio a trocas contínuas de afetos, de ações, de saberes, de bens e até mesmo de pessoas. E é justamente “isto” o que responde, desde as nossas origens ancestrais, por aquilo que, para o bem e o mal, nós nos transformamos ao longo de nossa trajetória na Terra.

Ao final de seu *Ensaio sobre a Dádiva* Marcel Mauss lamenta que entre as sociedades primitivas, as arcaicas e as de agora, antigos costumes revestidos de uma generosa e impositiva reciprocidade depressa estejam se perdendo. E depressa estejam sendo substituídos por relações em que a posse e o ganho individuais ou corporativos importam mais do que a troca recíproca e a partilha dos dons entre pessoas e coletivos de pessoas.

Não será difícil imaginarmos que, passando de uma economia de objetos para uma de símbolos (como na “economia das trocas simbólicas” de Pierre Bourdieu), também em qualquer ato relacionado a reciprocidades entre saberes, sentidos e significados algo semelhante aconteça. Assim, em uma situação

49 As ideias originais de Marcel Mauss a respeito estão em seu livro *O ensaio sobre a dádiva*. Anos mais tarde Claude Lévi-Strauss lançou mão das idéias de Mauss, para estabelecer sobre o tabu do incesto e a reciprocidade a própria origem da cultura. Em um livro de antropologia dedicado a educadores, trabalho em alguns momentos as idéias de Mauss e as de Claude Lévi-Strauss. Ver: *Nós, os Humanos*. Todos os livros lembrados aqui e em outras notas de rodapé estarão listados na bibliografia.

corriqueira, como em uma conversa entre amigos, ou algo mais coletivo e estruturado, como em uma aula de literatura em uma escola, tudo se passa através de gestos de doação, recepção, e resposta. Enfim, ações duais ou coletivizadas de reciprocidades.

Nas situações humanamente ideais alguém diz (ou dá) a sua palavra a um alguém (singular ou plural) que a recebe, ou escuta, ou acolhe. E que em seguida responde, perguntando, declarando, etc. Ou também silenciando, por desejo ou por imposição. O que acaba sendo também uma outra forma de responder.

Mas será a um outro antropólogo, também francês, que deverei recorrer, para chegar dos índios a nós, e da troca de dons materiais da economia, à troca de palavras, da poesia. Ou da pedagogia. Em *A sociedade contra o estado*, Pierre Clastres retoma a “obrigação moral” geradora da reciprocidade e, portanto, da possibilidade da sociedade, tal como pensada por Marcel Mauss. E com base em suas pesquisas junto a comunidades indígenas do Paraguai, Clastres revisita a vigência da reciprocidade através da circulação de dons e contra-dons entre pessoas e coletivos de pessoas, para estabelecer uma ideia que me parece também oportuna para pensarmos a educação.

Já que pessoas, individual ou coletivamente, “se devem” reciprocamente bens, ações, serviços, gestos, palavras, afetos, etc. qual seria a “direção da dívida” em cada situação social? Quem deve o que a quem? Ora, em algumas sociedades primitivas é o chefe quem deve a seus subordinados a doação de seus bens, ofertados a outros com dons. Chegar ao comando de uma comunidade obriga quem a chefia a estar continuamente ofertando aos outros os seus bens.

E será preciso que uma sociedade qualquer se torne bastante mais complexa e hierárquica, para que a direção da dívida se inverta. Então são os súditos, os comandados, aqueles que devem os seus bens, atos, gestos, serviços e palavras (ou silêncios) a quem os comanda. Os índios do Paraguai recebem de seu líder dons, como dádivas, como presentes que eles não são obrigados a reciprocizar. Mas os reis do passado e do presente recebem de seus súditos impostos, tributos, presentes, sem a obrigação moral ou mesmo política de retribuir. A desigualdade se instala.

Entre o “bem” e o “dom” da economia, e a “palavra”, da pedagogia, uma igual equivalência parece evidente. Pierre Clastres lembrará que assim como deve dons materiais aos seus comandados, o chefe da tribo deve a ela não propriamente a sua palavra pessoal – como opinião, conselho ou ordem – mas a própria “palavra da tribo”, enunciada por ele. O “bom chefe” é aquele que não ordena ou aconselha com as suas próprias palavras. Ele é, antes, a pessoa a quem compete enunciar aos outros as palavras que todos conhecem e qualquer um pode “dizer”. Tão logo um cacique comece diante do círculo dos outros homens da comunidade a dizer individualmente a sua palavra, e não a dos saberes, sentidos e significados da comunidade, ele é deixado de ouvir. E acaba a noite falando sozinho à fogueira acesa e às estrelas.

Foram de algum modo os guerreiros gregos os criadores originais da palavra-partilha. Ao redor da fogueira, antes ou depois de uma batalha, em um

círculo de diferentes igualados. Um círculo em que, como Ulisses, um rei somente reinava se como guerreiro lutava junto com os seus comandados. E somente dizia uma palavra de ordem após ouvir a voz dos outros, quando todos tinham por igual o direito a “dizer a sua palavra”, e a tomar decisões através da escolha democrática de uma maioria de e entre iguais. Assim, o saber e o sentido, através da palavra saltavam do poder de um, ou de alguns, para o direito e o dever de todos. Então a hierarquia das realezas orientais, que desemboca na anomia, dava lugar à isonomia e à sua derivada: a autonomia.

Entre bens e dons propriamente materiais e econômicos, e bens diferenciadamente simbólicos, como a palavra e, através dela, a prece, a poesia e a pedagogia, sabemos que possivelmente a medida mais elementar e a mais singularmente interativa entre todas, estaria justamente na resposta a perguntas como: quem pode dizer a palavra? Quem pode, deve ou quem precisa recebê-la como uma ordem, como um mandato, como um ensino, como um conselho, como um saber, ou mesmo como uma pergunta? Quem deve acolher a palavra e cumprir o que foi dito? Quem deve acolhê-la como um saber inquestionável? Quem pode recebê-la, e responder a ela com uma pergunta obrigada? Quem pode recebê-la e responder como uma pergunta livre? Quem pode ouvi-la e responder questionando? Quem pode dialogar livremente com quem enuncia a palavra? Enfim, quando a palavra é uma posse que se impõe? Quando é uma propriedade que se vende? Quando é uma ordem que se impõe? Quando é um ensino que se oferta? Quando é um dom à espera de um retorno recíproco?

A direção da dívida: do dom à palavra, da palavra à educação

E a educação? Nela e através dela, quem tem que ensinar? Quem deve ensinar? Quem precisa ensinar? Quem quer ensinar? Quem ensina (e aprende) livremente. E também: quem tem que aprender? Quem deve aprender? Quem quer aprender? E a educação, ou “uma educação”, a que, ou a quem elas servem?

Retomo uma vez mais à Grécia Clássica. E assim procedo para demonstrar com um exemplo clássico como esta questão é antiga, e como perdura até hoje. Ao longo dos séculos, entre Homero e Sólon a educação grega oscilou entre dois quase extremos, como “paidéia” (daí “pedagogia”), no sentido de “formação da pessoas”. Em seus primeiros momentos “formação do homem grego” foi compreendida e praticada como um direito da comunidade política – a *polis* – e como um dever da pessoa destinada e convocada a estudar, a educar-se, a formar-se. E a ser formar como um “home educador” para o quê? Para ser um cidadão; um alguém a serviço de sua cidade. Assim, a primeira educação entre os gregos foi originalmente um dever imposto à família responsável por uma criança ou um jovem, como uma obrigação clânica, familiar e individual para com a sua sociedade civil, a sua *polis*.

Atingir a *aretê*, através da sequência de aprendizados e praticas da *paidéia* realizava-se através de um longo percurso destinado a um formar-se e se

aperfeiçoar para realizar-se, ao longo de uma vida de-quem-estuda-e-aprende, como um ser-humano na plenitude de si-mesmo. E o lugar de aferição de tal excelência de realização do belo, do bem e do verdadeiro em uma pessoa educada, não era ela própria. Era a sua comunidade, a sua *polis*. Era a comunidade política à qual ela pertencia e para a qual estava destinada a servir, justamente por haver estudado para tornar-se uma “pessoa cidadã”. Um alguém cuja medida do que aprendeu resolvia-se na qualidade de sua presença e participação entre os negócios da *polis*, isto é, os deveres devidos à uma cidade-estado.

Séculos da história grega foram necessários para que essa primeira direção da dívida política através da pedagogia fosse invertida. Apenas com o advento de uma Grécia não mais centrada em cidades-estado, e após dois ou três milênios de experiências, entre guerras e polêmicas, é que a educação do homem grego alterou a relação entre os seus polos, e passou a ser um dever do Estado e um direito da Pessoa.

A plena realização de uma criança ou um jovem, através da formação escolar tornou-se um direito individual do educando. Um direito dele e de suas comunidades de afiliação: a família, a parentela, o clã. Assim, educação da Grécia Clássica saltou do coletivo da comunidade política para a individualidade da pessoa pertencente a ela.

Vista através desta ótica, podemos compreender que até os nossos dias uma oposição entre uma educação a serviço de um poder de Estado a que serve a pessoa educada *versus* uma educação para a realização de um si-mesmo a quem serve o Estado, divide ideias, imaginários e ideologias na educação. E não apenas nela. Em uma direção e na outra um afã de encontrar um ponto de equilíbrio entre uma vocação da educação e a outra tem sido um desafio entre educadores, entre pensadores da educação e entre pensadores da sociedade e da pessoa através da educação. Se aproximarmos este dilema à dualidade de pensamentos de nossa modernidade (e não apenas dela) tal como escrita em nossa primeira epígrafe, veremos que respostas ao que é e a que serve a educação passam por questões bastante mais complexas do que imaginamos a um primeiro olhar.

Se dermos um salto (um longo salto) da Grécia Antiga para a Europa de anos entre meados de século XIX e começos do século XX, poderemos lançar um outro olhar sobre o dilema perene a respeito dos destinatários, dos usuários, dos serviços e até mesmo das vítimas de projetos de educação.

Imagino que será difícil encontramos entre nós alguém que, mesmo não trabalhando em uma “instituição pública de ensino”, deixe de defender a justa e universal obrigação do poder de Estado de oferecer educação pública, gratuita e de qualidade a todas as pessoas em condições de dela participarem. A defesa da escola pública foi e segue sendo uma “bandeira de luta” de praticamente todas as pessoas direta ou indiretamente vinculadas a alguma atividade pedagógica. Claro, existem exceções e elas são perigosamente crescentes. Mas elas não pertencem às pessoas com quem usualmente dialogamos. Mas mesmo assim o

seu pensamento hegemônico e privatista deverá comparecer aqui, linhas e páginas mais adiante.

Penso ser importante praticarmos um olhar crítico a respeito do advento da educação pública na modernidade, primeiro na Europa e, depois, em outros continentes. Fora cenários e momentos de uma rara e louvável exceção, desde a sua origem a “educação pública” foi contemporânea do surgimento e de uma conflituada consolidação de antigos e novos estados-nação na Europa. Neles ela foi instituída e depressa se difundiu entre países submetidos a conflitos internos ou externos. A escola pública emergiu quando guerras entre velhas e novas nações europeias, associada a conflitos internos entre classes sociais foram bem mais a regra do que a exceção. E a Prússia, então o mais ditatorial e militarizado dos países europeus de então, foi pioneira na criação e expansão de redes de escolas públicas.

Escolas públicas e pretensamente laicas aparecem no interior e a serviço de sistemas políticos nacionais fortemente militarizados, entre os armamentos, os exércitos, a propaganda francamente autocentrada em nacionalismos agressivos, e uma educação pensada mais como um direito do estado e um dever das pessoas, do que o contrário. Fora honrosas exceções, em seus momentos de instauração, o modelo mais visível de uma “educação-de-estado” foi o exército e não a sociedade. Mais adiante será a empresa, e não a comunidade.

Assim, uma educação pública de matriz europeia devotou-se, através de suas escolas “abertas a todos”, a instruir e formar crianças e jovens entregues à tutela de um poder de Estado empenhado em gerar cidadãos letrados, esclarecidos e disciplinados, como homens prontos a “viver e morrer pela Pátria”. E mulheres sadias prontas a gerar homens para tais ofícios honrosos. Relembro que esta tradição vem de milênios antes. Também em momentos da filosofia grega quando ela pensa uma pedagogia, a educação do jovem cidadão livre é dirigida à Cidade. Ela é política, não no duplo sentido dado por Paulo Freire e outros educadores antes e depois dele, como algo dirigido ao povo, aos habitantes individuais e coletivos da sociedade civil, como um direito da pessoa, mas à polis, a alguma dimensão de poder constituído sobre a sociedade. Será talvez por isso que em *A República* Platão reclama para os filósofos o direito de governar a cidade. Expulsa delas os poetas. Expulsaria os professores se eles dessem aulas com poesia?

Na Inglaterra do século XIX, e da revolução industrial, a educação pública tomou um rumo não diverso ao do restante da Europa, mas algo diferenciado. Ali se moderou o “patriotismo militarizado” das outras nações europeias, em favor de uma poderosa e progressista nação “imperial” e imperialista. Na verdade, um “Império Britânico” que desde cedo aprendeu a separar a elite aristocrática - e depois a burguesia florescente - destinada ao ócio, aos negócios, à gestão pública e ao oficialato nas forças armadas, da massa das “pessoas comuns”, destinadas a obedecer. Guerrear e trabalhar.

Assim, um acentuado ensino cidadão-militar moderou apenas no essencial um acento militarmente patriótico de suas escolas, para incorporar, sobretudo às “escolas para o povo” aquilo que outros países da Europa tardaram a acrescentar às deles. Algo que depressa os Estados Unidos da América do Norte inovaram e tornaram pragmaticamente o centro do espírito do ensino de suas escolas públicas. Um foco pedagógico centrado sobre a formação de cidadãos competentes-competitivos, direcionados à empresa e à indústria em tempos de paz, e ao exército em tempos de guerra. Algo cedo descoberto como um outro “bom negócio”.

Ademais de ser um escritor universalmente conhecido e aclamado, Liev Tolstoi foi também um conde, um integrante da alta aristocracia russa de seu tempo. E nem por isto deixou de ser um crítico feroz da Europa de seu tempo. Criou uma escola para camponeses de sua propriedade rural e dedicou-se, entre o meio e o final e sua vida, a escrever e divulgar cartas e artigos que apenas não lhe valeram o exílio ou a cadeia por sua condição de aristocrata. Eis um momento de um de seus escritos.

Nas mãos das classes dirigentes estão o exército, o dinheiro, as escolas, a religião, a imprensa. Nas escolas, elas atizam o patriotismo nas crianças com histórias que descrevem o próprio povo como sempre correto e melhor do que todos os outros; nos adultos atizam este mesmo sentimento com espetáculos, cerimônias, monumentos e uma imprensa patriótica mentirosa; e, o mais importante, atizam o patriotismo pelo fato de que, ao promover todo o tipo de injustiça e crueldade contra outros povos, despertam neles a hostilidade contra seu próprio povo e depois utilizam essa hostilidade para despertar atitudes hostis em seu próprio povo⁵⁰.

Entre nós, a tradição nefasta de tais “primeiros tempos da educação pública” está até hoje presente e vigente em escolas de vários países da América Latina. Escolas em que crianças e jovens vestidos com os mesmos uniformes, iniciam cada dia de aulas entre formaturas de estilo militar em meio a cultos aos eternos “símbolos da Pátria”.

E eu pergunto: quando nossas escolas públicas estenderão as suas “aulas de história” dos limites de “minha nação” até todos os territórios ancestrais, antigos e atuais em que os diferentes “povos latino-americanos” construíram e seguem construindo a história real de suas vidas e lutas? Quando nas escolas públicas do Sul da América Latina, a “Guerra do Paraguai” (uma denominação brasileira) será narrada através de um diálogo aberto e franco entre historiadores críticos paraguaios, argentinos, uruguaios, brasileiros e guaranis?

Nós nos acostumamos a ler os escritos de educadores dissidentes e inovadores, entre Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Claparede, Freinet, Tolstoi, Montessori, O’Neill, Rogers, Freire e tantas e tantos outros, como pensadores de

50. Está na página 166 do livro *Liev Tolstoi – os últimos dias*, da Penguin Companhia/Companhia das Letras, de São Paulo, com data de 2011. Corresponde ao artigo *Patriotismo e governo*, escrito por Tolstoi em 1900.

uma sempre “outra educação”, entre o passado e o presente. E quase sempre nós esquecemos que quase sempre era diante da escola pública de suas nações e de seus tempos que eles se colocavam. Entre eles não será difícil entrever como toda uma “outra educação” era proposta em favor de pessoas reais, de destinos solidários, de mundos pacificados, para além do patriotismo que se finge de “cidadão” para ser, na verdade, uma versão a mais de um nacionalismo estreito e desumanizante.

A Grécia Clássica condenou e matou Sócrates, sob a acusação de “corromper a juventude e não respeitar os deuses de Atenas”. Janusz Korczak morreu na câmara de gás dos nazistas, acompanhado das crianças de sua alternativa casa-escola na Polônia. Educadores insurgentes foram mortos ou marginalizados tanto na Alemanha de Hitler, quanto na União Soviética de Stalin. Paulo Freire esteve preso durante a ditadura militar no Brasil, e viveu treze anos exilado na Europa.

E da mesma Europa quero trazer um dos mais contundentes documentos a respeito da educação que eu conheço.

Ao final da Segunda Guerra Mundial, Theodor Adorno, sociólogo e integrante alemão da Escola de Frankfurt, recordando o que foram as escolas públicas de seu país quando dominadas pelo imaginário e o poder dos nazistas, escreveu um dos mais contundentes documentos a respeito de como deveria ser uma educação que jamais voltasse a “formar” crianças e jovens capazes não apenas da violência, quando adultas, mas da barbárie.

Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo.

...

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas; sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora⁵¹.

51. Está na página 117 do livro *Educação e Emancipação*, publicado em Português pela Editora Paz e Terra, do Rio de Janeiro.

Pois... a quem serve a educação?

Qual o seu destinatário mais original e essencial? A quem cabe o dever de ofertar a educação e a quem cabe o direito de recebê-la? Ou, ao contrário: Quem possui o direito (e o poder) de impor uma educação e a quem compete o dever de recebê-la?

Na Grécia Clássica não havia ainda o que invade e dia a dia hegemoniza nossas sociedade e nossas vidas: o mundo do mercado, tal como o constitui e nos impõe um sistema de gestão da economia e, através dela, da política, que hoje se apresenta como “o único possível e viável na pós-modernidade⁵²”. Hoje, se quisermos pensar as instâncias que organicamente constituem uma formação social, não nos bastaria o desenho simples de uma linha reta, horizontal, em que a Sociedade e o Estado se confundem, como em boa parte das sociedades tribais da Amazônia. E nem nos bastaria a figura de um ângulo reto, em que um dos vetores seria a Sociedade Civil e o outro o Poder de Estado. Deveríamos desenhar um triângulo. Nele, o lado da base deverá representar a Sociedade Civil. Ou seja: Nós. Ou, ainda, aquilo que Jean-Jacques Rousseau denominou: “o povo soberano”. A única instância da Sociedade que possui e pereniza em si mesma a razão de ser de toda uma Sociedade.

Um dos outros dois lados do triângulo representaria a instância do Poder de Estado. Ali estão os “três poderes” que no estado de direito das democracias modernas configuram a esfera da própria sociedade, destinada a, em seu nome e em nome de seus sujeitos, gestionar a “vida pública”. Ou seja, não a do próprio Estado, mas em favor da Sociedade, da qual o Poder de Estado deriva, e à qual ele deve servir. Finalmente, o terceiro lado de nosso improvisado triângulo indicaria o território do Mundo do Mercado.

Em um estado de direito a esfera, o território, ou o “lado” do mundo dos negócios sequer deveria se constituir como um domínio próprio. Não deveria exercer dimensão alguma de poder próprio ou delegado. E, tal como o Estado constituído, deveria existir a serviço do bem comum, da sociedade civil, do povo que, afinal, somos todos e todos nós. No entanto, uma expressão comum entre nós revela com exemplar clareza a relação invertida em que vivemos. Ao dizermos que um partido político ou um novo presidente da República “conquistou o governo, mas não poder”, estamos revelando a realidade das conjunturas em que vivemos e partilhamos nossas vidas.

Sabemos que sobretudo nas “democracias de baixa-intensidade” – um qualificador caro a Boaventura de Souza Santos), a direção do exercício da gestão do poder desloca-se de ser um serviço em nome de e em benefício da

52. Não devemos esquecer que em seu sentido original, na Grécia Antiga a palavra *economia* servia a designar a gestão coletiva da cidade e do bem comum. E os gregos reservavam a palavra *crematistica* para o exercício interesseiro dirigido a gestionar bens pessoais ou corporativos, para acumular riquezas e poder. As duas palavras eram antagônicas, e quem se dedicava ao exercício da segunda, ignorando a primeira, poderia ficar rico, mas seria uma pessoa pouco respeitável. A nossa atualidade capitalista unificou em uma as duas palavras. E hoje *economia* significa bem mais a *crematistica* do que a gestão solidária do bem comum.

sociedade civil, e se desloca em direção a servir ao todo ou a setores e grupos do Mundo do Mercado.

O crescendo de processos de mercantilização de diferentes setores de oferta de serviços de parte do Poder de Estado, entre a saúde, a previdência e a educação, tendem a ser crescentemente deslocados de um dever do Estado para com a Sociedade Civil, para se tornarem um poder do Mundo do Mercado sobre a Sociedade Civil, com a anuência do Poder de Estado.

Embora nossas constituições nacionais continuem acentuando a coleção dos nossos direitos civis, como a soma dos direitos pessoais e coletivos da Sociedade Civil, assistimos por toda a parte a um duplo processo. Ele vai de uma desqualificação dos serviços públicos destinados a pessoas como você e eu, a uma pragmática mercantilização privatista daquilo que deveria ser, um direito e uma propriedade coletiva da Sociedade Civil – daí a expressão “bem comum”. Algo em que a educação ocupa uma posição central.

Acredito que uma Sociedade Política desvirtua a sua vocação humanizadora e democrática quando exerce em nome do Mundo dos Negócios o controle da esfera da Sociedade Civil, através do crescendo de uma ação centrada na desigualdade social, na exclusão, na restrição da liberdade e, enfim, em uma diferenciada prática hegemônica e colonizadora. Quando, no limite, ela abre mão do que deveriam ser as suas responsabilidades para com a Sociedade Civil, retirando-se da oferta de bens e serviços sociais, que se transformam, no exato momento atual da colonização neoliberal em que vivemos, em práticas mercantis em que direitos se convertem em mercadoria e uma lógica de mercado passa a reger de fato cada vez mais e mais esferas da vida social.

Entre Tolstói, Adorno e nós, uma mesma crítica à educação que de fato desde o passado até o momento presente foi e segue sendo praticada, permanece vigente, ainda que conotações diferenciadas. Tolstói e Adorno criticavam fortemente o Poder de Estado pelo uso do “público” como um malévolo poder imposto à Sociedade Civil. Saídos um do opressivo governo imperial dos soberanos russos e, outro, dos mais do que horrores com que um poder político tornado extremamente militarizado chegou a extremos de desumanidade, Tolstói e Adorno escreveram suas críticas em períodos em que o controle dos “bens públicos” e da gestão de oferta de serviços – como a educação – ainda não haviam chegado aos extremos de agora.

O que escreveriam eles se vivessem, como nós, em tempos em que em uma Assembleia Internacional em algum dos anos finais do século XX, a *Organização Mundial do Comércio* (a ONU do mundo dos negócios) decretou oficialmente que de então em diante previdência social, saúde e educação eram e valiam como... mercadoria?

Entre os vários nomes e as várias vocações da educação

Agora sim, podemos chegar à nossa segunda pergunta. E ela é também plural. Afinal, o que é a educação? E a pedagogia, o que ela é? E o que elas não são? Aqui na América Latina de agora, o que está sendo a educação, no singular

e no plural? Como ela ou elas estão sendo pensadas, propostas e praticadas, entre as suas diferentes alternativas de pensamento e ação?

Ora, mesmo que este possa não parecer o melhor e nem o mais acadêmico caminho, ao invés de buscar respostas a estas e a outras perguntas em livros e artigos sobre o tema, prefiro inverter a direção de minha busca e fazer aqui uma outra pergunta. Quando eu procuro “ver” ao meu redor pessoas praticando o que elas consideram como alguma modalidade de educação, onde, quando e como eu as encontro?

Esta primeira pergunta sugere uma outra, dual: Como praticam o que praticam como uma ação *pedagógica*, e como nominam ou qualificam a educação que praticam as pessoas que vejo ou que reconheço... educando? E podemos pensar ainda em uma outra pergunta, talvez mais de acordo com palavras do momento em que vivemos: Em quais cenários, ou em que territórios diferentes pessoas praticam uma ou algumas das dimensões de uma cultura, a que elas costumam dar o nome de *educação*?

Reconheço que usei muitas e complexas perguntas. E devo confessar que neste esboço de escrito deverei apenas me limitar a sugerir alguns rumos e destinações, como quem desenha um mapa, deixando a outros a tarefa de explorar a fundo os seus caminhos e territórios.

Se busco entrever entre as pessoas com quem convivo; as que eu leio e me são de algum modo próximas; e as que eu não conheço pessoalmente, mas leio e estudo os seus escritos, eu acredito que as encontro distribuídas entre alternativas de pensamento-vida-e-trabalho em e entre diferentes *territórios sociais e simbólicos do saber*, que de uma maneira sumária poderiam ser mapeados improvisada e imprecisamente, assim:

1^a. Algumas pessoas exercem sua vocação de educadoras através de alguma modalidade de ação pedagógica em uma instituição socialmente *pública* e estatutariamente *governamental*. No caso do Brasil, instituições públicas federais, estaduais (meu caso) ou municipais. Entre elas, ademais dos ofícios de pesquisa e docência, está envolvida com atividades políticas na esfera da educação ou para além dela. Muitas estão pessoal ou coletivamente empenhadas em trabalhar em favor da *educação* e da *escola pública*.

2^a. Por motivos de livre escolha pessoal, ou em função da carência de oferta de cargos de trabalho em *instituições públicas*, um número bastante grande e diferenciado de educadoras optam ou aceitam trabalhar em *instituições privadas* de oferta de educação. Instituições que vão desde a educação infantil até universidades. Lembro que no Brasil (e creio que em outros países da América Latina) as instituições de *ensino privado*, sobretudo no caso das “instituições de educação superior”, dividem-se em *universidades empresariais* e *universidades comunitárias*. A diferença entre elas é relevante, e nem sempre levada em conta.

3^a. Algumas pessoas vinculam-se a projetos e ações distribuídas entre as diferentes modalidades de educação - sobretudo de crianças, adolescentes e jovens - entre territórios pedagógicos do que chamarei aqui de *educação*

alternativa. São pessoas vocacionalmente em busca de “uma outra educação”, já estabelecida, ou sendo criada “aqui e agora”. Raramente vinculadas a sistemas públicos e oficiais de oferta de educação, sob este termo bastante genérico estou alocando aqui desde experiências vindas sobretudo da Europa ou dos EUA. As *Escolas Antroposóficas*, e sua *Pedagogia Waldorf* constituem a experiência mais conhecida e difundida entre nós⁵³.

Devo lembrar ainda recentes iniciativas de criação de *cooperativas de educação*; de *escolas comunitárias*, ou ainda de escolas criadas em nome de uma moderada ou mesmo radical transferência do foco da educação do “ensino de quem educa” para a “aprendizagem de quem se educa”

Dentre as pessoas que se afiliam a um difuso “movimento de educação alternativa”, reconheço duas vocações polares. Uma é a das pessoas preocupadas com “a formação de meus filhos”. Mães e pais adeptos de uma educação especial, altamente qualificada e de ampla liberdade de ação e pensamento, em geral afiliadas a escolas alternativas pagas e caras.

Outra vocação é a das educadoras que se lançam em busca de uma “alternativa de educação” que a partir de experiências pioneiras possa sem ampliada e democraticamente difundida, se possível invadindo o próprio território da *educação pública*.

Em tempos recentes a pedagogia originada da “Escola da Ponte”, em Portugal, derivou no Brasil em experiências equivalentes com um sentido de oferta de uma educação livre e autônoma em escolas de bairros de periferia.

4^o. algumas pessoas identificam-se como associadas a alguma modalidade da *educação popular*. Elas se reconhecem seguidoras das ideias originais de Paulo Freire e de outros pioneiros da educação popular no Brasil e na América Latina. Definem-se com frequência como “militantes de causas populares através da educação”.

Ao lado de uma afiliação ao ideário de defesa da *escola pública*, suas praticantes estão quase sempre afiliadas a alguma agremiação de movimentos populares, ou se reconhecem “colocadas a seu serviço político através da educação”.

Existem em todo o Continente várias instituições da sociedade civil associadas a alguma prática de *educação popular*. De igual maneira, movimentos sociais populares com frequência afirmam-se como sendo “de”, ou afiliados à *educação popular*.⁵⁴

53. No Brasil, ademais das *escolas antroposóficas* existem em alguns estados as “escolas logosóficas”. São escolas criadas a partir do pensamento de Carlos Bernardo Gonzáles Pecothce – Raumsol - um pensador argentino cujas ideias encontraram inúmeros seguidores no Brasil, onde todos os seus livros foram traduzidos. Existe um *Sistema Logosófico de Educação*, e no Paraná há um *Instituto Gonzáles Pecothce*. Raumsol criou uma primeira escola logosófica em Córdoba, na Argentina. Ignoro se existe em seu país, tal como o Brasil, uma “Rede de Escolas Logosóficas”.

54. Em uma recente consulta sobre a educação popular realizada pelo *Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL*, dentre as instituições pesquisadas 118 reconheceram-se como agremiações afiliadas a movimentos sociais através da

Uma característica bastante marcada deverá separar a *educação popular*, como uma modalidade de prática política através da educação, de outras vocações pedagógicas, algumas delas na verdade bastante próximas a ela. Trata-se de que desde Paulo Freire e desde as experiências pioneiras do começo dos anos sessenta no Brasil, uma marca político-ideológica tende a ser a sua assinatura. Mais adiante estarei comentando mais a fundo alguns percursos e dilemas da *educação popular*. Mas desde agora é necessário lembrar que ela sempre se pautou por uma adesão insurgente, emancipadora e diferenciadamente socialista aos movimentos sociais de origem e vocação popular.

5º. devo reconhecer aqui um diferenciado conjunto de vocações de educação que possuem como característica essencial o serem devotadas ao exercício do ensinar-e-aprender junto a categorias definidas de territórios e sujeitos étnicos, culturais ou sociais.

Desde um ponto de vista que certamente deverá ser revisto e aperfeiçoado, reúno aqui vocações pedagógicas que em sua dimensão mais ampla e inclusiva configuram a *pedagogia* e a *educação social*. E que entre direções bastante mais especializada envolvem as diversas alternativas de *educação indígena*, de *educação quilombola* (caso brasileiro), ou de outras categorias de pessoas e comunidades étnicas e/ou culturais.

Dada a sua especificidade de destinação, eu deveria colocar também aqui a recente *educação do campo*, surgida no Brasil dos anos 2000, e fortemente associada a movimentos rurais de luta pela reforma agrária. Se não o faço é pelo fato de que a *educação do campo* foi instaurada e se apresenta como uma prática definidamente política e vocacionalmente socialista, com predomínio de imaginários, ideologias e propostas de cunho marxista, o que a diferencia bastante de modalidades de educação colocadas aqui. A *educação do campo* retoma a classe social e a luta de classes como categorias e processos fundadores da análise da sociedade e, especialmente, do capitalismo. E, claro, de sua ação pedagógica⁵⁵. Entre os seus teóricos, militantes e também professores universitários, em seus escritos a *educação popular* é muito raramente lembrada

6º. Acredito ser necessário abrir um cenário simbólico próprio para outras modalidades de prática pedagógica que embora próximas das alternativas do item anterior, delas diferem porque sua ação não se dirige a um território geográfico-social e a seus sujeitos claramente definidos (índios,

educação popular. Eram elas provenientes de praticamente todos os países da América Latina. *Alfonso Torres, 2012, páginas 139 e 140.*

55. Criada a partir de iniciativas de educadores associados ao MST, no Brasil, e também seus militantes e educadores, a *educação do campo* foi oficialmente instituída no Brasil no começo dos anos 2000, durante vigência de governos nacionais eleitos através do Partido dos Trabalhadores. Um excelente e volumoso *Dicionário da Educação do Campo* foi publicado pela Editora Expressão Popular, de São Paulo, e nele estão expostas e debatidas diferentes vocações da educação, com ênfase naquelas de origem teórico-política marxista.

quilombolas, camponeses), e nem a um “campo social” como uma cidade, mas a uma ampla vocação de uma variante de educação pensada em seu sentido menos restritamente curricular e escolar possível. Seu território de vocação pode ir de um espaço ambiental definido a toda a humanidade.

Coloquemos aqui a *Educação para a Paz*, a *Educação Ambiental*, a *Educação e Direitos Humanos* e outras de semelhante abrangência. Algumas delas “ingressam na escola”. Outras permanecem à sua margem e originam movimentos e redes não raro de abrangência internacional.

Não raro elas valem mais por suas interações com outras modalidades de educação. Assim é que na América Latina existe um movimento de *educação ambiental popular*. De igual maneira, acredito ser quase inevitável alguma associação entre: *educação social*, *educação ambiental*, *educação e direitos humanos*, *educação e minorias sociais e culturais*, *educação para a paz*, *educação prisional*, para ficarmos apenas em algumas possível e desejáveis interações.

Talvez também no domínio das práticas pedagógicas estejamos nos abrindo a descobrir que mais valem as teias e redes “entre-nós”, que saibamos criar, consolidar e estender, do que o isolamento de cada vocação em seu próprio terreno, e de cada “experiência” em seu próprio e único cenário.

7º. com os antropólogos, deverei chamar aqui de vocações de *endoeducação* uma modalidade mais ancestral e patrimonial de prática pedagógica do que todas as lembradas acima. E reconheço que a palavra escolhida por mim talvez pudesse ser substituída por uma outra, que com maior sabedoria do que a minha, algumas comunidades indígenas da América Latina estão usando para nominar o que pensam e praticam: *educação própria*.

Estejamos prontas a reconhecer a legitimidade e a inteireza de sistemas próprios de construção e partilha de saberes, de sentidos de significados e de valores, de pessoas, povos e culturas até aqui, de uma forma ou de outra - e com as mais variadas intensões e os mais confessáveis ou inconfessados motivos – têm sido tutelados por nós, por nossas agências e por nossas “pedagogias destinadas a”.

Reconheçamos que em uma aldeia Ianomâmi da fronteira amazônica entre Brasil e Venezuela, assim como em uma comunidade Aymara dos Andes, e também no Quilombo do Buriti do Meio, nos sertões do Norte de Minas Gerais, existem saberes próprios e patrimoniais tão fecundos e acreditáveis, no âmago de suas culturas, quanto os nossos, nas nossas.

E existem mais. Tal como em nossas cidades e universidades, existem “ali” também os seus professores-educadores, os seus mestres e os seus doutores. E mais ainda, “pedagogias próprias”. Existem sistemas patrimoniais de partilha e transmissão de saberes não raro menos repressivos e mais efetivos do que os que praticamos em nossas escolas.

Vivemos um afortunado momento de história em que os povos-testemunho estão se lançando em assumir por conta própria – com a nossa ajuda e apoio, quando somos convocados para tanto - a sua própria educação.

Algumas iniciativas já consolidadas entre comunidades de língua Pano na fronteira em Brasil, Bolívia e Peru; as primeiras universidades indígenas de povos dos altiplanos colombianos; ou a “universidad campesina” originada de um movimento camponês da Argentina, o MOCASE, serão apenas alguns exemplos de iniciativas e alternativas ao mesmo tempo patrimoniais e pioneiras, que daqui em diante estaremos convocados a reconhecer como nossas interlocutoras “de igual para igual”⁵⁶.

Com quem? A favor de quem? Distante de quem? Contra quem?

Reunidas em um conjunto de dicotomias entre o que impõe o sistema social hegemônico que nós, educadores populares reconhecemos e frene ao qual nos colocamos, e aquilo que nos desafia a ações críticas, criativas e emancipadoras, desejo a seguir estabelecer aqui não uma reflexão mais acadêmica e completa sobre o que nos une, aproxima ou diferencia. Escolhendo uma outra direção, desejo apenas reconhecer entre nossas convergências, diferenças e divergências, talvez algumas oposições que incompleta e imperfeitamente desenham as nossas identidades e estabelecem o miolo de nossas vocações direções pedagógicas.

Como sou academicamente originário da psicologia e escolhi depois se estudioso e praticante de uma ciência sócia, é com uma oposição bastante conhecida que prossigo. Em horizonte o mais aberto e impreciso, podemos colocar de uma lado prática terapêuticas e/ou sociais – entre elas a educação – que diferenciadamente buscam soluções pessoais para dilemas, problemas, conflitos sociais.

Algo que na fala de uma educadora poderia ser traduzido assim: “Se logramos formar, desde a infância, pessoas devotadas à solidariedade, à paz, ao acolhimento dos outros, à responsabilidade social, a uma vida pessoalmente integrada e harmoniosa, e socialmente ética e ativamente fecunda, poderemos gerar, em algum tempo de futuro, comunidades, sociedades, nações e até uma humanidade que realizem em sua maior plenitude cenários de vida e de destino igualitários, justos, inclusivos, pacíficos, etc.”

Em outra direção teremos práticas sociais que também muito diferenciadamente procuram resolver questões pessoais através de ações e transformações sociais. Algo como: “Devemos nos empenhar em frentes de resistência e luta destinadas a transformar as estruturas econômica, políticas, sociais e culturais que preservam todos os males da atualidade, inclusive os que se reproduzem através da educação de tal sistema”.

56. Tenho participado de encontros, congressos, seminários de educação e ação social junto a comunidades indígenas, comunidades tradicionais (algo muito forte e presente no Brasil) e movimentos populares, em que a diferença entre “nós e eles” é tão reduzida quanto possível. Em uma mesma mesa-redonda sentam-se dois doutores universitários, um xamã indígena e um dirigente de movimento social popular, e somos convocados a dialogar de igual para igual. Os títulos atribuídos à universidade a nós são colocados lado-a-lado com os títulos com que “eles” se apresentam e conosco dialogam.

Claro, estabeleci aqui, apenas como um gradiente de alternativas, posições polares. Creio que a maioria das educadoras que conheço, diante dessas duas variantes extremas optaria por uma posição equidistante, ou pelo menos unilateral em nossa escala de opções. Penso que este seria também o meu caso.

Ainda sem a preocupação de estabelecer uma ou algumas opções de escolha, se quisermos estender a polaridade escrita acima a algumas mais diferenciadas oposições que ora nos unem, ora nos afastam, ora nos antagonizam poderíamos chegar a este breve e imperfeito desenho de oposições. Algo que em sua polaridade não precisa ser lido e pensado através da aparente radicalidade de suas extremas ou moderadas oposições.

Teremos então:

- . Ações sociais dirigidas à regulação do sistema vigente *versus* ações sociais de emancipação frente ao sistema hegemônico.

- . Opções de anúncio do “fim da história” *versus* a negação de histórias únicas e da não-histórias, em nome da criação de pluri-histórias.

- . Motivações teórico-crítico-conformistas centradas em um determinismo de certezas estabelecidas *versus* motivações críticas e ativamente insurgentes, centradas em princípios de indeterminação e de incertezas transformáveis.

- . Opções pedagógicas centradas na hierarquia, na desigualdade e na homogeneização (a “hierarquia” e a “anomia” dos gregos) *versus* opções pedagógicas centradas na igualdade entre diferentes, no diálogo e na educação compreendida como construção coletiva e partilhada de saberes (a “isonomia” e a “autonomia” dos gregos).

- . Alternativas pedagógicas centradas em valores da permanência, da tradição, do estático, do ordenador, do previsível, da reprodução do já existente e regulador *versus* opções centradas no valor-mudança, na transformação, na mobilidade, na ruptura, na imprevisibilidade, no dinâmico, no assumidamente desordenador e emancipador. Enfim, a oposição entre o monológico e sempre fixo, dirigido a um saber único hegemônico e colonizador, com a reiteração do par desigualdade+uniformidade *versus* o dialógico e sempre mutável dirigido a pluri-saberes diferenciadamente unificáveis, contra-hegemônicos e liberadores, em direção ao par igualdade+diferenças

Práticas de educação pensadas e vividas como instrumentalização funcional de quem aprende apenas se “instruindo”, através de uma capacitação destinada a uma adaptação ao “mundo real do mercado” *versus* uma educação praticada como formação integral, desequilíbrio e transformação de quem aprende através de uma inacabável partilha de saberes destinados a uma auto, alter e sócio-transformação.

Práticas pedagógicas reguladoras e destinadas à reprodução de democracias de baixa-intensidade e apenas representativas *versus* práticas emancipadoras, destinadas a gerar e fortalecer democracias de alta-intensidade e ativamente participativas.

Em síntese e recorrendo a palavras e propostas de Boaventura de Souza Santos tempos oposições entre: monoculturas do saber e do rigor + monoculturas do tempo linear + monoculturas da naturalização das diferenças + monoculturas da escala dominante + monoculturas do produtivismo dominantes *versus* ecologias dos saberes + ecologias das temporalidades + ecologias dos reconhecimentos + ecologias das produtividades solidárias e partilháveis opostas às produções individualistas e utilitárias; sociologia das presenças + monoculturas X sociologia das ausências + ecologia dos saberes⁵⁷.

A educação popular em diálogo com novas modalidades de ação pedagógica

Viajemos uma vez mais entre tempos. Em suas origens, à diferença de pedagogias antecedentes dirigidas às classes populares, a *educação popular* não se realizaria como um serviço suplementar da educação a elas estendido, como terá ocorrido na imensa maioria dos casos quando da implantação de redes públicas de educação.

Em uma outra direção, a *educação popular* pretendeu colocar-se pedagogicamente a serviço das classes populares e de outras minorias subordinadas, esquecidas ou marginalizadas. E com elas buscou estabelecer um diálogo destinado a que elas próprias aprendessem a transformarem-se através de um aprendizado que deveria desaguar em pessoas crescentemente “conscientizadas” (palavra-chave nos primeiros escritos de Paulo Freire), e um crescente poder insurgente e democraticamente popular⁵⁸.

Um poder paulatinamente transformador, derivado de pessoas que individual e coletivamente viessem a aprender, a partir e através de si-mesmas a: viver a sua vida, recriar o seu destino, apensar com a sua própria

57. Não faço referência a um livro único de Boaventura. De Souza Santos. Relaciono alguns de seus livros bibliografia ao final. Parte do que relembro aqui neste artigo provém de uma mesa redonda de que participamos, na *Conferência Arna*, em Cartagena de Índias, em 2017, e de reuniões mais restritas que reuniram Boaventura e militantes da América Latina.

58. Eis como Tomas Tadeu da Silva, que não se reconhece como um “educador popular” define em um verbete de seu livro: *Teoria cultura e educação – um vocabulário crítico*.

Educação Popular – Refere-se a uma gama ampla de atividades educacionais cujo objetivo é estimular a participação política de grupos subalternos na transformação das condições opressivas de sua existência social. Em muitos casos, as atividades de “educação popular” visam o desenvolvimento de habilidades básicas como a leitura e a escrita, consideradas como essenciais para uma participação política e social mais ativa. em geral, segundo a teorização de Paulo Freire, busca-se utilizar métodos pedagógicos – como o método dialógico, por exemplo – que não reproduzam, eles próprios, relações sociais de dominação.

Chama a atenção que em livro u pretende ser um “vocabulário” crítico e atualizador, entre tantas modalidades de pedagogias e de educações, ele apenas escreva sobre a “educação bancária”, como um termo crítico criado por Paulo Freire, *educação libertadora (também denominada de educação emancipadora, e educação popular*.

mente, aprender a sua verdade, dizer a sua palavra, partilhar a sua luta, transformar o seu mundo, escrever a sua história.

Com diferentes assinaturas e partilhando um leque aberto, mas não muito amplo de ideologias políticas e de propostas pedagógicas, a *educação popular* almejava realizar-se sempre que uma crítica individual e coletiva de vocação emancipatória, diante de uma cultura política e de um sistema pedagógico hegemônico dela derivada, associava-se a um projeto originado das classes populares, ou em um estreito diálogo com elas. Eis um projeto pedagógico que idealizou repensar a educação como cultura, a cultura como política e a política como transformação social humanizadora.

A *educação popular* buscou encontrar na *prática do diálogo* não somente uma metodologia pragmática de ação pedagógica. O diálogo sempre pretendeu ser, nela e através dela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-aprender. Podemos então retornar às primeiras linhas deste escrito, e relacionar as críticas antropológicas de Pierre Clastres (ele mesmo um leitor atento de Ettiéne de La Boétie e de seu livro: *Discurso da servidão voluntária*) e Paulo Freire.

Pois todo o acontecer didático da educação popular centrava-se em uma absoluta circularidade da palavra, a partir do suposto de que entre pessoas e culturas todo o sujeito, individual ou coletivo, é uma fonte original de seu próprio e inquestionável saber. Saberes em relação são culturalmente diferentes, sem poderem ser academicamente reconhecidos como desiguais. A substituição da arquitetura linear da “sala de aulas” pelo “círculo de cultura” desenharia uma nova geometria não apenas espacial no acontecer da educação.

Em suas formas mais radicais, a sua “palavra de ordem” seria uma quase inicial “desordem pedagógica”, centrada na ideia de que com um mínimo de propostas de base, tudo o que se realiza como e através da *educação popular* parte de um encontro diferenciadamente igualitário de e entre saberes e significados. Desde uma “turma de alfabetizandos” até uma instituição ampla de criação de uma “proposta de educação popular”, o que se almejava era a constituição e a consolidação de coletivos igualados e igualitários tanto quanto possível, em sua vocação de pensar, de dizer e de decidir.

A *educação popular* de vocação humanista possuiu sempre, ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza na radicalidade de uma pedagogia centrada em um diálogo entre pessoas, entre culturas e entre classes sociais, na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação.

Sua força, porque ela partiu do princípio de que toda a prática pedagógica dirigida à formação de pessoas autônomas, críticas, criativas e insurgentes somente pode ser realizada por meio de uma experiência de encontro entre sujeitos sociais culturalmente diferentes quando aos seus saberes, e socialmente igualados quanto aos seus direitos-deveres. Sua fraqueza, porque evitando educar através de metodologias prontas-e-acabadas, entre saberes empacotados, ou doutrinárias palavras-de-ordem, o educador popular poderia saber de onde estaria partindo, mas dificilmente poderia prever aonde iria

chegar. Estudos mais aprofundados do que este poderiam estabelecer os termos da diferença entre a *educação popular* de “vocação freireana” e seus fundamentos *dialógicos*, e as propostas contemporâneas de projetos pedagógicos de uma *educa o dialética*, dos educadores marxistas.

Falei até aqui de projetos e imaginários dos anos sessenta, que eu mesmo vivi intensamente. Viajemos ao presente. Estamos hoje longe dos “tempos fundadores” da *educa o popular*. Devemos levar em conta que mesmo preservando ainda a essência “das idéias de Freire”, as pessoas e os coletivos praticantes de alguma dentre as modalidades da *educa o popular* reconhecem que agora “os tempos são outros”.

Elas estão certas ao reconhecerem também que em face a alguns acontecimentos de dimensão internacional, latino-americana e nacional, não apenas conjunturas de a o, mas até mesmo fundamentos e horizontes da gestão social da sociedade, da cultura, da política, do saber, da educa o e, especificamente, da *educa o popular* foram e seguem sendo inevitavelmente reconceitualizados, “refundamentados”.

E a expressão utilizada por alguns educadores populares da atualidade   a “refundamenta o da educa o popular”. Que nos fale Alfonso Torres Carrillo.

Referindo-se em 2007 a um livro seu do ano 2000, ele afirma o que transcrevo

*...A refundamenta o está associada a múltiplos fatores, como o esgotamento dos referentes discursivos a respeito da pluraliza o abaixo.de práticas e atores da Educa o popular, a crise do socialismo histórico e a atra o exercida por novas coloca es teóricas provenientes das ciências sociais; “desde mediados dos oitenta começamos a sentir uma certa insatisfa o a respeito dos discursos que orientavam as nossas experiências, eles nos pareciam limitados para dar conta do que estávamos fazendo; os referentes teóricos com que interpret vamos a realidade, orient vamos os projetos e compreend mos os sujeitos que os protagonizavam não expressavam tudo o que quer mos dizer ou não correspondiam   realidade sobre a qual estávamos atuando*⁵⁹.

Lembremos que mesmo partir de Paulo Freire em seus últimos escritos, a *educa o popular* abre-se a um diálogo com outras modalidades de a o social. E nisto reconhecemos que ela recupera em boa medida a tradi o original vinda dos movimentos de *cultura popular* dos anos sessenta no Brasil⁶⁰. Tempos de antes revisitados agora, quando pedagogia-e-educa o eram pensadas como

59. Está nas páginas 77 e 78 de *Educación popular – trayectoria y actualidad*.

60. No começo dos anos sessenta o que nos unia e congregava em frentes de luta popular não era a educa o popular, cujo próprio termo surgiu bem depois. Era a “cultura popular”, pensada não como uma categoria de antropólogos, mas como uma a o política de voca o emancipadora que se realizava através de uma intera o entre diferentes atores culturais vindos seja da academia, seja do meio das artes, seja de comunidades e movimentos populares. Uma reunião relevante de documentos da época (inclusive da primeira equipe nordestina de Paulo Freire, está no livro coordenado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e Educa o Popular: memória dos anos sessenta*.

uma dimensão da cultura, e eram vividas através de em um diálogo entre multi-interações e contribuições provenientes de pluri-diversas teorias e propostas das ciências sociais e de ramas humanistas da filosofia de outras ciências e das artes.

De então para cá por toda a parte entre o Pacífico e o Atlântico, surgiram novos atores sociais, habitantes de antigos e novos territórios de vida, de trabalho e de saberes. Eles emergiram de um ajustamento a novos tempos e a novas frentes de resistência, resiliência e insurgência.

Este plural acontecimento associou-se ao advento de algumas modalidades e vocações da educação chegadas à América Latina sobretudo após os “anos setenta”. Surgiram então entre nós novas vocações da educação, inexistentes ou incipientes ao tempo das origens da *educação popular*. Inovações pedagógicas que eu mesmo combati em alguns dos meus escritos antigos, acusando-as de serem apenas novas “invasões simbólicas do imperialismo”.

As mesmas que nós, educadores populares de antes e de depois do movimento de refundamentação, acolhemos como novas e necessárias alternativas pedagógicas. Ações culturais através da educação que desde quando associadas a posturas e vocações emancipadoras mais se somam do que competem com a *educação popular* original.

Assim a *educação ambiental* (sobre a qual muito escrevi a partir dos anos oitenta-noventa), a *educação para a paz* (idem), a *educação e direitos humanos* (idem), as *pedagogias dirigidas a comunidades tradicionais e comunidades étnicas* (indígenas, quilombolas, etc.) e, mais tarde, a *educação social* e a *pedagogia social*. E em uma direção definitivamente mais “à esquerda” a *educação do campo* dos movimentos populares rurais do Brasil, assim como as experiências reveladoras de *projetos pedagógicos de movimentos insurgentes*, como os zapatistas, do México.

Não devemos esquecer que uma redemocratização relativa de países da América Latina, associada a um ainda incipiente, mas esperançoso empoderamento de movimentos populares, foram também fatores que forçaram a *educação popular* a se colocar como uma diferenciada instancia de apoio político-pedagógico a ações educativas presentes e ativas nos/dos agora vários e diferenciados movimentos populares sociais, culturais, étnicos, etc.

Assim, uma inevitável e oportuna abertura em múltiplas direções, e em diálogo com diversos atores sociais levou a *educação popular* a migrar de uma exclusiva ou prioritária “leitura classista ortodoxa da sociedade” em direção à incorporação de outras perspectivas e categorias analíticas como hegemonia, movimentos sociais, sociedade civil e sujeitos sociais” (conforme Alfonso Torres, 2012, página 78).

Assim, a difícil categoria “povo” passou a receber diversos e, não raro, divergentes sentidos entre educadores populares. Relembro uma vez mais que este é também o momento em que, sobretudo em países pluriétnicos e culturais, vários atores étnicos, culturais e sociais secularmente silenciados fizeram-se crescentemente presentes E, como lembrei já neste documento, eles obrigaram

a própria educação - inclusive as originadas de políticas públicas - a uma revisão de seus imaginários e de seus conteúdos pedagógicos.

E quase sempre são os educadores populares das nações mais multiétnicas e culturais os mais sensíveis a fazer interagirem diferentes sistemas de conhecimento, assim como a incorporá-los substantivamente ao círculo dos saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades de “outros povos e de outras culturas”.

Uma pedagogia “conscientizadora e politizadora”, destinada em seu horizonte a transformações radicais da sociedade através de uma conquista popular do poder, tende hoje a ser relativizada e repensada no interior de um campo de diferenças entre os diversos contextos sociais. Reconheçamos que para a maior parte dos educadores populares o povo, no sentido original de classe-para-si, segue sendo seja “o”, ou, no limite, “um” sujeito protagônico nos processos de luta e mudança social. Mas estejamos atentas a que presenciamos um alargamento do sentido político das próprias transformações de seus horizontes.

Sensível a um diálogo com vertentes de pensamento teórico de construção do conhecimento e de suas derivações para a educação, como variantes fundadas em autores que, não raro, provém mais da física quântica e da biologia do que da economia e da política, educadores populares tendem agora a também abrir-se para acolher novas compreensões de fundo “holístico”, “multicultural”, “integrativo-interativo” e dialogicamente “transdisciplinar”.

Esta derivação inevitável, ao ver de alguns, desloca uma primazia da questão social de um plano socioeconômico, em direção a compreensões mais totalizadoras, não apenas do acontecer humano, mas também da complexidade da sociedade. Outros, como Boaventura de Souza Santos, lembram que transformações sociais e epistemológicas dificilmente acontecem, se não ocorrerem juntas e em franca e insurgente interação.

Entre educadores populares algumas questões relacionadas à individualidade, à identidade, à afetividade, e a uma nova conectividade centrada em dimensões que chegam a submeter o racional ao afetivo, tendem a constituir a cada dia o próprio centro de suas reflexões e construções teóricas. E, por consequência, também das pautas e linhas de direção de uma educação que somente pode ser “popular” se for popularmente sensível, e totalizantemente humanizadora.

Estejamos atentas a que uma persistente crise de buscas de um modelo histórico com o horizonte de sociedade situada “para além do mundo capitalista” poderia estar exercendo junto a educadoras do presente e do futuro próximo uma lastimável – e inevitável, ao ver de algumas pessoas - descrença na viabilidade de transformação social em direção a um outro modelo de poder, saber e sociedade.

Em termos caros a Boaventura de Souza Santos, isto representaria o abandono de uma vocação “emancipadora” do sistema capitalista, em direção a projetos e ações sociais apenas “reguladoras” de tal sistema social de poder e de

saber. Estou entre aquelas e aqueles que acreditam que para além dos estreitos socialismos já nacionalmente experimentados e, sobretudo, diante do desafio do fortalecimento globalizante do capital internacional, o nosso horizonte de afeto, pensamento e prática deverá, mais agora do que antes, estar centrado na construção de formas alternativas e diferenciadas de sociedades solidárias-socialistas. Se “um outro mundo possível” não é viável, em nome do que eu estaria nesta tarde de março escrevendo isto?

Estejamos atentos a uma variação danosa de vocações da educação, quando elas possam deixar-se levar pela tentação de abrir mão de ideias e ações devotadas a frentes de luta pelo advento de um mundo que finalmente desloque o eixo de poder de transformação do presente e de gestação e gestão do futuro, do mercado e do capital para a vida, para o ser humano e para uma sociedade de plena realização dela e dele.

Entre o que muda, o que permanece?

Desejo encerrar este escrito com pensamentos voltados ao que acredito que permaneça, entre o que muda e se transforma ao longo dos anos e das décadas. Assim, se sonhamos unificar o que entre os “anos sessenta” e “os dias de agora” permanece como uma sequência de fundamentos e de crenças naquilo que nos move a seguir adiante, sobre que pilares e que valores de pensamento e de ação através de modalidades da educação podemos dialogar e agir?

O primeiro deles deverá uma crença inabalável na vocação do destino da pessoa humana. A confiança de que apesar de tudo o que vivemos “agora”, há um presente a confrontar e um futuro a construir a partir de pessoas como Você e Eu, e em nosso nome. Qualquer que seja o estilo de um governo e a vocação de uma sociedade, a pessoa humana é sempre e irredutivelmente o seu sujeito e a sua razão de ser. A pessoa de cada uma e cada um de nós constitui um valor irredutível em si-mesma. Assim, todos os projetos e todas as políticas sociais devem encontrar cada pessoa e em todas as pessoas de um povo, ou de uma nação, os seus destinatários primeiros e essenciais.

Quem quer que seja, qualquer ser humano é em si-mesmo, e sem mediações, o ponto de origem, o valor de sentido e o destinatário de uma educação vocacionada não a apenas “capacitar o indivíduo” para o-mercado, mas “formar a pessoa” destinada à partilha solidária de e em uma plena vida social.

Um segundo valor. Devemos persistir em pensar e praticar uma educação centrada no valor e no primado da *pessoa consciente e cooperativa*, diante do avanço de imaginários hegemônicos que edificam e consolidam o primado do poder do mercado do capital, como o território central das relações sociais, na mesma medida em que estabelecem como seu ator central o *indivíduo competente e competitivo*.

Um terceiro valor. Mantenhamos viva a crença em nós próprios e em nossa vocação como educadoras. Confiemos no quem somos, e no que sempre podemos fazer para mudar nossas cabeças e destinos, e para transformar o

mundo em que vivemos. Sigamos, sobretudo quando estamos “remando contra a corrente”, acreditando em um dos fundamentos de educação emancipadora de mentes e sociedades: a crença substantiva em nós, em nós-mesmos e no “entre-nós”: o território de encontros e diálogos que solidaria e ativamente criamos quando nos unimos.

Não somos destinados a nos educarmos para nos subordinarmos a uma ordem social pré-existente, imposta a nós e colonizadora de nossos saberes, de nossos significados, de nossas escolhas e de nossas ações sociais. Mutuamente nos ensinamos-e-aprendemos para sermos, em cada pessoa e em nossas autônomas e solidárias coletividades, os agentes de transformação de nossas vidas e de nossos mundos de vida.

Para além de uma educação humanista em suas versões mais tradicionais, aprendamos a crer e praticar uma vocação da educação que não apenas objetive “formar pessoas em sua eminente dignidade”, como passivos senhores de direitos e sujeitos de deveres sociais. Pensemos em algo além. Saibamos educar para formar pessoas e coletividades que se proponham a, critica e criativamente, tornarem-se mulheres e homens ativamente inconformados. E, portanto, mulheres e homens participantes de processos crescentes e interconectados de emancipação social.

Contra todos os falsos teóricos e “profetas” que em nome do primado do mercado anunciam a morte da pessoa como ser-de-sociedade, e o “fim da história”, juntamente com a premissa de que o “modelo capitalista” veio a ser o único sistema humano e socialmente viável, devemos preservar e ascender a nossa crença na História como algo que vivemos, construímos e escrevemos. Uma realista e esperançosa História com um sentido convergente, emancipador, personalizante, socializante e espiritualizante.

A despeito de todas as teorias que acreditam ou apostam no fim das ideologias de transformação de pessoas e de mundos sociais, devemos confiar em que nós somos não somente seres “na história” ou “da história”, mas autores-atores co-participantes de cada momento de construção de nosso “tempo na e da História”. Sejamos aqueles e aquelas a quem compete não apenas “seguir o curso da história”, ou simplesmente dedicar-se a estudá-la e criar boas “narrativas” a seu real ou ilusório respeito, mas as pessoas detinadas a vivê-la como a mais difícil experiência coletiva a ser desfiada e construída: a nossa História.

A afirmação da vocação histórica a uma perene transformação sempre mais humanizadora da vida e da sociedade humana permanece como o “sinal de nascença” e como a assinatura de identidade de todas as modalidades de uma educação emancipadora centrada na individualidade da pessoa e em coletivos culturais e sociais de e entre pessoas.

Saibamos acreditar que pelo Mundo inteiro e em cada local onde vivemos, cabe a cada um, a cada uma de nós, e mais às nossas pequenas comunidades utópicas, e ainda às nossas redes espalhadas por todo o Planeta Terra, e à multidão de pessoas provenientes sobretudo dos povos originários e dos

excluídos da Terra, a vocação de tornar real a construção de um outro “mundo possível”, como bradamos em nossas caminhadas pelas ruas, em nossos *Fóruns Sociais Mundiais*.

Acreditemos em nossa vocação destinada a uma permanente e irreversível humanização. Paulo Freire gostava de iniciar algumas de suas falas e escritos com a lembrança de que somos seres inacabados; seres inconclusos. E, assim sendo, a contraparte deste suposto será o fato de que somos seres perenemente “acabáveis”; aperfeiçoáveis; ilimitadamente capazes de nos recriarmos a partir de nós-mesmos, e para além de nós-mesmos.

Existirá um critério absoluto para determinar a qualidade de uma mudança ou transformação social? Sim: ela deverá ser sempre mais humanizante e humanizadora. Deverá representar sempre, e de maneira irreversível, um acréscimo de *valor humano ao humano*. Um aumento de condições através das quais as pessoas - e todas as pessoas - possam viver a cada dia mais, uma vida plena e feliz. Isto é: uma vida de qualidade: criativa, livre, corresponsável e solidariamente partilhada em uma sociedade justa, democrática, igualitária, multicultural, não excludente e aberta à constante mudança.

Frente a uma invasão crescente de “programas” empacotados e de sutis colonizações de sentimentos e de mentes, segundo padrões pré-fabricados provenientes de agências de regulação do sistema capitalista, devemos crer no valor e no do poder do saber original que habita o coração e a mente de toda e qualquer pessoa. Crer que cada pessoa, quem quer que seja, é em si-mesma uma fonte original, preciosa e irrepetível se seu próprio saber.

Saibamos recriar a confiança na vocação humana ao diálogo, à partilha, à troca de nossos dons, à solidariedade, à gratuidade, à reciprocidade, enfim. Lutemos por acreditar em tal vocação como o fundamento do que nos faz sermos seres humanos; seres conectivos, sujeitos recíprocos e, portanto, autores de nosso aprender-a-saber.

Como educadores, saibamos aprender que não somos “humanos” porque somos “racionais”, ou porque somos “seres políticos”, como em Aristóteles. Somos humanos porque somos “seres aprendentes”. Seres sempre aprendentes. Seres devotados à perene aventura do aprender.

Quem quer que sejam as pessoas, a sua verdadeira vocação será sempre a abertura ao encontro com a pessoa-do-outro no diálogo entre seres iguais, livres e responsáveis por si-mesmos, pelos outros e por seus mundos de vida e de trabalho. Todo o saber, todo o aprendizado e toda a ação social entre pessoas devem realizar-se como vivências interpessoais e culturais de e entre diálogos. E o fundamento do diálogo entre as pessoas não é outro senão o amor.

Não somos apenas mentes que adquirem e acumulam informações e conhecimentos para permanecermos como sempre fomos. Somos seres que transformam o que aprendem e conhecem, em formas pessoais e dialógicas de consciência.

A formação de espíritos autônomos entre mentes críticas, criativas e amorosamente dialógicas é a razão de ser de todo o aprendizado, qualquer que seja uma específica alternativa pedagógica. E esta vocação de aprendizado deveria constituir-se como a razão de ser da educação.

Pessoas não aprendem apenas para serem “capacitadas”, instrumentalizadas ou mesmo “recicladas” através da mera informação. Pessoas aprendem para conhecerem. E pessoas não aprendem apenas para acumularem conhecimentos. Aprendem – e deverão estar “sempre aprendendo”, para continuamente processarem saberes ativamente adquiridos como reconhecimento pessoal e interativo de si-mesmas, dos outros e do mundo. Conheço quando faço parte do que é conhecido. Conheço conscientemente quando penso por conta própria e responsavelmente qual o sentido humano e humanizador daquilo que estou conhecendo.

Em interação com outras práticas e processos emancipatórios, a educação deve pretender ser, sem receios, uma alternativa efetiva de poder. Acreditamos que o poder emancipador da educação será possivelmente o mais efetivo e persistente entre todas as práticas sociais emancipatórias.

Pensemos que a tarefa do educador não será apenas o aprimorar pessoas através do conhecimento e da sensibilidade. Para além deste propósito, cabe a ele participar de ações que transformem pessoas, em e entre as suas consciências, os seus afetos e as suas ações, através da intertroca e da mútua construção de novos saberes, sentidos, significados e vocações de sociabilidade.

Toda a educação sonha uma pessoa! Algumas vezes a sonha como um pesadelo, como quando os nazistas do passado e os nossos ditadores do presente imaginaram escolas que, como fábricas, produzissem autômatos, menos do que seres humanos. Mas na mais das vezes a educação sonha um Ser Humano. Entre Platão e Paulo Freire haverá quem acredita que se uma pedra de mármore pode se transformar em uma obra de arte, por que não uma criança? Por que não uma pessoa humana?

Sonhamos também, para além da realização da plenitude de si-mesma em cada pessoa, com um mundo de vidas em que afinal possamos ser seres do dom e da partilha, e não seres do ganho e da ganância. E uma diferença substantiva entre as propostas e os processos dos diferentes projetos de criação de pessoas através do ofício de educar, está na maneira como cada um dos ideários pedagógicos pensa e faz interagirem estas perguntas fundadoras que os gregos e outros povos do passado nos deixaram: que tipo de mundo criar, manter ou transformar? Como e através de quem? Que pessoas podem, e como poderiam realizar isto? Qual o lugar e o alcance da educação em “tudo isto?”.

A busca de respostas a estas e outras perguntas em geral são deixadas às pesquisas e aos pensamentos de filósofos ou de pensadores teóricos da educação e de ciências e outros territórios afins. Sim, talvez sejam pensamentos que cabem a eles. Mas somente a eles? Ou também e substantivamente a nós, pessoas devotadas à educação como habitantes daquilo que chamamos no Brasil de “o chão da escola”? Da escola ou de outros territórios do saber e do sentido,

em que, entre as nossas diferenças e convergências, nós nos distribuímos entre inúmeras e crescentes “tribos” de praticantes da vocação ode aprender para em seguida ensinar.

Quero convocar aqui um militante das causas humanas e populares que conheci há 57 anos, quando éramos ainda estudantes e “militantes estudantis”. Ele era desde então e segue sendo um amigo e um mestre. Aprendo ao longo dos anos sempre um pouco mais de algum saber precioso, seja quando estou com ele entre nossas caminhadas, seja quando leio.

Que Marcos Arruda nos ajude a encerrar este escrito.

A educação visa a aprendizagem de “caminhar no fio da navalha” na relação comigo próprio, com o Outro, com a natureza e com a sociedade e a humanidade. A educação visa o empoderamento da aceitação e do empoderamento do Outro, a partir de assumir o desafio de meu próprio empoderamento para o meu próprio desenvolvimento enquanto pessoa e coletividade. Sem tornar-me eu próprio sujeito de meu desenvolvimento individual e coletivo, não posso aceitar, acolher e colaborar com o empoderamento do Outro como sujeito de seu próprio desenvolvimento individual e coletivo. Nem posso estar autônoma e amorosamente conectado com “a teia da via e do mistério do Universo”. (...) Educar é ensinar a conviver com o mistério do amor; é ensinar a caminhar no fio do paradoxo amoroso⁶¹.

61. Página 334 de *Educação para uma Economia do Amor – educação da práxis e economia solidária*.

“BENEDITO E JOVELINA”
lembranças de quando a internet
era o rádio de pilha
e de quando a educação popular
vinha através de escolas radiofônicas

Rádio, a internet do “povo da roça”

Talvez pareça a algumas pessoas que venham a ler este breve escrito – na verdade mais uma “memória do que se fez antigamente”, do que uma análise ou uma proposta “do que se deve fazer agora” - que escrever algo sobre o lugar do rádio e da “escola radiofônica” em tempos de “internet” e de “ensino eletrônico à distância, seria como lembrar as virtudes do cavalo em tempos dos supermodernos automóveis, que as propagandas de televisão apregoam todos os dia.

Mas a quem conheça “de dentro para fora” boa parte de nossas comunidades rurais (sem falar nas inúmeras comunidades extrativistas dos “povos da floresta”, indígenas ou não), saberá que em muitas delas o cavalo ainda é bem mais presente e útil do que um moderno carro BMW. E saberá que em uma simples manhã de domingo a “Radio de Aparecida”, e outras emissoras católicas ou com sucessivos programas evangélicos, possuem uma audiência cativa e fiel bastante maior do que a de todos os programas universitários de televisão, somados juntos, ao longo de todo o Brasil durante um mês inteiro.

Em milhares de pequenas cidades e, mais ainda, de nossas comunidades tradicionais, o meio moderno de comunicação cotidiana ainda é o rádio. Não são poucas as casas em que ele é ligado cedo pela primeira pessoa que acorda, e desligado pela última que vai dormir. Na imensa maioria de nossas mais de cinco mil cidades-sede de municípios, o emissor diário de um “programa radiofônico” é o principal comunicador local e, não raro, regional.

Tem sido costume agora a contagem de “seguidores” de alguns “blogueiros”, ou o que o valha. Mesmo quando a conta chegue a um par de milhões, será por certo bastante menor do que o número de fiéis ouvintes diários de um pregador da Rádio de Aparecida, que atinge incontáveis lares em

vários estados da Federação. E os atinge não raro com um muito maior apelo afetivo e personalizado do que logram as emissões das redes sociais. A ancestral sabedoria do rádio é que falando a milhões de pessoas, o locutor de um programa parece estar falando “diretamente a você”. Enquanto mesmo uma mensagem personalizada pela internet, mesmo quando “dirigida especialmente a você”, parece algo dito e repetido “pra todo mundo”. Especialmente em tempos em que uma mensagem escrita com três linhas deseja ser uma carta. E uma com três parágrafos pode ser recebida como uma longo e irritante exagero de comunicação desnecessária. E, mais ainda, rádio não tem “hacker” e nem “vírus”.

Sem negar o valor e as perspectivas – para o bem e para o mal – das alternativas “internético-eletrônicas” em termos de “educação à distância” hoje e em um futuro próximo, queremos com este breve “escrito de memória”, recordar o que foi ao longo de anos na década dos anos 60 (antes de durante os primeiros anos da ditadura militar) uma das mais amplas, fecundas e duradouras experiências de âmbito nacional de alfabetização e de educação popular através de escolas radiofônicas.

Em termos de absoluta atualidade, recordemos que uma vez mais um acontecimento traumático como a Pandemia da COVID 19, nos colocou frente ao fato de que em termos de seus efeitos sobre a educação, novamente as conhecidas e crescentes desigualdades sociais, e também culturais, nos deram a ver o que significa em termos de efetivo proveito o “estudar à distância” em Paraisópolis, ou em Perdizes, em São Paulo. Ou na “Comunidade da Rocinha” e no “Baixo-Gávea”, no Rio de Janeiro⁶².

Podemos sonhar com tempos em que os “bens da eletrônica” sejam bem mais meios, agentes e instrumentos de igualdade, inclusão, partilha, liberdade e felicidade, do que vemos acontecer agora, em 2020 e durante uma pandemia-sindemia como a COVID-19.

62 A conhecida revista *Lancet* publicou recentemente um artigo científico que não lemos, mas de que tomamos conhecimento através de um programa informativo da televisão. Um grupo de cientistas de diferentes áreas e de alguns países, reuniu-se para propor que a atual “pandemia” seja considerada como uma “sindemia”. Argumentam que mais do que apenas um acontecimento da “área da saúde”, com repercussões sobre outras áreas, como a “econômica”, o que estamos vivendo é um pluri-acontecimento ao mesmo tempo físico, social e cultural.

Para eles, a COVID 19, em sua ferocidade clínica e em seus diretos (e não indiretos) efeitos sociais, “ataca” diferenciadamente. Ela possui um diferenciador etário, matando muito mais idosos do que adultos e, sobretudo, jovens e crianças.

E, pior ainda, ela afeta desigualmente grupos étnicos de uma mesma nação, assim como diferentes classes sociais de um mesmo país. Morrem muito mais negros e pessoas “em condição de pobreza”, mesmo nos EUA, do que brancos e pessoas “de classe média para cima”.

Assim, ao ver deles, esta é uma sindemia que deveria ser tratada não como um problema sanitário que afeta outras esferas da sociedade, mas como um acontecer social que afeta ao mesmo tempo a dimensão sanitária, a social, a étnica e a cultural de uma coletividade. Assim, os “efeitos da pandemia da COVID 19 sobre a economia” deveriam ser tratados como “efeitos sanitários-sociais-econômicos de uma sindemia”.

Ao recordar com extrema simplicidade o que foram as escolas radiofônicas do *Movimento de Educação de Base* no Brasil dos “anos sessenta”, queremos colocar também esta questão: sobretudo em termos de populações da floresta ou de comunidades camponesas, quilombolas e outras, não seria a “escola radiofônica” uma moderna alternativa para programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos?

O Movimento de Educação de Base e as “escolas radiofônicas”

Sessenta anos após a criação do *Movimento de Educação de Base – MEB*, como pensar alternativas de “educação à distância”, em tempos de “pandemia virótica” e de “pandemônio político”, sem recordar uma exitosa experiência em que “educar à distância” foi o grande desafio? E um desafio bastante bem superado. Durante 4 anos antes da ditadura, e mais 4 depois dela implantada no Brasil, o MEB dedicou-se à alfabetização e à pós-alfabetização de homens e mulheres do mundo rural entre Minas Gerais, todos os estados do Nordeste, os do Centro-Oeste (fora Brasília) e de uma pequena franja de comunidades da Amazônia.

Hoje, quando os velhos “rádios de pilha Philips” utilizados nas “escolas radiofônicas do MEB” constituem uma rara “peça de museu”, e quando os recursos eletrônicos estendem imensamente os espaços sociais alcançados, assim como os meios efetivos de associar som-e-imagem, e criar uma quase real “presença virtual”, parece-nos justo trazer a lembrança uma experiência pioneira... à distância.

Recordemos que na aurora dos anos sessenta, quatro anos antes do golpe de estado e da implantação dos 22 anos de governos militares, Paulo Freire e a sua primeira equipe de educadores do Nordeste começaram a pensar não apenas em um “método de alfabetização”, mas em todo um “Sistema Paulo Freire de Educação”⁶³.

Dela e de outras, em seguida, foi derivada a ideia de um grande *Programa Nacional de Alfabetização*, tendo em Cuba o modelo, e no método Paulo Freire

63 Os artigos originais de Aurenice Cardoso, Jomard Muniz de Brito, Jarbas Maciel e Paulo Freire, foram inicialmente publicados no número 4 da Revista *Estudos Universitários*, da então *Universidade do Recife*. Aurenice Cardoso respondeu pela escrita do artigo em que o “Método de Alfabetização Paulo Freire” é apresentado. Mais adiante, os quatro artigos pioneiros foram reunidos em um livro-coletânea organizado por Osmar Fávero: *Cultura Popular e Educação Popular – memória dos anos sessenta*. Em setembro de 1966 Maria Alice, coordenadora do MEB-Goiás e eu (estávamos recém-casados) apresentamos no “Dia Mundial da Alfabetização” o “Método de Alfabetização Paulo Freire”, no CREFAL, um centro de educação de adultos e trabalhos comunitários da UNESCO, situado em Pátzcuaro, no México. O Impacto da apresentação foi tão grande que nos foi oficialmente solicitado “colocarmos no papel” a nossa apresentação. O CREFAL publicou uma versão mimeografada dela ainda em 1996 (logo, anos antes da publicação do *Pedagogia do Oprimido*). Em 1977 editado como o “número 3” da Coleção “Cuadernos del CREFAL, com este título: *El Método Paulo Freire para la Alfabetización de Adultos*. Pode ser facilmente baixado da internet.

o “instrumento de trabalho”. O golpe militar de abril de 1964 encerrou as possibilidades de realização de tal “programa”⁶⁴.

Paulo Freire, a família, vários companheiros, entre educadores, pensadores sociais e artistas, foram exilados – e outros presos, torturados e mortos. Aquela não terá sido uma primeira vez em que pessoas devotadas à educação são denunciadas e são passíveis de severas penas pelo exercício simples de alfabetizarem; de educarem. Quando o *Pedagogia do Oprimido* foi publicado como um livro aqui no Brasil, em diferentes lugares e em diversos momentos, o simples possuir em casa ou em uma mochila um exemplar do livro poderia ser considerado uma grave contravenção.

Tendo sido antes publicado em artigos de uma revista latino-americano de *Iglesia y Sociedad en América Latina*, e tendo alguns ou mesmo todos os seus capítulos sido clandestinamente mimeografados, em reuniões que vivenciamos, às escondidas eles eram lidos e debatidos⁶⁵. Nos dias seguintes ao golpe militar instituições de educação suspeitas toram obrigadas a destruir grandes quantidades de material supostamente “subversivo”. Para ficarmos apenas no caso do MEB-Goiás, durante dias e dias, boa parte de todo o material pedagógico existente na sede da “equipe-central” foi levado ao fundo de quintais e devidamente queimado. Uma irrecuperável quantidade deste material eram

64. Como um outro dado de memória, lembramos que não apenas os “rádios de pilha do MEB”, mas um outro instrumento, agora não-sonoro, mas visual, também é hoje uma *preciosa “peça de museu”*. Estabelecidos os primeiros esboços da grande “Campanha Nacional”, Paulo Freire e sua equipe foram incumbidos de iniciar o complexo processo de sua implantação. Dado que o “método” começava com a projeção de imagens com as “fichas de cultura”, e como em imensa maioria os espaços sociais da “Campanha” seriam comunidades rurais e, em muitos casos, locais sem eletricidade, foram pensados “projetores de transparências” movidos a querosene. Não havia deles no Brasil. Foram detectados nos EUA, mas a um alto custo. E foram encontrados na Polônia, bastante mais baratos. Os primeiros foram comprados pelo Governo Brasileiro e chegaram ao Brasil. Antes do começo da Campanha houve o Golpe Militar de Abril de 1964. Todo o material foi apreendido. E então nos lembramos de uma cena, quando Sandra Cavalcanti, em um programa da TV Tupi, denunciava o “caráter comunista” da Campanha. E como uma das provas exibida diante das câmaras um dos projetores, “vindos da Polônia, um dos países da Cortina de Ferro”.

65 A publicação é um número especial – *Suplemento* – da revista *Cristianismo y Sociedad*. Esta edição especial, fora de seriação, tem como subtítulo de capa: *Contribución al proceso de concientización en América Latina*. Na nota explicativa, assinada por uma *Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad en América Latina*, está escrito o que transcrevo em fragmentos.

El material que presentamos en las páginas que siguen es de carácter provisorio y complementario. ...

Los lectores advertirán que se trata más que nada de Apuntes y que los autores de los respectivos trabajos, así como las entidades que autorizaron la publicación de los mismos se reservan todos los derechos de su redacción y de su publicación definitiva. ...

Este documento es para uso interno – en términos absolutos – no pudiendo ser reproducido ni siquiera en parte, sin expresa autorización de los autores. 65 (Cristianismo y Sociedad – suplemento, ISAL, 1968)

rolos de fitas de gravador com aulas e outros programas da “escola radiofônica”. O mesmo acontece em vários outros estados da Federação.

Vigiado de perto por autoridades militares, perseguido e ameaçado, sobretudo em alguns regionais do MEB-Nordeste, em janeiro de 1964, como uma metafórica antecipação do golpe militar, um livro de leituras para a alfabetização através das escolas radiofônicas do MEB foi apreendido pela polícia do Rio de Janeiro. E, preso, ele é levado para uma delegacia. Na verdade, além do livro de leituras: *Viver é Lutar*, a apreensão policial envolveu também três pequenos livretos de acompanhamento das aulas de alfabetização, que constituíam o “Conjunto Viver é Lutar”.

Eis como Osmar Fávero narra a Ana Baumworgel os acontecimentos de talvez uma das únicas ocasiões na história humana em que uma “cartilha” é apreendida pela polícia e levada presa para uma delegacia⁶⁶.

Além disso, uma parte dos exemplares da primeira cartilha impressa, Viver é lutar, que ligava alfabetização e conscientização partindo de situações reais da vida dos camponeses, havia sido apreendida ainda na gráfica pela polícia do governador da Guanabara, Carlos Lacerda.

Viver é lutar sintetizava a ideologia do MEB: Eu vivo e luto, Pedro vive e luta. O povo vive e luta. Eu, Pedro e o povo vivemos. Eu, Pedro e o povo lutamos. Lutamos para viver. Viver é lutar, (primeira lição da cartilha). A décima oitava lição traz o trecho: A lei diz que todos devem ir à escola. A lei diz: mas não existe escolas para todos. Xavier e sua mulher decidiram abrir uma escola em sua casa. Com a ajuda de outros abriram uma escola radiofônica⁶⁷.

Eis, através de alguns poucos momentos da escrita de um livro de alfabetização dirigido a pessoas do “mundo rural”, como o MEB, que derivou inicialmente a sua “educação de base” de propostas então recentes da UNESCO, em pouco tempo associou-a à “educação popular” (termo que, lembramos, era bastante pouco usual na prática) e das primeiras propostas pedagógicas vindas de Paulo Freire, então um educador do Nordeste cujas ideias começavam a ser divulgadas por todo o País. A absoluta diferença entre o teor das “lições” de *Viver e Lutar*, frente às cartilhas padrão “Eva viu a uva”, é mais do que assertiva e eloquente.

Como uma referência de origens, em boa medida a ideia de alfabetização em distantes “zonas rurais” foi inspirada em uma experiência antecedente, originada de Sutatenza, na Colômbia. Camilo Torres, o sacerdote católico que se

66. Aqui e ali estarei fazendo referência ao trabalho: *As escolas radiofônicas do MEB*, de Ana Baumworgel. Leio uma versão em PDF encontrada com facilidade na internet. Há ao longo dele uma precisa apresentação de documentos e momentos relevante de entrevistas com Osmar Fávero, então professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde Ana realizou os seus estudos de doutorado.

67. *As escolas radiofônicas do MEB*, páginas 3 e 4. Grifos meus.

fez guerrilheiro e foi assassinado, chegou a escrever um pequeno trabalho sobre esta iniciativa colombiana pioneira⁶⁸.

Sendo uma instituição vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento de Educação de Base foi vigiado de perto pelas autoridades militares a partir de abril de 1964. Algumas sedes regionais, sobretudo o Nordeste foram invadidas e algumas educadoras levadas para interrogatórios. Como de costume acontece, a repressão, envolvendo prisões e até mesmo sessões de tortura, recaíram sobre os camponeses-monitores.

Em entrevista à autora, Osmar Fávero afirmou que houve pouquíssimas prisões de profissionais do MEB. No entanto, muitos monitores, líderes rurais e diretores de sindicatos foram presos depois de 1964. O ex-coordenador do MEB lembrou a prisão, depois do golpe, da professora-locutora Maria José, que ao iniciar a aula, na Rádio Educadora de Sergipe⁶⁹.

Poucos anos mais tarde, uma maioria de bispos conservadores que assumiu a Conselho Episcopal do MEB destituiu de uma só vez toda a remanescente “Equipe do MEB-Nacional”, então coordenada por Vera Jaccoud e Osmar Fávero.

Antes disto, houve tempo de criação de um novo “livro de leituras para alfabetização através de escolas radiofônicas”. Seu nome era “Mutirão” e, encomendado a cordelistas do Nordeste, ele era todo escrito em “literatura de cordel”. Em tempos de pandemia é oportuno lembrar que junto com ele saiu também um livro de educação-e-saúde, com este nome: *Mutirão da Saúde*. Um jovem desenhista recém-chegado de Minas Gerais respondeu gratuitamente pela ilustração dos dois livros de leitura. Ziraldo, era o seu nome.

A inovadora versatilidade do Movimento de Educação de Base, teoricamente sempre muito próximo a Paulo Freire, poderá ser avaliada pela diversidade de profissionais que constituíam a “Equipe Nacional do MEB”, no Rio de Janeiro. Ela envolvia duas pedagogas, uma psicóloga, um filósofo, um antropólogo, um sociólogo, um cientista político, uma assistente social, um matemático (Osmar Fávero) e uma farmacêutica (Vera Jaccoud). Em dezembro de 1963 ingressou no “Setor de Animação” popular um jovem estudante de psicologia e “militante da Juventude Universitária Católica”. Ele é uma das pessoas que assinam este artigo.

Eis um “movimento de educação de adultos através de escolas radiofônicas” que décadas antes da difusão de palavras como “transdisciplinar”, “transcultural”, multiculturalismo”, aplicava em suas “aulas pelo rádio” o que depois pelo menos em teoria o que essas palavras aqui e ali tentam traduzir.

Os programas radiofônicos do MEB alfabetizaram milhares de mulheres e de homens do mundo rural. E o lograram fazendo interagirem: a alfabetização, a

68. Camilo Torres, *Las escuelas radiofônicas de Sutatenza-Colômbia*.

69. *As escolas radiofônicas do MEB*, página 3.

educação conscientizadora (palavra central em Paulo Freire e entre nós), a arte, a saúde, a vida comunitária e a formação para ações culturais de teor político⁷⁰.

O MEB esteve presente, entre 1961 e 1966, em quinhentos municípios de catorze estados e no território de Rondônia. Em 1963, mantinha em funcionamento 7.353 escolas radiofônicas sintonizadas nas 29 emissoras católicas que tinham audiência de oito milhões de pessoas e que irradiavam as aulas no início da noite. Nos cinco primeiros anos, alfabetizou diretamente, com auxílio dos monitores, 320 mil alunos matriculados na área rural. Tinha uma equipe de 500 pessoas e um Secretariado Nacional com 50 (Documentos do MEB apud FÁVERO, 2006, p. 6). Em 1968, recebeu um prêmio da UNESCO (...) O MEB também estimulou a sindicalização rural⁷¹.

“Benedito e Jovelina” – o Método de Alfabetização Paulo Freire repensado por uma equipe de educadoras

Pedagogicamente a palavra-chave em todo o acontecer do Método de Alfabetização Paulo Freire é “diálogo”. Ela estará presente em todos os seus escritos, e também em suas falas, entre aulas, palestras, entrevistas e mesas de bar. No entanto, nordestinamente podemos pensar que em suas origens os trabalhos de alfabetização começavam com duas boas “conversas”. Isso mesmo. Com um convite à uma “prosa livre” e tão costumeira entre as pessoas do mundo camponês, ao qual em maioria ele se dirigia.

Primeiro uma “conversa de pesquisa” (mas que não tinha este nome), quando os futuros alfabetizados eram incentivados a saírem pela sua comunidade, para simplesmente conversarem com as pessoas que habitavam as suas vidas e os seus dias. Uma conversa ao mesmo tempo livre e motivada. Pois eles eram incentivados pelo alfabetizador a guardarem na memória as palavras mais frequentes, e que lhes pareciam mais familiares e relevantes. “Trabalho”, “lavoura”, “tijolo”, “tarefa” (como medida nordestina e trabalho agrário), eram bons exemplos. Elas viriam a ser as “palavras geradoras” dos futuros momentos da alfabetização.

E, antes mesmo do início propriamente formal da alfabetização, para tornar pedagógica a proposta freireana de pensar a educação como cultura e a cultura como política, ao redor de um “círculo de cultura”, as mulheres e os homens de uma “turma de alfabetizados” eram colocados diante de uma sequência de “fichas de cultura”, desenhadas em cartazes, ou projetadas. Elas

70 Há pelos menos cerca de oito teses sobre o MEB. Duas delas escritas por integrantes da “Equipe Nacional”: Osmar Fávero e Luiz Eduardo Wanderley. José Peixoto Filho escreveu uma sobre o MEB-Goiás. E mais outras sobre equipes e ações do MEB no Nordeste. Um trabalho recente deve ser lido com a atenção devida. Trata-se de *As escolas radiofônicas do MEB*, escrito por Ana Baumworcel, uma jornalista, professora da *Universidade Federal Fluminense*, e doutora em educação pela mesma universidade. O documento é facilmente encontrável na internet. Ao final relacionamos alguns trabalhos na bibliografia.

71. *As escolas radiofônicas do MEB*, página 3.

são bastante conhecidas e para quem desejar conhecer mais a fundo o seu acontecer, recomendamos a leitura de *O Ovo de Colombo – as fichas de cultura no Método Paulo Freire*, um artigo de Osmar Fávero⁷².

Durante alguns anos após o golpe militar o *Movimento de Educação de Base de Goiás* logrou sobreviver, algumas educadoras dele resolveram recriar o “Método Paulo Freire” para aulas através de escolas radiofônicas. O MEB alfabetizava através de um exitoso programa de alfabetização e pós-alfabetização com aulas emitidas desde uma “equipe central”, em Goiânia. As aulas eram “recebidas” por um “rádio cativo” em pequeninas escolas de roça. Eram dirigidas a um “monitor”, homem ou mulher alfabetizados e treinados para trabalharem diretamente com as/os alfabetizandos. Os “treinamentos de monitores” constituíam uma das atividades mais essenciais e pedagogicamente preparadas no MEB. Pois eram eles, em suas comunidades, os verdadeiros “educadores do MEB”.

Em sua forma original o “Método Paulo Freire” trabalhava como 13 “fichas de cultura”, que incentivavam os alfabetizandos a se descobrirem como “sujeitos e agentes da “sua cultura” e, também, a individual e coletivamente pensarem de forma crescentemente crítica e consciente a sua situação social. Nos primeiros escritos de Paulo Freire e nos do MEB as palavras: “consciência” (um conhecimento que se volta criticamente ao próprio sujeito conhecedor); “conscientizador” e “conscientização”, serão centrais e fundadoras.

Na forma original, dedutivamente as “fichas de cultura” vinham do mais geral, como a “idéia de cultura”, até o mais concreto: “a imagem de um círculo de cultura”, bastante semelhante ao deveria estar dialogando ao vivo diante da imagem.

A equipe do MEB-Goiás em alguma medida inverteu a lógica do método. Ao invés de partir do mais abstrato em direção ao mais concreto (um padrão culturalmente mais masculino, dedutivo e filosófico de se pensar), a apresentação das imagens começava por figuras de um casal de camponeses: BENEDITO e JOVELINA. Eles eram apresentados em seus rostos. Eram duas pessoas muito semelhantes à maioria dos e dos alfabetizandos, em suas comunidades rurais. Seus dois nomes eram bem populares em Goiás. E eram ótimos para serem desdobrados como palavras geradoras.

Assim o “Método Paulo Freire de Goiás” partia de uma situação cotidiana e concreta da vida de um casal de camponeses e, indutivamente, passo a passo

72. *As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo*. Neste artigo Osmar Fávero reinterpreta os fundamentos teóricos relativos à cultura e à cultura popular que constituíram a base teórica e prática do que veio a ser a educação popular. Ele aprofunda a seguir o “conceito antropológico de cultura”, assumido por Paulo Freire em seu Sistema de Alfabetização de Adultos. Um conceito também central na pedagogia do Movimento de Educação de Base. A seguir o autor destaca o caráter francamente inovador das *fichas de cultura*, com que era iniciado o “processo de alfabetização”. Por uma primeira vez são apresentadas as fichas de cultura originais, elaboradas pelo artista plástico Francisco Brennand, para o *Programa Nacional de Alfabetização* do Ministério da Educação. O artigo foi publicado em: *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n.37, set./dez. 2012. entre as páginas 465-483.

chegava ao mais abstrato: a ideia de cultura e do ser humano como criador de cultura. Teriam as educadoras do MEB-Goiás feito com os educadores (com uma única mulher, Aurenice Cardoso) o mesmo que Marx teria feito com Hegel?⁷³.

Sabemos que o próprio Paulo Freire considerava o seu “método” uma proposta original aberta a modificações que o adaptassem a cada cenário em que seria trabalhado. Desde as experiências pioneiras no Nordeste e, depois, em São Paulo, ele convidava educadores-alfabetizadores a tomarem a sua proposta

Como um instrumento pedagógico de alfabetização a ser recriado para uso em diferentes contextos. Apenas propostas fundamentais, como a circularidade dos espaços e das relações entre as pessoas; a vocação do diálogo ao longo de todo o processo; o caráter formativo em termos de uma aprendizagem “conscientizadora e transformadora”. Uma das frases mais repetidas em Paulo Freire era a de que a sua proposta de educação desde a alfabetização deveria desaguar em um aprendizado de “ler as palavras e ler o mundo”.

Eis uma síntese muito simplificada do processamento do “BENEDITO e JOVELINA”. A primeira imagem projetada era a do rosto de um camponês, e a primeira palavra a ser trabalhada era: *Benedito*, que no primeiro cartaz – pintado em uma cartolina e não projetado – aparecia assim:



Benedito

Frente a um rosto que poderia ser o de qualquer um, como logo após acontecerá com o de JOVELINA, quando o animador percebia que era hora de pronunciar a palavra escrita, apontando-a ele chamava a atenção para ela. Ele

⁷³ Existe até hoje uma nunca desmentida e nem comprovada suspeita de que em alguma medida a silenciosa presença de Elza Freire, a esposa de Paulo Freire, e com bem mais experiência de “chão da escola” do que ele, na elaboração de seu “método” teria sido marcante relevante. Nada melhor neste caso do que a consulta ao livro sobre Elza Freire escrito Nima Spingolon, da Faculdade de Educação da UNICAMP: *Pedagogia da Convivência: Elza Freire: uma Vida que faz Educação*.

apontava o todo da palavra, e depois percorria com os dedos o traçado do fio dela, e poderia falar alguma coisa assim:

Tão vendo, pessoal? Olha, esse homem que a gente tava falando sobre ele e a vida dele; o nome dele tá escrito aqui embaixo. Assim, ó: Benedito (lê devagar, acompanhando a palavra com os dedos ao longo da palavra, sem separar artificialmente as suas sílabas). Olha gente: Benedito, Benedito. Outra vez: Benedito.

Agora, vamos ver se vocês repetem comigo. Vamos lá: Benedito, Benedito, Benedito. Isso gente. A senhora, Dona Maria: Benedito, Benedito. João, você aí atrás: Benedito. Vocês estão vendo? Benedito.”

A mão do monitor passeava pelo nome escrito cada vez que ela era pronunciada. Não se tratava de memorizar, ou de decorar o nome. O que valia era o “ver o nome da palavra” que se dizia alto, e que em voz alta se repetia.

Ora agindo por conta própria, porque foi devidamente “treinado” para isto, ou seguindo as instruções que lhe chegam pela voz de uma “professora da Equipe Central”, pelo rádio, no meio do exercício de falar e repetir, vendo, mostrando, apontando, o animador, ou monitor, poderia colocar sobre a palavra geradora do cartaz uma mesma palavra, igual no nome e no desenho das letras, mas escrita em uma pequena ficha, assim:

Benedito

Um pouco adiante, depois de haver repetido de novo a *leitura de ver* com todos e com alguns, ele puxava por cima o cartaz da figura, de modo que, da “figura com a palavra”, ficasse a “palavra sem a figura”.

Ele repetia então o “letrume”, do mesmo modo que antes. “Letrume” era como, nos primeiros círculos de cultura as pessoas da roça chamavam as letras das palavras, as palavras e os seus “pedaços”. Mais algumas repetições de ver-e-ler podiam ser feitas.

E a seguir o monitor colocava diante do círculo um outro cartaz com o nome **BENEDITO** desdobrado em seus fonemas— pedaços:

Be-ne-di-to
be bi ba bu bo
ne ni na nu no
di de da du do
to te ta tu ti

E uma sequência da “aula” poderia ser esta:

Olha aí, gente. Uma casa não tem as suas partes: quarto, cozinha; sala, varanda? Tudo no mundo não tem os seus pedaços? Pois uma

*palavra também. Tão vendo? Benedito tem esses pedaços aí, assim: **Be - ne . di - to, Be - ne - di - to, Be - ne - di -to.***

Atento ao que recebia desde a “professora” pelo rádio, o monitor lia a palavra e a repetia. Ele acompanhava com as mãos as sílabas; os fonemas, na medida em que os pronunciava. Repetia e de novo repetia. A seguir ele mostrava no todo o que era o desdobramento do conjunto de cada fonema, escrito logo abaixo.

*Presta atenção agora pessoal! Que que a gente tem aqui, ó, aqui assim? Cada pedaço do nome do Benedito tem a sua família. Aqui tá escrito o Be do Benedito, aqui **o ne, o di, o to.** Agora, desse jeito assim tá a família do Be completinha: **be, bi, ba, bu, bo.** De novo, olha gente: *be, bi, ba, bu, bo.* Vamos lá, todo mundo: **be, bi, ba, bo, bu.***

E ele começava a incentivar as e os alfabetizando.

*Dona Clemência, e você, Joca Ramiro, vocês agora, acham que já dá pra ler? **be, bi, ba, bo, bu.** Agora aqui tem a família do ne: *ne, ni, na, nu, no.* Quem é que lê comigo? Benedito, você que tem o mesmo nome, vamos lá: **ne, ni, na, nu, no.**”*

Todos viam, alguns “liam” e repetiam com o monitor, sozinhos ou em coro. A mão acompanhava então os “pedaços”, saltando de um para o outro. Se no meio dos comentários sobre o exercício - que deve ser deixado tão livre quanto possível — surgia a visão espontânea e a idéia das vogais, o animador podia chamar a atenção sobre elas. Elas são “a parte que muda em cada família”: **Be, ne, di, to, Be, bi, ba, bu, bo.** Poderia até escrever no quadro ou apresentar um cartaz com elas, e repeti-las com os educandos.

Mais adiante chegava o momento mais criativo do trabalho. Ele colocava diante de todos a: *ficha de descoberta:*

ba be bi bo bu

na ne ni no nu

da de di do du

ta te ti to tu

Esta “ficha”, também desenhada em uma cartolina bem visível, reintroduzia o começo de um outro momento importante de criação e de aprendizagem. A partir dela o grupo parava de repetir o que via, e começava a criar com o que repetiu, vendo.

Havia, portanto, muito mais trabalho sobre este cartaz do que sobre todos os outros juntos. Depois de mostrar e repetir um pouco ainda as famílias da

palavra **BE NE DI TO**, o animador lembrava para o grupo que, assim como de *Benedito* foi possível separar os pedaços e compor “a família”, juntando de novo os pedaços era possível formar: **Benedito**, ou outras palavras, conforme se criavam novos arranjos.

Primeiro ele lia os fonemas em todas as direções possíveis: a) na horizontal — **ba, be, bi, bo, bu**; b) na vertical — **ba, na, da, ta**; c) em diagonais livres — **ba, ne, di, to; bu, no, di te**; d) saltedadas, ao acaso — **be, to, di, na, du**.

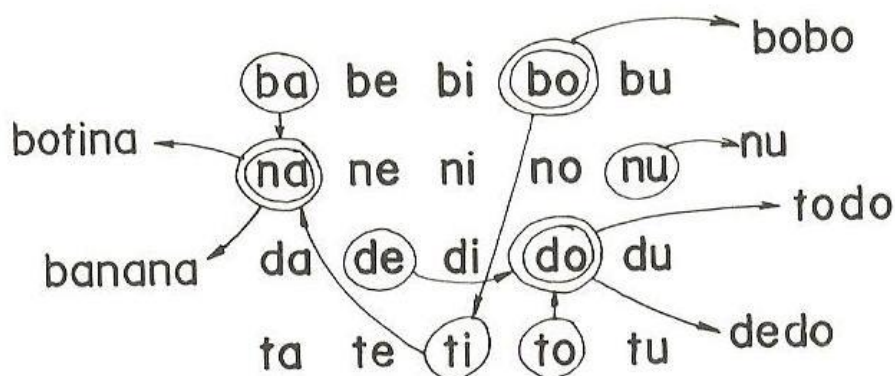
Se algum alfabetizando demonstrasse vontade de fazer o mesmo, nada melhor. Ele poderia repetir o que via, de seu lugar. Poderia vir até o cartaz e mostrar, apontando. Outros poderiam fazer o mesmo. O grupo deveria ser dono de seu tempo, e de seu trabalho.

A passagem de uma maneira de ler para uma outra deveria ser realizada quando o monitor sentisse que cada “ordem de fonemas” estava bem reconhecida. A mão não acompanharia, como antes, o que a leitura falasse desde a ficha de descoberta. Quando sentisse que ficou maduro o trabalho, o animador poderia então dizer:

*Olha, gente, do mesmo jeitinho como se pode pegar uma palavra como o nome: Benedito e separar as partes dele: **Be, ne, di, to** e de cada uma fazer cada família: **ba, be, bi, bo, bu**, do mesmo jeitinho a gente pode reunir de novo os pedaços e formar a palavra do nome de **Benedito**, assim: **Be ne di to** (ele reúne os pedaços apontando cada um com a mão): Benedito.*

E a gente pode formar outras, não pode? Do jeito como juntar de novo os pedaços. Quem é que quer tentar, gente?

Se alguém no círculo se animasse a criar qualquer palavra, isso deveria ser incentivado. No entanto o animador não deveria insistir com o grupo e, menos ainda, com alguma pessoa. Caso sentisse que “ainda não dava” — e isso acontecia apenas nas primeiras palavras — ele mesmo poderia criar; poderia formar novas palavras simples, acompanhando a fala com o gesto de apontar em movimento cada pedaço e todos os que formam a palavra



*Ninguém se arrisca a vir formar uma palavra? Tá bom! No começo pode ser meio difícil mesmo. Então eu começo, vejam comigo: **ba, na, na — banana.** De novo, assim: **ba, na, na — banana.***

*Agora, vejam: **de, do — dedo.** Tão vendo? **de, do — dedo** (e o dedo aponta o dedo que a fala pronuncia).*

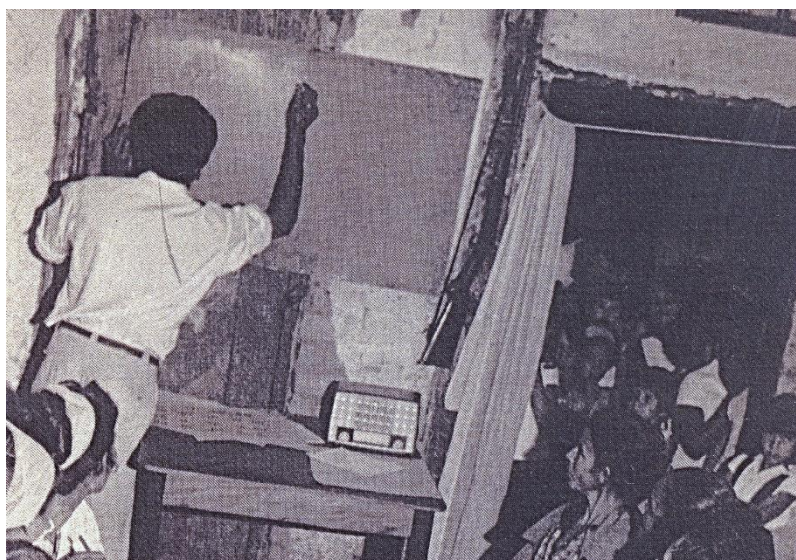
*Agora, aqui: **bo, ti, na — botina.** Tem vez que um pedaço já é palavra. Por exemplo: **nu!**”*

O coordenador do círculo deveria construir apenas algumas poucas palavras. Deveria mostrar, sem ensinar como, uma lógica; um processo de reconstrução de palavras. Se no meio de seu trabalho alguém quisesse formar uma palavra, tudo bem. Que ele fizesse. E o trabalho ganhava um novo ritmo e uma nova dimensão quando as pessoas do círculo se animavam a ir até na frente e formar uma palavra.

Sem impor e nem apressar ele deveria incentivar o grupo do “círculo de cultura” a que fizesse o trabalho de criar outras palavras; ou o de recriar as mesmas que ele acabara de formar. As pessoas poderiam ser convidadas a fazerem como ele; a virem na frente pra tentar formar alguma palavra. Alguns chegariam perto, apontariam pedaços, formariam palavras: “palavras de pensamento”, como **bota**; “palavras mortas”, como **benu** (se é que em algum canto ela não existe). De início todas servem, desde que sejam feitas, criadas, inventadas. Só mais tarde é que ele deveria mostrar a diferença entre “as que existem entre nós”, e “as que foram inventadas”. Sem esquecer que João Guimarães Rosa inventou quase um novo “vocabulário brasileiros de palavras”.

Paulo Freire gostava de lembrar que um dia, diante da ficha de descoberta **TIJOLO**, um alfabetizando de Brasília construiu de maneira inesperada e surpreendente a frase: **tu já lê** (tu já lê).

Durante todo o restante do tempo de uma “aula pelo rádio”, todas pessoas poderiam formar palavras. O monitor deveria escrevê-las no quadro, ou em um outro cartaz em branco, se não houvesse um quadro-negro. Caso tenha havido muito trabalho de criação de palavras, ele poderia interromper o processo quando sentisse que “o trem começou a cansar” (como se diz mais em Minas Gerais do que em Goiás). Poderia mostrar todas as palavras criadas e escritas por ele; e deveria chamar a atenção de todos, lembrando que aquilo foi o mais um trabalho do grupo



Uma das poucas fotos de aulas de alfabetização em comunidades rurais de Goiás e “salvas das fogueiras” em que milhares de documentos foram destruídos durante os governos militares. A precária “lousa” e, na mesa, um os “radinhos de pilha Phillips”, por onde as aulas chegavam ao monitor e a alfabetizandas/os desde a “Equipe Central” em Goiânia.

Caso alguém quisesse, poderia vir ao quadro para escrever uma ou mais palavras. Se a turma sentisse vontade, o que restasse do tempo de uma “aula” poderia ser aproveitado para que cada um, cada uma escrevesse ou “desenhasse” as palavras que quisesse, desde o seu lugar no círculo.

Os educandos deveriam ser incentivados a escreverem em casa todas as palavras que fossem capazes de formar, sejam elas iguais ou não às que foram formadas na reunião, na aula. Na experiência do MEB-Goiás, os educandos recebiam para cada palavra uma pequena folha, que reproduzia em parte o trabalho feito, e sugeria novos exercícios.

Com o tempo eles iam montando o seu próprio material de estudo pessoal: as folhas-fichas recebidas, as folhas em que escreveram as suas palavras, ou os seus desenhos; mais tarde, suas anotações e assim por diante.

Para quem “cresceu no cabo da enxada” o trabalho de escrever com o lápis poder ser muito pesado e difícil. Por isso poderiam haver situações em que o monitor fosse treinado a desenvolver com algumas pessoas exercícios de coordenação motora.

Na reunião seguinte à primeira, o trabalho do círculo poderia começar com o convite para que os alfabetizandos lessem em voz alta as palavras que formaram em casa. Quem quisesse poderia “vir à frente” e formaria no “cartaz da descoberta” as suas palavras. Quem quisesse, que as escrevesse para todos. Outros poderiam dizer as suas palavras, simplesmente. O animador poderia ir escrevendo uma a uma, na medida em que elas iam sendo pronunciadas.

Esgotado o trabalho sobre uma palavra geradora, o animador poderia sugerir que se trabalhe sobre uma segunda. Ele procederia da mesma maneira e,

de uma para a outra, certamente contaria com uma participação mais intensa e mais criativa dos educandos. De novo o grupo debateria o que a palavra geradora sugeriu. No caso de Goiás a segunda palavra geradora é **JOVELINA**, que além de ser muito rica para a formação de outras palavras, sugeria uma outra pessoa, e quase sempre a associação a um casal de “gente da roça”: Benedito-e-Jovelina.

No trabalho de formação de palavras, de uma para a outra, fonemas das anteriores poderiam ser convocados para se somarem com os de uma nova palavra. Em certos momentos duas palavras poderiam aparecer lado a lado em seus cartazes de descoberta, o que, por certo, multiplicaria o poder de criação do grupo.

As palavras mais difíceis poderiam ser apresentadas mais tarde. Em Goiás as primeiras palavras foram: **Benedito, Jovelina, mata, fogo, sapato, casa**. Todas elas são palavras simples, com os fonemas em ordem direta — consoante + vogal — e sem dificuldades maiores de construção.

Depois vinham: **enxada, chuva (x e ch), roçado** (o terrível ç), **bicicleta, trabalho** (tr e lh), **bezerro** (z, s, ss, ç), **safrá** (fr), **máquina** (qui, que), **armazém, assinatura, produção, farinha** (nh), **estrada**.

As dificuldades iam sendo apresentadas e dialogicamente discutidas. Sobre elas o monitor deveria trabalhar mais tempo, deixando, no entanto, que as dificuldades maiores aparecessem quando o grupo estivesse pronto para enfrentá-las por sua conta.

Exemplo, para a palavra geradora **CASA** a *ficha de descoberta* foi escrita assim:

ca	_ _	_ _	co	cu
sa	se	si	so	su

E a questão do **ce, ci, que, qui** foi empurrada mais pra frente, quando o grupo teve que encarar a palavra: *máquina*.

Entre *palavras geradoras*, frases completas poderiam ser escritas com poucos fonemas. É para este exercício que torna motivantes e criativo o trabalho coletivo de construção, no ato de aprender a ler, que o animador deverá caminhar, quando sentir que há material bastante para fazê-lo com todos.

Apenas com os fonemas de **Benedito** e de **Jovelina** dá para formar:

Benedito vive

Jovelina vive

Benedito lida o dia todo

Jovelina ajuda Benedito na labuta.

Um pouco mais à frente dará para formar, entre outras:

O sapato de Jovelina acabou.

Ela lida na casa de sapé.

Benedito capina.

Ele usa a enxada na capina.

No fim das palavras — mas não do trabalho alfabetizador e educador — os alunos estarão formando não só frases curtas, ou pequenas “falas escritas”, mas períodos: “idéias completas”.

As folhas que recebem de tempos em tempos sugerem algumas e eles são incentivados todo o tempo a fazerem os seus próprios escritos: bilhetes aos companheiros, pequenas “redações”, notícias de fatos do lugar, jornal do grupo.

Com os fonemas das palavras geradoras do “Paulo Freire de Goiás”, deu para escrever:

O TRABALHO

Benedito vende sua produção na feira.

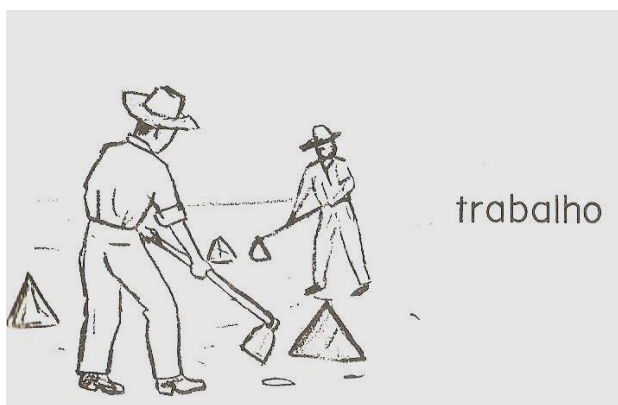
A produção é o resultado de um ano de trabalho.

Trabalho do Benedito e de toda sua família.

Nesse trabalho, Benedito deixou seu suor, seu esforço.

Esse trabalho é quase um pedaço dele mesmo.

Transcrevemos abaixo uma das folhas mimeografadas em tempos já da ditadura militar, quando o MEB-Goiás conseguiu ainda realizar algum trabalho de alfabetização através das “Escolas Radiofônicas” e do “Benedito e Jovelina”.



trabalho

tra tre tri tro tru
ba be bi bo bu
lha lhe lhi lho lhu

1 2
lha ga te tri do trabalho

trapa

colheita

Epílogo

Nem sempre um fato e um fator essencial é lembrado, quando se trata de “educação à distância” e, mais ainda, de “escolas radiofônica de alfabetização”. Nelas, o “diálogo” educador-educando sempre proposto e insistido por Paulo Freire à exaustão, realiza-se, na realidade, como um “triálogo”.

Um “triálogo” porque ao invés de estarem face-a-face uma educadora e um ou alguns educandos, estão envolvidos em um mesmo momento de vivência da educação, três categorias de pessoas: a “professora” que se dirige ao monitor de alfabetização e, aqui e ali, também à turma de alfabetizadas. Uma monitora ou um monitor, considerado no MEB como o mais real e vivencial “professor”, no acontecer da “aula pelo rádio”, e o “grupo” ou a “equipe” de alfabetizados, incentivados o tempo todo a criarem com o monitor e com a “professora da Equipe Central” um diálogo a várias vozes.

Afinal, se é “conversando que a gente se entende”, é trialongando que, “se entende”, a gente se ensina-e-aprende⁷⁴.

Já sob o controle direto dos governos militares o MEB-Goiás ampliou um projeto de contato direto entre educadoras da Equipe-Central e algumas comunidades rurais onde funcionavam escolas radiofônicas. Eis como Osmar Fávero descreve esta extensão da proposta original, centrada apenas nas emissões radiofônicas.

Nesse momento o rádio deixou de ser o principal elo e a atuação do monitor ganhou mais importância na ligação entre a escola e a coordenação do sistema. Integrante da comunidade e sem

74. A Equipe do MEB-Goiás mantinha uma estreita e intensa correspondência com monitores e alfabetizadas. Não eram poucas as cartas escritas a mão por pessoa, que viviam através delas a felicidade de “agora eu já sei ler e escrever”. E não eram poucas as mulheres, bem mais do que os homens, dos sertões de Goiás, que dirigiam as suas cartas a uma “Querida Equipe Central”, como se de uma pessoa se tratasse. Pois com frequência era assim que uma das integrantes da Equipe de educadoras do MEB se dirigia genericamente às pessoas, pelo rádio: “aqui está falando com vocês a Equipe Central do MEB”.

remuneração, o monitor inicialmente era “nomeado”, mas depois escolhido pelos próprios camponeses. A forma como liderava as discussões sobre os temas da aula radiofônica poderia vir a contribuir para que as visões das bases exercessem influência nos diversos níveis de direção do sistema educativo. Experiência matriz da animação popular, Goiás passou a fazer o planejamento da programação radiofônica com os líderes rurais, com os próprios monitores. Era um movimento de mão dupla, os monitores organizavam os diálogos com os alunos nas escolas radiofônicas do interior, gravavam, pois nessa época o MEB e o CPC de Goiás trabalhavam juntos, e depois reproduziam estes diálogos no estúdio quando iam visitar a emissora católica na capital⁷⁵.

Algumas ideias de vocação freireana para pensar uma outra educação

primeira:

Tornar o saber e a criação do saber como o valor fundador da experiência humana.

Criar saberes, conhecimentos, valores, reconstruir saberes não é em nós, pessoas humanas, algo instrumental posto “a serviço de”. Não é algo utilitário, “para o uso de” qualquer tipo de experiência situada aquém ou além da comunicação de sentidos, de significados, de sensibilidades e de partilha de sociabilidades. Isto é: de interações autônomas e significativas entre atores culturais voltados à construção de cenários de vida e de momentos de diálogos fecundos entre a pessoa e ela mesma, entre pessoas que se ensinam e aprendam e entre as pessoas humanas e os seus símbolos, e os seus mundos.

Atenção! A idéia que estou sugerindo aqui está bem distante de um neo-iluminismo e, mais ainda, de qualquer neo-cientificismo. O saber é o que nós somos. Somos o saber que criamos e somos a experiência de partilharmos o saber a cada momento de nossas vidas. De uma múltipla maneira, sempre frágil, inacabada, imperfeita, aperfeiçoável, irreversível, crescente e a cada momento passível de ser mais integrada e mais complexa⁷⁶, saber, criar saberes,

75. *As escolas radiofônicas do MEB*, página 10.

76 Como esta palavra vai aparecer aqui seguidamente, procuro estabelecer desde logo uma compreensão a seu respeito. Como ainda não tenho uma pessoal, confiável, tomo-a por enquanto de empréstimo a Edgar Morin. Ele diz o seguinte: *o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de uma maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. os sete saberes necessários à educação do futuro, pg. 38.*

partilhar saberes e aprender a saber é o que nos torna o que somos: seres humanos.

Assim sendo, não aprendemos e compreendemos alguma coisa quando a incorporamos de maneira habilitada, memorizada e acumulativa em nossa inteligência. Não aprendemos algo nem mesmo quando apenas integramos um novo saber e as suas novas vivências no todo de nosso ser, entre a mente e a sensibilidade. Aprendemos e, então, compreendemos algo novo, quando nos incorporamos ao círculo vivo da existência interativa dessa compreensão. Não sou o saber que eu sei e nem possuo o conhecimento que aprendi. Sou o saber que me faculta ingressar na interação dos que sabem comigo e, cada um à sua maneira, aprenderam e aprendem ainda a saber como eu ou à minha diferença. Conheço não o que sei, mas aquilo que me abre o entrar em diálogo com os outros conhecedores ou buscadores, como eu, de um mesmo ou de um diverso novo saber.

SER INFORMADO
 CONHECER
 COMPREENDER
 SABER

Por isso quero insistir na ideia de que não aprendemos “para”, pois cada momento de presente realiza de maneira plena a razão de ser de seu próprio aprendizado. Aprendemos “em”. E somos humanos e podemos sempre construir sobre esta base a realização da cidadania, porque podemos estar sempre aprendendo. Não é o sermos racionais o que nos dá a identidade essencial de nós mesmos como uma espécie de seres vivos e como indivíduos da espécie humana. É a incompletude pessoal e universal desta própria racionalidade. É o sermos os seres vivos sempre complexa e imperfeitamente racionais. É, portanto, o estarmos de maneira contínua e ascendente devotados ao trabalho de aprender e de reaprender, como um exercício sem-fim da realização de nosso próprio destino. Em algum poema Holderlin diz: *Lei do destino: que todos se aprendam.*

Como um gesto original da espécie viva de quem somos, a finalidade do aprendizado não se reduz a qualquer tipo de atividade instrumental situada fora desta vocação primeira: aprender. Assim, aprender para o trabalho, capacitar-se para exercer alguma função produtiva, treinar-se ou instruir-se para lograr um ofício no mundo dos negócios, são as razões secundárias na vocação humana de aprender. O trabalho sobre a natureza, instrumental e utilitário, sobretudo quando imposto e tornado uma obrigação rotineira, não é, nem em seus processos sociais, nem nos seus produtos econômicos, a vocação fundadora da experiência humana no mundo. No mundo e na escola. Ele é um ofício necessário, essencial mesmo. Mas não vem a ser a razão do viver a vida cotidiana de cada ser humano. E nem o motivo da história que construímos a

cada dia através do trabalho de criar, mas, antes dele e durante ele, através do trabalho de saber.

Em uma outra direção, podemos pensar que somos seres convocados a aprender conhecimentos realizados por outras pessoas; com outras pessoas. *Por e com* atores da vida cultural situados, como nós, em nossos próprios círculos da vida cotidiana. Ou sujeitos sociais situados em outras eras, em outros cenários e outros momentos da nossa vida diária. Mas sempre pessoas cuja experiência de saber, aprendida e dada aos outros em múltiplos diálogos, nos faculta ingressar em círculos e circuitos do trabalho de conhecer-e-aprender. Lembro outra vez. Aprendemos para nos incorporar a estes círculos e para aprendemos a torna-los sempre mais largos e mais densos e fecundos. Apenas em uma dimensão secundária, em cuja fronteira quase nos aproximamos dos animais com quem compartilamos o planeta, é que aprendemos “para”: para acumularmos competências necessárias, para nos instruímos em capacidades, para adquirimos habilidades ou seja lá o que for, como algo destinado a ser devolvido sob a forma de alguma realização profissional do exercício do trabalho produtivo.

Um primeiro passo para fundamentarmos o ofício de aprender da pessoa cidadã, não está em torna-la mais eficaz, mais funcionalmente eficiente, mais objetiva, mais produtiva em termos utilitários, ou mais racionalizada, segundo uma visão estreita do próprio trabalho científico ou mesmo de trabalho político. Isto virá em seguida e, insisto, é complementar, assessorio. O primeiro passo deveria estar no sabermos recuperar a vocação de *saber* e de sempre *poder aprender* mais e melhor como a razão fundadora do próprio aprendizado e da busca humana do conhecimento e da sabedoria. Sabedoria? Sim. Porque não?

Para cada um de nós a primeira cidadania está em reconhecer-se e se fazer um criador pessoalmente participante da construção de seu próprio saber e, a uma só vez, um agente ativo e criativo de seu próprio e compartilhado aprender.

Segunda

Deslocar o eixo de uma “educação para trabalho”, uma “educação para o desenvolvimento”, uma “educação para a vida” para o eixo de uma “educação em”. Assim, tornar a educação a razão de ser de si mesma, tornando o aprender-a-saber-criar-saberes o motivo do ofício de ensinar.

O passado foi ontem, mas o futuro é agora. Não nascemos “para”, embora devamos ser sujeitos incuravelmente voltados ao desejo da construção de utopias.

Reitero o que acabei de sugerir linhas acima e complemento a idéia, de modo a torna-la ainda mais próxima da educação, na qual ela deverá desaguar. Nascemos, quaisquer pessoas que sejamos, em qualquer condição social, cultural, étnica, de gênero, ou derivada de qualquer escolha ou qualquer

vocação, destinados a criarmos e a recriarmos, imperfeita, incompleta e infinitamente, os nossos próprios conhecimentos e os saberes de nossas partilhas ao longo de nossas vidas. Somos destinados a construirmos os nossos mundos de saber e de viver - de com-saber e de com-viver, melhor ainda – para neles compartilharmos a interação e o diálogo, múltiplas e diferenciadas unidades das escolhas culturais do exercício do aprender-e-ensinar. A escola é uma delas.

Nascemos convocados a vivermos entre situações de procura interativa e amorosa da felicidade, através da busca pessoal e solidária de construção de si-mesmo e do outro. Algo que estamos e estaremos realizando como seres da pergunta sempre renovada e da pesquisa sempre inacabada. Uma múltipla pergunta ao mesmo tempo emotiva, racional, ética, estética, intelectual, ativa, existencial, interativa e, no limite, até instrumental, e dirigida a respostas sempre provisórias e, se possível, sempre provocadoras de novas e mais complexas outras perguntas.

É importante recolocar o eixo da educação nela mesma, como uma unidade fundadora essencial e, nunca, derivada e instrumental. Tal como o saber, a educação que o abriga e que nele se abriga, não existe “para”. Ela não é uma agência de segunda mão ou um equipamento cultural de transmissão de conhecimentos instrumentais para uma ou para múltiplas aplicações utilitárias, mormente aquelas do interesse do mercado do “mundo dos negócios”. A educação deve ser pensada e deve ser praticada como um cenário multifocal de experiências culturais de trocas de vivências destinadas à criação entre-nós de saberes e à partilha da experiência do exercício inacabável de aprender.

As comunidades humanas mais compatíveis com nossa vocação e o nosso verdadeiro destino não são as unidades sociais do trabalho profissional-produtivo, e não nem mesmo, em linha direta, as dos ofícios cidadãos da política. São as nossas *comunidades aprendentes*, entre o grupo doméstico e o grupo escolar, e para além deles. E o que pode haver de mais humano nos cenários e nas equipes de trabalho produtivo – o trabalho docente incluído - é o elas poderem vir-a-ser, também, unidades culturais de criação de conhecimentos e de partilha de gestos de trocas do ensinar-e-aprender.

Entre vários outros, os educadores de agora enfrentam o agravamento de um duplo desvio da vocação da educação, tal como ela está sendo defendida aqui. Em uma direção uma *pedagogia utilitária* devota-se a instruir e a lançar no mercado de negócio/trabalho o futuro profissional competente-competitivo. Uma educação da pessoa cada vez mais submetida aos interesses da razão utilitária do “mundo dos negócios”. Ali, onde a cada dia mais o valor ético de referência desdobra-se entre a competência restrita e a competitividade ativa, tomada como critério fundador da própria idéia mercantil de “participação social”.

Em uma outra direção convergente, uma *pedagogia de narciso* reitera o desejo individualista do culto-de-si através do qual, entre as “academias” e os apelos da *mídia*, o ilusório aprendiz modela o corpo, treina os nervos e os músculos e mecaniza a mente até fazer-se, sabendo ou não, um “bom produto”

para os negócios de compra e venda de pessoas convertidas, elas próprias, em bens de mercado. Um cuidar-da-imagem em tudo distante da tradição grega do cuidar-do-ser, tão perdida entre nós e que cabe a uma pedagogia de vocação cidadã resgatar em toda a sua atualizada plenitude. Dentro da mais tosca esfera individualista das aparências, uma aprender a “produzir-se”, onde ao abrir mão do ser-em-si-mesmo em nome da aparência-de-si, a pessoa se dissolve na *persona* e a identidade pessoal em uma frágil e mutável imagem negociável, após haver-se dedicado a treinar como um aprender, dando a um aperfeiçoamento narcísico de partes do corpo e da própria inteligência, num “modelar-se” para aparentar, a atenção que deveria ser atribuída ao todo de um do sujeito humano.

Ora, as *pedagogias de mercado* não se revelam tanto por um achatamento da qualidade de ensino, continuamente revelada nos “provões do MEC” e nos conceitos de avaliação de cursos de graduação e de pós-graduação, sobretudo nas universidades particulares e, mais ainda, nas universidades, centros universitários e faculdades de declarada vocação empresarial. Elas se dão a ver na maneira como deslocam as aspirações do estudante e o sentido dos resultados do aprendizado, dos desafios humanos contidos na aventura de aprender-a-saber para um culto de uma dupla aparência. Primeiro a imagem do aprender como um adquirir fácil não o conhecimento, mas a habilidade “para”, e não a capacidade pessoal e dialógica de refletir, mas a destreza retórica em se fazer passar por um ser pensante. Segunda, a reiteração de que no mundo a que se destina a pessoa educada, mais vale de fato o que ela representa ser através da imagem de seus desempenhos do que aquilo em que ela se torna, ao transformar-se interior e interativamente através de criar saberes e aprender do que cria.

Uma educação voltada à formação da pessoa cidadã deve reclamar o caminho ao da *pedagogia do negócio* e o de uma *pedagogia de narciso*. Pois em nada ela se destina a capacitar competidores competentes para um mercado de um “mundo dos negócios” que venha a se apresentar como critério de qualidade e até mesmo como juiz dos processos e dos “produtos” pedagógicos.

A educação não é um meio. Ela é um fim cuja finalidade somos nós mesmos. Não é um instrumento de formação utilitária dirigida “a”: ao mercado de compra-e-venda, ao “desenvolvimento econômico do país”, e até mesmo “à vida”, quando essa vida prometida é um distante “bem” sempre protelado e sempre dependente de um diploma a mais. A educação de vocação cidadã é uma experiência humana de diálogo entre pessoas, cuja razão fundadora é ser e fazer-se praticar como um sumo bem em si mesmo. De alguma maneira quero ousar sugerir que a “função” da educação não é instruir, capacitar ou educar pessoas “para”, mas manter em si - ou seja, em seu próprio círculo de criações - pessoas devotadas à experiência de construir saberes e compartilhar aprendizagens.

Isto porque se a educação possui uma utilidade, ela está no criar pessoas humanas cuja razão de existir é a crescente e contínua descoberta de si nelas

mesmas, como um primeiro momento de um diálogo em busca do saber. E, de uma forma ainda mais motivada, no diálogo com as outras pessoas, durante o próprio processo de criação crítica e partilhada de seus mundos de vida cotidiana.

Não se estuda para se ser (um dia, sempre um dia adiante) uma pessoa cidadã. Ao contrário, estuda-se e deve-se estar sempre aprendendo, porque se é desde sempre uma pessoa cidadã, ou em construção da cidadania desde a tenra infância, ao longo de uma sempre contínua descoberta e recriação de si-mesmo *com, para e através* de outros. Para realizar isto é que se estuda – dentro e fora da escola – e se deve estar sempre aprendendo. Ao longo de toda a vida, a educação destinada à comunicação e, não o trabalho, destinado à produção, deve ser a experiência de identidade de cada um de nós. E, em seu nome, somos destinados a estarmos permanentemente participando de uma, de duas ou de várias *comunidades aprendentes*. Comunidades de criação de saber e de construção de cenários de ensino-aprendizagem de que a escola é a experiência cultural porventura mais complexa e mais persistente.

Terceira

Re-centrar a educação no desenvolvimento humano e, não, no desenvolvimento econômico.

No desdobramento do “dilema grego” o que nos tem acompanhado até aqui são dois modelos postos como dois paradigmas de propostas de educação. De uma maneira afortunada as ideias de base e as sugestões de prática política e também pedagógica foram recentemente colocadas por escrito e pretenderam ser dirigidas à “comunidade internacional” dos agentes da política e dos educadores. São documentos bem conhecidos e as críticas, sobretudo ao primeiro deles, também. Se os lembro aqui, como de resto andei fazendo em vários outros momentos, é porque, escritos e dados a conhecer entre meados e o final dos anos 90 – do século e do milênio passados, portanto – eles pretendem pensar os fundamentos de uma educação do futuro próximo. Nada menos do que isto.

O documento editado pelo Banco Mundial submete a educação ao *desenvolvimento econômico* e aposta neste vago modelo de práticas sociais dominadas pelo valor econômico dos atos sociais e dos gestos humanos. Aposta em um desenvolvimento planejado da economia, sobretudo nos países emergentes e nos do 3º Mundo, como uma alteração de cenários capaz de gerar riquezas, de melhorar a qualidade de vida, de desaguar em uma maior igualdade social e de, finalmente, obrigar as políticas públicas e à gestão do capital a uma melhor justiça distributiva⁷⁷. A educação desempenha neste processo um lugar de reconhecida relevância.

⁷⁷ Ver o documento: *priorities and strategies for education – a world bank sector review*, editado pelo Banco Mundial em 1995. Existe tradução em espanhol. Deve haver em português. No mesmo ano a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo realizou um

Em uma direção divergente, um relatório encomendado pela UNESCO a uma equipe internacional de especialistas, associa a educação ao *desenvolvimento humano*. Entre os “quatro pilares” de uma educação multicultural e pensada como uma vocação de direito e de dever da pessoa ao longo de toda a sua vida, a missão do ensinar seria o conduzir estudantes a quatro realizações do aprender: Primeira: *aprender a fazer*, onde a ênfase da prática produtiva é posta sobre a criação de situações e estruturas harmoniosas nos contextos do trabalho, mais do que sobre a competência competitiva entre categorias de atores de seu mundo. Segunda: *aprender a aprender*, como o desenvolvimento da capacidade de gerar os próprios processos pessoais de criação de saberes, bem distante da simples acumulação de conhecimentos, e mais ou menos na linha dos imaginários pedagógicos que estive sugerindo até aqui. Terceira: *aprender a conviver* e a gerar contextos ampliados de solidariedade, justiça e paz a partir da expansão de círculos de relacionamentos através da vivência, desde a infância, de situações de um exercício ativo e fraterno da experiência democrática, algo que, tal como a vocação cidadã, também “se aprende na escola”. Quarto: *aprender a ser*⁷⁸. Podemos ir um pouco além.

De várias maneiras, seja como projeto de construção da “sociedade socialista”, seja como projeto de reprodução de ordens sociais capitalistas, em seus vários planos a educação – sobretudo a educação pública – tem sido desigualmente pensada e proposta como um instrumento essencial de geração social do desenvolvimento econômico. Sobram há vários anos e por toda a parte os dados estatísticos e descritivos a respeito das relações entre o exercício do poder, o valor de uma educação qualificada e os indicadores econômicos e, por desdobramento, também sociais, de comunidades ou de nações “desenvolvidas” ou “em processo de desenvolvimento”.

Anos após a reprodução de múltiplas experiências ocidentais ou orientais, sabemos que os indicadores e os critérios de avaliação desta pretensa relação universal entre a qualificação de pessoas capacitadas por uma boa educação dirigida ao desenvolvimento, os interesses e lógicas do mercado usual do “mundo dos negócios”, e uma justiça social traduzida como pelo menos a democratização dos direitos a uma melhor “qualidade de vida”, são verdadeiros apenas pela metade. E, quase sempre, na metade do interesse de seus beneficiários e defensores. Sobretudo nos endividados e cada vez mais dependentes (“países emergentes”), o sistema de poder do “mundo dos negócios” não abre mão de reproduzir, inclusive através da própria educação, a desigualdade, a exclusão, e a expropriação entre pessoas, entre povos e entre

seminário com o oportuno título: o Banco Mundial e as políticas de educação no Brasil. Dele resultou o livro: *o banco mundial e as políticas educacionais*, editado pela PUC-SP, Ação Educativa e Cortez Editora. A leitura de todos os artigos do livro é bastante recomendável.

⁷⁸ O “Relatório Delors” foi publicado em português pela Cortez Editora, em coedição com o MEC e a UNESCO. Tomou o nome de: ***educação – um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI***.

nações. Vide a situação atual da Argentina, um dos países latino-americanos em algum tempo “de primeiro mundo”, e onde a educação pública sempre pretendeu ser “de qualidade”

Em tempos de “economias globalizadas” que conduzem em seu bojo conhecimentos igualmente globalizados” e subordinados a “padrões internacionais de pesquisa e de educação”, uma submissão da escola ao primado dos “negócios” propõe e consagra, sem máscaras, os princípios do “livre comércio” como sendo os de uma ética ajustada de competência-e-competitividade a ser ensinada após ser instituída culturalmente como modo e modelo de realização pessoal e coletiva da própria vida, desde o ensino fundamental.

Ora, voltando ao que tenho reiterado aqui, podemos pensar que a tarefa da educação não é qualificar atores sociais competentes e competitivos para um desenvolvimento econômico em qualquer de suas variantes políticas e/ou ideológicas. Ela não deve ser, o restringir a educação ao “capacitar com qualidade para o “mundo do trabalho”. Pois atrelar a educação a qualquer projeto de desenvolvimento econômico é submeter o primado essencial dos direitos da pessoa humana a uma instrumentalização de consequências robotizadoras desde a educação e através da educação. Isto é, fazer afinal com que a educação abandone de vez o “lado da vida” e se reduza a gerar e a reproduzir mercadoria humana para o “mundo dos negócios”.

Para espelhar com fidelidade a lógica desta relação redutora, e para trabalhar com um exemplo interior à própria educação, trago aqui um depoimento longo de José Luís Coraggio.

O BM (Banco Mundial) promoveu ou capitalizou pesquisas empíricas dos processos de ensino/aprendizagem, que indicam que é conveniente reestruturar o investimento educativo, dando menos peso à infra-estrutura e mais aos insumos do próprio processo educativo (...). Essas pesquisas deram atenção especial ao microprocesso da aula, enfatizando, porém, mais o ensino (o professor e os insumos educativos) do que o aluno e o contexto da aprendizagem. As pesquisas orientavam-se para identificar os insumos que resultam mais eficientes como investimento para obter uma educação primária bem-sucedida. Concluiu-se que esses insumos são, entre outros: o currículo bem delineado que enfatize a leitura-e-escrita e a matemática, a utilização de mais livros e outros meios educativos, mais horas de aulas, capacitação no trabalho dos professores (evitando longos períodos de formação prévia) merenda escolar, etc.

Dá-se aqui um aparente paradoxo: o BM propõe formar o capital humano com uma tecnologia cujo centro não é o desenvolvimento qualitativo do capital humano (professores e alunos como pessoas

*com opções e motivações ampliadas) mas sim o aperfeiçoamento dos meios de educação (livros etc)*⁷⁹

Se a vocação de uma pedagogia de formação da pessoa cidadã é o desenvolvimento humano, qualquer modelo de desenvolvimento econômico deve, aos seus olhos, partir dele e estar a ele também subordinado. E a pessoa educada *na* (mais do *para*) a vivência cidadã como o ator social crítico, criativo, ativo e participante que nos espera algumas páginas adiante, em nada deveria ser confundida com os sujeitos instruídos e formados para ações sociais de teor financeiro – mais até do que socialmente econômicos - e saídas da escola para destinadas a serem regidas pela competência não-reflexiva, pela concorrência não-solidária e pelo impulso a um sucesso individualizado. Um sucesso revestido de boas cores e condutas na cultura de massas que propagandeia uma tal educação, mas cujo horizonte de história próxima não é algo menos do que a própria barbárie.

Seu espelho invertido é o *cidadão educando* e nunca afinal “educado”. Sim, porque somente um processo robotizado de instrução-capacitação tem começo-meio-fim. Desde os primeiros “tempos da escola” este *educando-cidadão* deveria ser a pessoa participante de contextos de vivências partilhadas do aprender-a-saber e do saber-a-aprender, cujo resultado, sempre instável e aperfeiçoável, é o sujeito progressivamente senhor de sua vida e de seu destino. O jovem ou o adulto aberto ao trabalho social de teor político do fazer-se estar-presente na construção do mundo de sua vida cotidiana. Uma pessoa voltada ao alargamento e à fecundidade de seus círculos pessoais de diálogos à volta do saber e do sentido e que por isto mesmo, à medida em que se educa, desenvolve ao mesmo tempo a autonomia e a reciprocidade. Dou por um instante a palavra a Jean Piaget em um velho texto.

*Admitimos um pouco acima que os dois aspectos correlativos da personalidade eram a autonomia e a reciprocidade. Em oposição ao indivíduo que ainda não atingiu o estado de personalidade, e cujas características são as de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social, a pessoa é o indivíduo que situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação á dos outros, isto é, que o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização da atividade própria*⁸⁰.

Uma pessoa crescentemente co-criadora de seu mundo social através de seu próprio desenvolvimento humano,. Alguém, portanto, bem diferente do agente produtor *na* sociedade e servo passivo - mesmo quando um “executivo de

79 José Luis Coraggio, *desenvolvimento e educação*, pgs. 62 e 63. Grifos do autor.

80 Está na página 64 do livro artigo: *o direito à educação no mundo moderno*, escrito por encomenda da UNESCO e publicado pela primeira vez em 1948 na coleção *droits de l'homme*. Em português saiu como o segundo capítulo de: *Para onde vai a educação?* Da Editora José Olympio, com a sétima edição em 1980.

sucesso” - do jogo do desenvolvimento econômico atrelado ao “mundo dos negócios”.

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo o indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fatos social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento⁸¹.

O que nos conduz ao diálogo, princípio e fim da educação.

Quarta

Criar e consolidar uma educação dirigida ao diálogo; uma educação destinada ao aprender a conviver em círculos mais amplos e abertos de comunicação através do saber e do aprender.

Muito embora esta idéia possa parecer muito romântica, ela deveria ser tomada como um outro fundamento de uma educação cidadã. E ela é o desdobramento direto do que foi pensado até aqui. É importante descobrir alternativas para devolver o trabalho de ensinar-e-aprender ao primado de uma gratuidade devotada ao desenvolvimento humano, e interessada de fato na qualidade das verdadeiras interações entre as pessoas e, através da consciência de seus gestos, na própria democratização do que afinal mais importa na vida: o direito a ser feliz.

Ao me somar a tantas educadores e a tantos educadores que propõem a quebra do domínio da razão instrumental sobre o exercício do criar saberes e do construir situações de partilha do trabalho de aprender, quero estar atento a que isto não deságue em uma espécie de direito individualista a uma mera acumulação de conhecimentos. O aprender é inesgotável, mas o saber aprendido não se acumula. Não pode ser acumulado como a conta de um banco por não ser equivalente a um bem de finanças espirituais ou intelectuais que porventura possa ser estocado.

Pensar o aprender como um trabalho destinado a acumular mais conhecimentos e a saber utilizá-los mais individual e instrumentalmente, é uma visão que pensa a experiência humana em termos de “ganhos-e-perdas” materiais ou materializadas. Mercadorias do espírito que valem pelo que

81 Jean Piaget. Op. cit. pg. 33.

rendem como bem material. Objetos da consciência passíveis de contabilidade e sempre mensuráveis e disponíveis a serem dispostos em alguma escala de “ranking”. Esta visão estocástica é uma forma disfarçada de uma outra acumulação capitalista,. Este modo de pensar aporta - no sentido mais comercial da palavra do “aportar” - um valor de troca como outro qualquer ao campo da busca de conhecimentos através do estudo, do ensino e da aprendizagem. Um valor capaz de render juros a seu modo e, por isso mesmo, de acabar por resolver-se em uma outra forma de poder sobre os outros. Ele tende a subordinar o imaginário pedagógico às mesmas regras, à mesma gramática, aos mesmos valores e até mesmo aos mesmos símbolos de qualquer bem sucedida gestão utilitária de bens de troca econômica. Aliás, já se falou e se escreveu muito sobre o assunto. E basta observar como a cada dia mais a educação passa a ser “gestionada”, “investida”, “auferida”, “contabilizada”, inclusive pelo poder público, para se compreender como, sendo ou não “um bom negócio”, ela tende a ser pensada como uma empresa entre outras e como um jogo entre empresas fundados sobre a competição e a lógica do custo-benefício. Estudiosos e militantes de setores como o da saúde, o do bem-estar social, o da cultura – em termos de políticas de ações culturais – observam o mesmo em seus campos de trabalho e de pensamento.

Pois bem. Se a experiência do aprender saberes não deve ser reduzida à medida de sua utilidade ou de seu valor econômico; se ela também não se deve prestar a cifras de pontos no culto narcísico e de valor-objeto *de/entre* cultores da acumulação de saberes como se acumulam músculos; se ela sequer deve ser pensada como um bem espiritual intelectualmente acumulável que pela capitalização si mesmo valha qualquer esforço, então qual seria o destinatário dos resultados individuais e partilhados da educação? A sugestão de resposta já terá sido antecipada mais de uma vez linhas e páginas atrás. Ela está na idéia de que criar saberes serve a si mesma, porque o seu lugar de origem e também o seu lugar de destino é o encontro com o outro através do alargamento e a densidade do diálogo. Em alguns momentos antecedentes eu quis defender o suposto de que a educação não existe “para”, mas “em” si-mesma. Poderia agora defender a idéia de que em seus processos a cada momento e em seus produtos a cada instante, a educação se realiza *entre*. Seu ponto de partida é, infinitos quilômetros antes, igual ao seu lugar de chegada: o diálogo entre os seus praticantes. E o diálogo que os seus praticantes aprendem a exercer sempre de maneira mais autônoma e solidária entre os outros e entre buscas de saberes-valores e gestos cujas perguntas são, como o próprio desenvolvimento humano, inacabáveis.

Assim sendo, a educação deve ser a experiência humana múltipla e fecundantemente diferenciada do próprio diálogo: 1º. entre pessoas envolvidas em um mesmo trabalho face-a-face de se aprenderem e ensinarem através da empresa partilhada de viverem a criação de seus próprios saberes; 2º. entre pessoas situadas em momentos (séculos de distância) e em cenários (a Índia e o Brasil) diferentes, mas reencontradas na aventura do diálogo, através de um

momento de qualquer tipo de interação em busca – mesmo que aparentemente unilateral – de respostas a perguntas e de perguntas a respostas; 3º. entre pessoas, grupos de pessoas (as comunidades aprendentes de que falo aqui e ali) e os símbolos e também os significados construídos como experiências, tão múltiplas e tão diversas, ao longo do trabalho interativo de busca do que no fim das contas importa compartilhar: o sentido, o saber, a beleza, o valor do gesto ético, o mistério da vida e, afinal, as razões do envolvimento no trabalho político de torna-la, vida, algo mais igualitariamente justo, livre, fraterno e feliz.

Algumas vezes uma interação ativa na escola é traduzida como uma metodologia fundada no diálogo, como se ele pudesse ser uma estratégia de ensino, um meio de se facultar um “clima propício” para a aprendizagem. O alargamento e o aprofundamento pessoal e interativo do diálogo é a razão de ser essencial de toda a educação. Eis porque talvez nem seja um exagero indevido sugerir que, no fim das contas, o destinatário dos bens da educação não é o indivíduo, em seus exclusivos e solitários “direitos de pessoa”. Esses bens deveriam estar sempre num destinatário plural, a começar pelo sujeito-aprendente progressivamente aberto a sair de si- mesmo em busca do outro através de quem se faz e de quem se realiza. Seriam pares, pequenos grupos, redes interativas, teias de pessoas envolvidas na mesma vivência amorosa de criar, saber, pensar e aprender juntas. Para juntas agirem como quem sabe que só se é de verdade livre, quando se cria a cada dia o mundo das relações sociais em que se vive o dia a dia. E a própria história não deveria ser mais do que a resultante daquilo que se vive e faz em cada um destes momentos.

Pois ...

Cada vez que se deposita toda a sabedoria num grupo humano, seja este o dos militares, dos filósofos, dos técnicos, dos proletários, ou qualquer outro, gera-se uma tirania, porque se nega os outros. Agora estamos a ponto de fazer isto entregando a sabedoria aos empresários. A conspiração democrática é a única possibilidade de evitar tal alienação se somos capazes de vivê-la, reconhecendo que de fato o mundo que vivemos nós o constituímos todos num conviver, no qual nós mesmos somos o âmbito natural que nos sustenta. Se conseguimos fazer isto, as diferentes posturas existenciais, os diferentes afazeres, as diferentes ideologias passam a ser modos diferentes de olhar que permitem reconhecer diferentes tipos de erros na realização do projeto comum, num âmbito aberto de conversações que permite reconhecer esses erros. Mas, para que isso aconteça, precisamos querer que aconteça⁸²

Quinta

82 Idéias de Humberto Maturana, na página 79 de *Emoções e linguagem na educação e na política*, publicado pela Editora da UFMG. O grifo da palavra “todos” é de Maturana. Mas eu também grifaria.

Estender a educação como um projeto “por toda a vida”. Pensar em uma educação que, de ciclo a ciclo do desenvolvimento humano, o acompanhe ao longo de toda a existência segundo a escolha de cada pessoa-que-aprende.

Durante muito tempo estivemos presos à idéia de que há um breve tempo de vida dedicado ao estudo, para que quase todo o “resto” útil dela seja devotado ao trabalho produtivo. E se isto parecia ser verdadeiro para a pequena fração das mulheres (em muito menos proporção, até muito pouco tempo atrás) e dos homens que puderam chegar até o nível dos “estudos superiores”, parecia valer mais ainda para a imensa maioria das crianças e dos jovens cujo destino social foi o de nenhuma escolaridade, ou alguma coisa entre três e cinco anos nos bancos de um “grupo escolar”.

Nada mais falso, nada mais inventado. As relações entre educação-e-trabalho precisam ser invertidas. É o trabalho produtivo quem deveria ocupar uma fração de nossas vidas. E é o ofício da busca do saber quem deveria nos acompanhar ao longo de toda a vida. Não somos seres programados por uma perversa genética iludida, destinados a “aprender para o trabalho” ou “para a vida”, durante um breve lapso de tempo anterior à “maturidade”. Sendo a “maturidade” entendida como o tempo depois de quando se aprendeu “o bastante para saber trabalhar e saber viver” e já não se precisa mais nem de escola e nem de estudos.

Ao contrário, podemos e devemos estar sempre em busca do autoconhecimento. Em busca da experiência da intercomunicação à volta da experiência sem-fim da descoberta do conhecimento e da aprendizagem. Somos seres sempre mutáveis, sempre aperfeiçoáveis, inclusive quando idosos, inclusive quando “já aposentados”. Somos passíveis de sermos sempre melhores do que fomos, mais esclarecidos, mais libertados de nós mesmos e do que não é verdadeiro e criativo em nossas culturas. E elas são tão imperfeitas quanto nós, tão interativamente aperfeiçoáveis quanto nós mesmos.

A antiga (anos 60/70) proposta de uma *educação permanente* retorna alargada no documento da UNESCO já mencionado linhas acima. De fato, o *educação – um tesouro a descobrir* reserva várias passagens à defesa de uma “educação por toda a vida”. E é com base nesta idéia que tudo o mais é proposto. Contra este re-encantando valor humano conspiram os projetos utilitários da razão instrumental, quando ela é dirigida à educação. Como ali a vocação da sociedade e a da pessoa são traduzidas como o interesse do mercado do “mundo dos negócios”, é no ritmo de sua pressa que devem desaguar os tempos e os momentos da formação através dos estudos escolares. Aumentam-se por dever de ofício os “dias letivos do ano”, mas sempre que possível uma dupla redução é operada.

Primeiro: os tempos seriados da vida dedicada aos estudos são encurtados sempre que isto pareça representar uma vantagem adicional para a pessoa que estuda. Que se faça em três o que se fazia em cinco anos; que se acabe em um semestre o que antes parecia precisar de um ano inteiro. Em nome de uma racionalidade cujo destinatário é o *desenvolvimento econômico* subordinado

aos valores e às exigências do mercado onde se enfrentam o capital e o trabalho, toda uma educação “enxugada” e “objetiva” apressa os passos de quem, a ser ver, vale pelo que aprendeu para devolver o mais cedo possível aquilo que sabe-porque-aprendeu, sob a forma mecânica de um trabalho subordinado, mesmo quando aparentemente vivido em uma “posição de sucesso”.

Segundo: os processos vividos e os conteúdos ensinados na educação escolar são igualmente “enxugados”, para que tudo o que se aprenda responda a necessidades situadas cada vez mais fora dos desejos mais profundos, da vocação mais humana e do alcance infinito do saber-e-aprender da pessoa que somos quando aprendemos e quando ensinamos. Um “português operativo” ao lado de um “inglês funcional” bastam para resolver na escola o que poderia ser um mergulho sempre mais e mais maravilhado na magia do mundo da linguagem. De uma linguagem que aprendemos não para ler as instruções do maquinário de uma fábrica ou de um equipamento de informática. E nem ainda para dominarmos a retórica vazia dos embates aprendidos em algum curso importado de MBA. Isto é nada diante de quem somos e de quem estamos destinados a ser. Pois aprendemos “línguas” e “gramáticas” ao lado de “literaturas”, para aprofundarmos o conhecimento necessário ao desvelamento inacabável da comunicação através da arte, da ciência, da filosofia ou da espiritualidade. Ou para tornar mais férteis e desejantes os diálogos do correr da vida, em qualquer comunicação com qualquer outra pessoa, mesmo nos momentos simples do “jogar conversa fora”. Aprendemos matemática e gramática, música e geografia para densificarmos linguagens de decifração de mistérios do Mundo, da Vida e de Nós mesmos. Mergulhamos no aprendizado de uma ou de múltiplas linguagens, para descobrirmos sem limites como e o que nos dissermos uns aos outros

Quando a educação da sala-de-aula de meninos e meninas reaprenderá que a mais importante função da “análise léxica” na escola não é apenas a o ensinar a “falar e escrever corretamente”. Mas é levarmos, por este caminho, a nos abirmos desde a infância à totalidades de criação e de maravilha de nossa própria cultura, e a de outros povos, realizadas como uma fala entre pessoas, ou como uma escrita dirigida a pessoas.

Que outro motivo para a gramática que eu aprendo, senão o habilitar-me a uma capacidade inesgotável de saber ler e viver a poesia de um Carlos Drummond de Andrade ou de um João Guimarães Rosa ao longo de toda minha vida? Senão ajudar-me a ser também eu um poeta? Porque ensinar regras mecânicas de uma matemática que repete com fragilidade as mesmas contas que uma máquina de calcular comprada a “um e noventa e nove” faz com mais inteligência? Porque não pensar que a razão de ser da matemática é ensinar pessoas a pensarem com mais lucidez, com mais sabedoria e como mais criatividade? Afinal, eu não aprendo álgebra para ser um contador, mas um filósofo, mesmo que profissionalmente eu venha a ser um contador. E nem aprendo geometria para devolver num exame o “teorema de Pitágoras” e, depois, esquece-lo, mas para compreender, quando leio, quando dialogo com os

outros, quando numa noite estrelada contemplo os céus, a arquitetura do universo de que, em meu pequeno e provisório mundo social, sou parte e partilho um mesmo milagre situado muito além das promessas com que o sociedade reduzida ao mercado torna instrumentais todos os saberes, na mesma medida em que torna instrumentos todas as pessoas que captura.

Quando esquece os seus disfarces a educação utilitária pergunta: “o que é que precisa aprender uma aluna de quarta série para passar-de-ano e ser promovida (como no exército, como na fábrica, como no emprego) para a quinta série?” Não é porventura esta a pergunta essencial? Não é em nome da lógica de uma *educação de resultados* e de questões didáticas pensadas como “linha de montagem”, que currículos escolares são “programados” para produzir “aprovados” ou “promovidos” e para reproduzir “reprovados” ou “retidos”? A educação seriada da pressa do mercado segue exatamente essa lógica produtiva subordinando processos do aprender aos resultados do aprendizado, sobretudo quando, de maneira consciente ou não, pessoas que estudam-e-aprendem são pensadas, série a série, como produtos da escola.

Uma educação cidadã deve partir de um outro reconhecimento. O de que um direito-dever essencial em cada uma e em cada um de nós é o de viver sem limites utilitários a procura do saber e a experiência de aprender. Cidadão é aquele que sempre pode estar se transformando enquanto participa do trabalho de construir com outros os saberes das culturas de seu mundo social. Uma educação de vocação cidadã não deve ser menos do que um projeto de passos programáveis, mas de resultados nunca previsíveis, de acompanhamento de pessoas aprendentes. Um projeto de trocas de saber e de sentido em que a própria educação é, como a vida, um processo cujas razões de ser estão no interior das pessoas e nas interações autônomas entre elas. Ali, e, não, na exterioridade de projetos sociais e, pior ainda, econômicos.

Na direção oposta da apressada e seriada educação funcional de resultados e de instrução programada - não raro, sob excelentes disfarces - cujo sujeito se desloca de pessoas do “mundo da vida” para setores do “mundo dos negócios”, um projeto de educação cidadã pode começar deslocando aos poucos a lógica pedagógica da formação seriada, em direção a uma educação por ciclos de vida. Lembrem-se da pergunta: “o que é que precisa aprender uma menina de quarta série para passar-de-ano e ser promovida para a quinta série?” Porque não diz-la desta maneira: “o que é que precisa aprender e saber uma menina de nove anos para viver da maneira mais completa e profunda possível a experiência única e irrepitível de ... ter nove anos”?

Pois, porque centrar em algo exterior e programado de maneira arbitrária e artificial algo que poderia ter o seu eixo, a sua lógica e o seu ritmo no acontecimento da própria vida humana? Porque “seriar” conjuntos superpostos de conhecimentos desintegrados e desarranjados, quase sempre, ao longo “matérias”, “disciplinas” e “grades curriculares”, quando eu posso transformar a própria múltipla e tão complexa experiência da vida humana em temas e questões de tudo aquilo que crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos

deveriam estar sempre aprendendo. Aprendendo segundo e através do lento suceder dos ritmos e das questões da vida cotidiana em cada ciclo de suas vidas e ao longo de toda a vida?

E nem seria um absurdo pensarmos que a vocação mais verdadeira da pedagogia não é criar e aperfeiçoar meios de tornar mais eficiente um ensino destinado a apressar os ritmos do aprendizado. Ao contrário, a pedagogia poderia ser um bom instrumento a mais na tarefa de retardar a própria pressa do desenvolvimento humano. Com um bom barco a motor podemos navegar mais depressa ao longo de um rio. Mas não podemos fazer o rio correr mais depressa. Assim também as crianças não precisam aprender “a ler, escrever e contar” mais cedo e mais depressa, com maior “objetividade” e como “menos gastos”. Ao contrário, antes de virem a ser alfabetizadas, isto é, antes de virem a aprender a decodificar os símbolos culturais de uma língua, quanto bem elas ganhariam se pudessem viver um longo e sábio período de tempo aprendendo a decifrar os sinais e os signos de uma Natureza e de uma Vida anteriores à própria cultura?

Podemos ir mais longe. Até muito pouco tempo atrás acreditava-se que, quando forem jovens “saídos da escola”, as crianças que agora estudam encontrariam um mundo a viver mais ou menos igual ao de seus pais e de seus professores. As ideias, as imagens e as ciências mudavam muito devagar e era, então, possível prever à distância em que mundo se viveria “quinze anos depois”. Assim, não era difícil imaginar que tipos de pessoas deveriam viver “naquele então ... tão parecido com agora”. Assim, não era também muito complicado estabelecer de antemão que tipo de formação lógica, instrumental, ética e estética deveriam receber as pessoas a serem educadas na escola.

Agora não. Habitamos mundos diferentes a cada ciclo cada vez menor da passagem do tempo social. Tudo muda e se torna muito depressa mais complexo, mais dinâmico e mais diferenciado. Isso acontece conosco mesmos, educadores. Mal formamos em sete anos uma biblioteca sobre o construtivismo, e ao cabo de anos e anos de esforço mal começamos a compreender a fundo o que ele propõe em um ou alguns de seus olhares, e de repente em um “congresso de educação” começamos a descobrir que “há idéias novas no ar”. E vem alguém e nos diz, sem meias palavras, que o que acabamos de aprender “já está superado”. Não é bem assim, afortunadamente, Mas é quase.

E se isto é verdadeiro, então em nome de que direitos e de que objetividade pedagógica podemos pré-estabelecer e reduzir toda uma aventura de ensino-aprendizagem a uma sequência curricular antecipada como um “programa de formação”? Sabemos bem como será o mundo das crianças e dos jovens com quem “trabalhamos” agora na escola? Em nome de que frágeis testes de psicopedagogia podemos definir a estrutura misteriosa de suas mentes, de seus sentimentos, de seu ser? E como podemos antecipar os conteúdos e a lógica processual de sua formação? Não seria mais sábio estabelecer sistemas de um sensível acompanhamento do que como se é e como se muda à nossa volta, dentro e fora da escola? Dentro e fora da mente de quem aprende? Não seria

mais humano criarmos meios mais integrados, mais interativos e mais indeterminados de uma pedagogia que se educa a si mesma e que aos poucos aprende a ser sensível no saber acompanhar mudanças nas pessoas e as transformações das culturas e nas sociedades?

Sexta

Uma educação de vocação cidadã é uma educação política. É uma educação destinada a formar pessoas capazes de viverem a busca da realização plena de seus direitos humanos no mesmo processo de consciência crítica e de prática reflexiva com que se sentem convocadas ao dever cidadão de participarem de maneira ativa da construção dos mundos de sociedade e cultura de suas vidas cotidianas.

Cidadão é quem aprende fazendo-se a si-mesmo, para fazer-se um co-criador do mundo social em que vive. De maneira alguma eu pretendo sugerir que o lugar social onde todos os rios dos incontáveis diálogos interativos entre pessoas educadas-educandas deságua é o oceano da política. Mas eles devem passar por lá, mesmo que a sua viagem convirja a um horizonte ainda mais distante. Também não desejo defender a idéia de que o destino da educação é o serviço da pessoa à política. Mas não consigo imaginar um educando-cidadão distanciado do desejo de se ver co-autor do direito-dever da construção de seu próprio mundo social. E isto é: político. De uma idéia de política compreendida como o cuidado responsável e ativo da *polis*: nossa casa comum, nossa cidade, nosso estado ou província, a nossa nação, bem como o poder que nela existe. Um poder de estado e fora do estado que não pertence nem a políticos profissionais e nem a mandatários de plantão, mas que deve ser, local e universalmente nosso, s pessoas criadoras, na sociedade civil, do “lado da vida” do mundo em que vivemos.

Desde as primeiras linhas destes escritos eu tenho procurado contrapor uma educação não-cidadã, capacitadora de agentes competentes-competitivos destinados a serem produtores de bens e serviços no mercado do “mundo dos negócios”, a uma educação de vocação formadora de sujeitos críticos-cooperativos, destinados a virem a ser criadores da gestão social dos significados e dos poderes dos seus múltiplos contextos sociais de vida cotidiana.

Em um primeiro passo procurei encontrar na criação solidária de saberes e, não, na acumulação mecânica de conhecimentos, o eixo de sentido da própria aprendizagem. Depois, procurei encontrar a razão de ser da educação da pessoa na sua perene incompletude e na sua inacabável vocação de aprender a saber e saber para reaprender, transformando-se continuamente ao longo de todos os ciclos de sua vida. Em seguida defendi enfaticamente que, dado todo o antecedente, o fundamento da educação e o seu destino convergem, no final das contas, para ela mesma: a educação. Isto é, para a múltipla e permanente

partilha de todas e de todos nós em comunidades aprendentes voltadas à construção de saberes e ao aprendizado solidário em múltiplas situações pedagógicas. Tudo isto deságua na experiência do diálogo, de que toda a pedagogia é um meio, um caminho e uma polissemia de métodos.

Com isto pretendi inverter uma relação de subordinação comum entre nós. Não é o trabalho pedagógico quem se serve do diálogo como uma estratégia didática destinada a facilitar a aprendizagem. Ao contrário, toda a pedagogia e toda a didática servem a criar pessoas dialógicas através da com-vivência em processos ativos de partilha do saber e através do progressivo ensino de conteúdos do saber. Conteúdos sempre relativos, sempre mutáveis, sempre assessorios e sempre a serviço do desenvolvimento autônomo da capacidade pessoal de criação dos próprios repertórios de conhecimentos a serviço dos processos do saber. Pois o que importa não é aprender a “saber coisas”, mas saber aprender processos de criar saberes. E isto é o diálogo.

Agora a experiência interativa do diálogo deságua no trabalho político da gestação e da gestão de cenários da vivência solidária e livre de intercomunicações entre pessoas tornadas socialmente iguais em suas diferenças, a partir da responsabilidade no dever ético e político de construção ativa da experiência de criação democrática dos mundos sociais de suas vidas cotidianas. eis o que realiza a pessoa de vocação cidadã. Eis para o quê uma educação de igual vocação deve formá-la, sem cessar.

Ora, um dos princípios ocultos na educação utilitária é a separação entre domínios de competência, e entre planos sociais de exercício da competição e da concorrência. Assim, embora desde este ponto de vista a educação sirva ao trabalho, os dois planos estão separados no tempo e no espaço. O tempo do aprender competências desemboca na utilidade do trabalho, e os espaços onde se vive uma coisa e a outra são também separados. Isto a não ser quando o “mundo dos negócios” se apropria da educação como um “outro negócio”, como vimos muitas páginas antes. Pois assim também o plano da educação, o do trabalho e o da prática política aparecem separados. São áreas distintas de competência profissional. E o produtor-educado deve, no mercado onde o seu saber transformado em “mão de obra qualificada” é ofertado, comprado e vendido, limitar-se a ser um produtor eficiente e um consumidor produtivo. Deve participar de maneira esporádica e apenas “cumprindo o seu dever” do processo político. Atos esparsos de uma cidadania formal com que ele, não obstante, se sente um cumpridor dos seus deveres de cidadão na medida em que ajuda a consagrar e manter a democracia formal em que vive.

Seu oposto é o educando-cidadão em que o reconhecimento do dever da participação corresponsável no trabalho político critica sem cessar a sua sociedade e cria os fundamentos de passagem de uma democracia formal a uma democracia plena. Qual a diferença entre uma e a outra? Na democracia neoliberal do “mundo dos negócios” você se reconhece vivendo um “estado de direito” sempre que as mesmas leis, justas e equitativas, são por igual aplicadas a todas as categorias de pessoas, a todos os tipos de diferentes sujeitos sociais.

Há ali, igualdade, ou ao menos uma formal liberdade mínima, e há um relativo compromisso político de salvaguarda dos direitos humanos. Há um envolvimento ordeiro e formal das pessoas no cumprimento adequadamente restrito de seus “deveres de cidadania”, como, por exemplo, eleger mandatários do poder a cada dois ou a cada quatro anos.

Em uma outra direção, no horizonte de uma democracia orgânica você, uma pessoa cidadã, se reconhece como um sujeito de direitos porque, em primeiro lugar, você é um crítico e criativo agente de deveres. Ética e politicamente você se reconhece como co-participante de um estado de direitos, em que cabe a toda e a todos nós a responsabilidade pela criação de nossas próprias leis, de nossas gramáticas de vida, de nossos mundos sociais. E você, então, se reconhece no dever cidadão de se submeter à leis sociais de seu mundo do dia-a-dia porque, antes, você viveu o pleno direito de criticar as que haviam e de criar as suas próprias leis. Isto é, os princípios de vida e as cartas concretas do exercício diário da cidadania⁸³.

Encontramos, páginas atrás duas citações de Jean Piaget. Sabemos que elas fazem parte de um artigo onde, passo a passo, ele analisa a questão dos direitos à educação discorrendo sobre cada item do “artigo 26 da *declaração universal dos direitos humanos*. Como um exercício de memória, transcrevo os itens convergentes com as idéias sugeridas aqui. Não custa recordar.

4. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

5. A educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das atividades da Nações Unidas em prol da manutenção da paz⁸⁴.

83 A idéia de *cidadania ativa*, co-irmã da idéia de uma democracia participativa é de uso corrente entre todas as pessoas afiliadas a uma orientação crítica diante dos rumos da sociedade globalizada segundo padrões neoliberais nos dias de hoje. Um dos lugares onde encontrei estas ideias melhor desenvolvidas é no livro *A cidadania ativa – referendo, plebiscito e iniciativa popular*, da cientista política Maria Victória de Mesquita Benevides, professora da Faculdade de Educação da USP. Criticamente realista, como sempre, Maria Victória trabalha com o conceito de *democracia semi-direta*, já que a *democracia direta* é uma utópica (mas nem por isso irrealizável) construção no horizonte. Na linha do que estou propondo aqui ela diz isto entre as páginas 18 e 19: *Em primeiro lugar, cuida-se de reforçar o princípio da democracia como processo e criação. “Criação de espaços novos e múltiplos, e não mera ocupação de espaços existentes anteriores à prática dos sujeitos políticos. Isso significa, também, que se reconhece –a apesar da longa e pesada tradição brasileira – a força instituinte dos sujeitos políticos e a capacidade criadora do Direito, que pode, perfeitamente, romper com aquela imagem “congelada” para “inventar” novos mecanismos de participação popular ... Se o Direito pode ser criação, se a democracia é criação – a polêmica desloca-se para outros problemas, entre eles, certamente, o do preconceito contra a soberania popular.*

A passagem entre aspas é de Hannah Arendt e os grifos são de Maria Victória.

84 Está na página 27 de *Para onde vai a educação?* Op. cit.

Ora, anos antes das relações cidadania-educação se tornarem assunto corrente entre nós, Piaget vem afirmar que uma “educação moral” deve ser parte essencial do ensino escolar. E não somente no sentido de adaptar pessoas à sua sociedade, tal como ela é e se impõe a nós. Mas no sentido de torna-las capazes de se sentirem autônoma e reciprocamente responsáveis pelas ações sociais de construção da própria sociedade. E isto não tanto a partir do que “aprendem na escola”, como um assunto de leituras e de provas. Piaget lembra nas páginas finais de seu texto que entre um aprendizado conteudístico de uma educação moral através da aquisição de conhecimentos lidos e estudados, e a possibilidade de os educandos viverem na escola situações cotidianas de experiência ativa e partilhada de construção e de gestão dos cenários do trabalho de aprender e de co-criar a própria instituição onde isto acontece, ele fica com a segunda alternativa⁸⁵.

sétima

Tornar a educação uma experiência de vocação multicultural crescente. Um projeto de educação cidadã deve convergir a formar pessoas motivadas a participarem de ações viáveis de enfrentamento da desigualdade social e de suas conseqüências. Ao mesmo tempo, ela deve voltar-se a um ideário ainda mais aberto do que o de um simples respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas ou de quaisquer outras escolhas autênticas, pessoais ou comunitárias, de vida e de destino. Ela deve considerar uma tarefa sua o formar pessoas intelectual e afetivamente abertas ao pleno acolhimento do direito à diferença como um fundamento do diálogo e da comunicação entre as pessoas e os povos.

Em algum lugar de um poema Fernando Pessoa diz assim: *tudo o que existe é diferente de mim, e por isso tudo existe*. Eis um belo pórtico à porta de entrada de uma compreensão dos direitos à diferença na educação, como educação e através da formação de pessoas multiculturais pela educação. Oposta ao individualismo inerente à formação do produtor competitivo-competente, ela é um caminho na formação de individualidades em diálogo. Pois só nos entendemos porque somos diferentes e só podemos estabelecer buscas fecundas de saber e de sentido porque partimos de pontos diversos e chegamos a lugares diferentes, depois de trilharmos juntos uma mesma estrada de estudos, de pesquisas e de aprendizagens.

Até não muito tempo atrás, considerava-se, entre missionários e educadores, que a missão do cidadão branco, ocidental, cristão, letrado e “normal”, era tornar os outros, os diferentes, uma imagem de espelho da norma das culturas civilizadas através dos recursos da catequeses e das pedagogias civilizatórias. Num mundo dividido entre os “brancos civilizados” e os “outros” -

⁸⁵ Acompanhar o desenvolvimento destas idéias em Piaget entre as páginas 51 e 80, na obra citada aqui. Nas últimas páginas Piaget estende a idéia de uma formação de responsabilidade cidadã até dimensões internacionais.

os “índios”, os “negros”, os “selvagens”, os “bárbaros”, os “primitivos”, os “caipiras”, os “mestiços”, os “atrasados” - porque não doutriná-los e educá-los para que eles venham a ser, também, como “nós”, os seus educadores?

Esta ampla visão ocidental e, originalmente, europeia, correspondia a uma compressão evolucionista que trazia da biologia para as ciências sociais a idéia de que das plantas às pessoas e aos povos, tudo o que existia estava dentro de uma escala móvel de transformações ascendentes. Em termos de culturas, os povos da Terra distribuíam-se ente os civilizados, os bárbaros e os selvagens. Os primeiros teriam atravessado] com sucesso as duas “etapas” anteriores e caberia a eles apressar os passos do que estivessem ainda “em etapas inferiores da evolução cultural”. Religiões, ciências, línguas e modos de vida deviam estar “evoluindo” por toda a parte em uma mesma direção. Pois não era assim que acontecia também com as crianças, da tenra menininha à mulher adulta, completa, educada e próxima de um estado biopsíquica de sua própria realização como “pessoa humana”?

Pois tal como aconteceu com as culturas dos gregos do passado e dos indígenas Tapirapé brasileiros de agora, e assim como a cada momento também acontece com os corpos, as mentes, as motivações e os afetos de nossos estudantes, acreditava-se que tudo e todos evoluímos em uma mesma direção. Com ritmos diferentes, seguimos todos a mesma trajetória e passamos pelas mesmas etapas, fases, “momentos de transformação” de uma mesma escala ora aplicada aos diferentes povos do planeta, ora aplicada à diferença entre as pessoas.

Tendemos a compreender tudo isto de uma outra maneira hoje em dia. Novos conhecimentos das ciências da natureza, da pessoa e da cultura, novos olhares sobre o mundo e nós, novas sensibilidades e a ousadia amorosa de novas interações entre nós e a natureza e entre nós e os nossos símbolos e significados, sugerem uma visão inversa, e, por consequência, a uma outra relação entre a formação de pessoas e de povos através da educação. O direito à diferença não é o exercício da tolerância de quem, ao se sentir de algum modo superior, aceita que o outro ainda não tenha alcançado ser como ele é. E por isso o respeita à distância; e por isso o educa.

Qual a responsabilidade de uma educação de vocação cidadã aí? Muitas linhas acima falei sobre a dúvida que temos hoje em dia, a respeito de se podemos ter o direito, como educadores adultos, de anteciparmos uma imagem e uma idéia do adulto no jovem e do jovem na criança a quem nos toca educar, de modo a conduzi-la a aprender para vir-a-ser tal como, honesta e antecipadamente, acreditamos que ela deve ser e viver. Foi com base nesta interrogação que sugeri pensarmos uma educação mais aberta e mais sensível à escuta do outro a quem damos de modo geral o nome de “aluno”. Uma escuta sensível de um ser chamado a, por algum tempo de sua vida, viver a experiência inacabável de criar saberes e aprender a saber conosco, entre nós e através, também, de nosso trabalho docente. O educando que comparte conosco a própria recriação da escola em que fazemos interagir o todo das pessoas que

somos e que envolvemos em uma comunidade aprendente, não é uma imagem imperfeita de um outro ser qualquer - um adulto educado, por exemplo - que não seja ele-mesmo, aqui e agora, como uma pessoa plena a cada instante. Como um ator cultural em toda a sua inteireza, a cada momento irrepitível de sua experiência de “ser assim”, agora e a cada passo de seu ciclo de vida.

Um ciclo cujas regularidades biopsíquicas podem ser padronizadas em cada cultura humana. Mas um ciclo de vida de um ser pessoal cuja verdadeira “realidade” somente pode ser vivida e compreendida de dentro para fora. Isto é, *no e desde o interior* da vivência e da expressão desta vivência *em* cada pessoa e *através* de cada pessoa, tal como ela é, tal como ela vive cada tempo de si entre os outros. Tal como ela sente e se-sente-sentindo e tal como ela comunica isto aos outros de seu mundo, em seus diálogos com os seus outros.

Então, uma primeira vocação multicultural de uma educação cidadã aponta para este direito dado à escolha de si-mesmo entre os outros. E a própria idéia da formação da pessoa cidadã bem poderia ser tomada desde este ponto de partida. Trago o exemplo de algumas vivências minhas em um passado não muito distante.

Durante algum tempo, entre nós, militantes de esquerda, protagonistas da revolução social a acontecer no Brasil dos anos 60 e a estender-se por toda a América Latina, e que nos identificávamos como educadores populares, a missão de uma educação fracamente política e libertadora (esta última palavra tinha então, desde Paulo Freire, um forte apelo) era a de fazer os educandos – de jovens a adultos – atravessarem o mais depressa possível os seus “estágios de consciência”, de modo a um dia virem a pensar com a nossa mesma clareza política, ao se tornarem conscientes críticos de si e de seu mundo. Vivíamos isto da forma mais honesta e mais dedicada possível. Este era então, para muitas e muitos de nós, um trabalho voluntário e militante. E não poucos os que sofreram muito – entre exílios ou torturas – ou deram as suas vidas por estas razões. Ora, uma leitura atenta da sequência completa dos escritos de Paulo Freire – que neste setembro de primavera estaria completando os seus 80 anos entre nós – haverá de revelar como esta compreensão uniforme, mecânica e escalar dos efeitos da educação sobre a consciência das pessoas evoluiu, ela própria.

Compreendemos hoje que vivemos em uma sociedade nacional e em um mundo perversamente “globalizado”, onde as desigualdades e as injustiças se reproduzem e, em alguns casos, se consagram e reduplicam. Sabemos que as transformações sociais locais, nacionais e planetárias continuam a ser necessárias e muito urgentes. Sabemos que nenhuma instância política exterior a nós mesmos deverá ser a realizadora deste acontecimento político de responsabilidade da sociedade civil: de todas e de todos nós, portanto. Sabemos que um passo importante é o fortalecimento do “terceiro setor” da vida social, ao lado de um entrelaçamento fértil e criticamente criativo de redes e de teias de poder e de sentido e ação social. Redes e teias múltiplas aproximando e fazendo convergirem os inúmeros movimentos populares e outros movimentos

sociais, bem como as organizações não-governamentais abertas à conquista da cidadania e empenhadas na criação ampliada de cenários e situações de uma democracia ativa entre nós.

Sabemos que também é responsabilidade nossa a conquista do próprio poder do Estado, no sentido de fazê-lo converter-se ao exercício público de um “estado de direitos” cujos sujeitos sejamos nós, o povo, as pessoas, as comunidades humanas situadas no lado do “mundo da vida” e, não, as empresas, os empresários e os grandes monopólios do “mundo dos negócios”.

Mas aprendemos também que tudo isto não será daqui em diante a tarefa de um partido único ou mesmo de uma “frente única”. Não será o fruto das ações políticas únicas emanadas de uma ideologia única, ou mesmo de um ideário de direitos humanos de origem e de leitura exclusiva do Mundo e da Vida. Será, como tudo deveria ser, dentro e fora do campo cultural da educação, o processo e o frágil e sempre transformável múltiplo produto de interações e diálogos entre todas as pessoas com motivos verdadeiros para se sentirem convocadas a não apenas participarem dos atos sociais de valor político de transformação de seus mundos, mas também e essencialmente a partilharem de maneira ativa da construção solidária das idéias, das ideologias, dos valores e das novas gramáticas dos gestos humanos de transformação.

Esta é uma proposta pedagógica que se desenha como a face oposta do projeto neoliberal da formação de pessoas através da escola. Ela pretende opor à uniformidade falsamente aberta às diferenças de uma *mídia* utilitária, onde da arte à vida, tudo é ou pode se transformar em mercadoria, em ser-de-negócio, uma educação capaz de formar cidadãos senhores conscientes de suas próprias escolhas. Inclusive as escolhas contrárias ao meu próprio projeto de educação e de sentido dado por mim à sociedade e à cultura. Pois esta é uma proposta de docência em que eu me reconheço um educador coerente quando vejo saírem de minha sala de aulas jovens que sentem e pensam como eu, diferente de mim e, até mesmo, contra as minhas ideias e os meus projetos.

Uma educação de vocação cidadã tem aqui um ainda longo caminho a percorrer. Mal estamos aprendendo a nos abrir à superfície das outras culturas e de outros modos de ser. De outras histórias e de sentidos culturais dados às histórias, também. Pensamos agora um modelo de educação não-excludente também em termos de culturas e de escolhas pessoais. Mas nos falta muito. Pensamos uma educação em que, por exemplo, a escolha homossexual de meninas e de meninos seja reconhecida e tolerada. Mas quando viremos a dar o passo seguinte? O salto pedagógico em que a escolha e o modo de ser homossexual seja incorporado, nas pessoas, nos temas, nas questões, como uma outra escolha. Como uma opção legítima por uma vivência de corpo e de espírito que não é menos do que a minha, a hétero, mas é, apenas, uma outra entre tantas. Uma outra entre todas.

Bem sabemos que nossos alunos e nossas alunas não querem apenas nos ouvir. Isto eles fazem ouvindo e vendo a televisão, um CD-ROM (às vezes mais “interativo” do que nós) ou um bom disco de músicas. Eles não querem apenas

falar. Eles querem nos falar. Querem ser ouvidos. Querem poder dizer e dizer-se a-si-mesmos sabendo que serão ouvidos, e não apenas com o breve silêncio de quem tolera a “intervenção” do outro, mas com um pleno lugar dado à fala de um outro - meu aluno, meu diferente - pelo simples fato de que quem ensina é o mesmo nós coletivo que aprende, professor incluído. Abrir-se ao outro de uma pessoa, de uma comunidade de acolhida da escola ou de uma cultura diversa, exige da educação cidadã a escolha de ouvir-e-entender, antes de dizer-e-fazer-se entender. Significa dirigir-se ao outro, aos outros, não por eles se representarem diante de nós como o estranho espelho que nos reflete a nós mesmos, neles, mas por se poderem mostrar naquilo em que eles, ao se educarem através de um crescendo de diálogo conosco, são e nos devolvem a nossa própria diferença.

Falamos entre teorias em uma “formação do sujeito cidadão, consciente, crítico e participante”. Falamos em uma “educação *dos/para* os direitos humanos”. Falamos em uma “educação para a paz”. Mas, tantos anos depois, será que os nossos ensinamentos não repetem ainda palavras e saberes bastante distanciados de tudo isto? Vejamos alguns pequenos exemplos de crítica multicultural. Em um País onde as pessoas afrodescendentes se aproximam de serem a metade de todos nós, até hoje nos estudos de história e de culturas do Brasil os negros são “uma gente vinda da África como escravos”. São os descendentes de uma população sem rosto, sem histórias antecedentes e com quase nenhum conhecimento mais substantivo de suas ricas culturas ancestrais. São, não raro, personagens tornados mitos, como Henrique Dias ou Zumbi. Assim como Sepé-Tiarajú entre os nossos índios. A história de nossas culturas esquece, por exemplo, que durante pelo menos dois séculos, os artistas-artesãos entre Recife e Ouro Preto eram negros ou mestiços vivendo do trabalho escravo ou livre e servil, enquanto uma elite de brancos ociosos, já nativos ou reinóis, reproduzia a sua própria indolência nas “casas-grandes”.

Em um de seus poemas mais conhecidos Bertold Brecht pergunta: *quem edificou Tebas, a de sete portas?* E prossegue poema adentro fazendo as perguntas que nos levam a redescobrir que as grandes cidades foram construídas por mãos escuras de gente da terra. Que as grandes batalhas foram vencidas por guerreiros anônimos e que os mundos de quem somos parte se constrói e reconstrói com o trabalho de mulheres e de homens que não deixam nem rastros e nem estátuas nos livros e nas praças públicas. Podemos perguntar com Brecht, ou com o poema *operário em construção*, de Vinícius de Moraes, quem edificou as igrejas e os palácios de Olinda ou de Ouro Preto e que, mais ainda, criou a maravilha contida nas músicas do Barroco Mineiro. Em que lugar isto aparece nas lições levadas às nossas crianças? E como criar cidadania e pessoas cidadãs sobre mitos e ardis de silêncios?

A conquista “branca” e colonizadora de regiões do Nordeste do Brasil, em terras do hoje Rio Grande do Norte, por exemplo, custou mais de oitenta anos de combates entre brancos, muitos deles mercenários, e povos indígenas em defesa de suas terras e de sua liberdade. De igual maneira aconteceu assim

também durante a cruenta conquista da terras guarani, dentro das transitórias fronteiras de um lugar hoje chamado Brasil e ao longo de toda uma vasta extensão de territórios do Paraguai e da Argentina. Quanto e como de tudo o que aconteceu é dito nas escolas, tal como foi de fato? Ou, melhor ainda, tal como as diferentes culturas da época e de agora contaram e seguem contando “como aconteceu”. Qual a versão – tão legítima quanto a nossa, “oficial” – dos padres jesuítas de então? E, mais ainda, a dos vários povos indígenas Guarani? E a memória indígena de hoje, o que tem a lembrar sobre “tudo aquilo”? Ou será que as manias de Carlota Joaquina ou o fato de que D. João VI adorava comer frangos e entre um e outro, fundou o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, a Imprensa Régia e abriu os portos do Brasil aos navios das “nações amigas” são registros de história política e cultural do Brasil mais importantes do que a visão negra ou indígena de sua partilha na expansão das fronteiras agropastoris do País?

Quem fez e segue fazendo a cada dia a história real da vida cotidiana de todas e de todos nós, ontem e agora? Os soldados a cavalo, com espadas nas mãos, ou nossos ascendentes e nós mesmos? De que história falar na escola, quando se trata de ensinar pessoas a pensarem de maneira autônoma e crítica os sentidos do presente através das lições do passado? A história oficial dos bandeirantes paulistas que mataram e pilharam para, afinal, fazerem (sem saber) “o Brasil ser como é”? Ou a história das incontáveis famílias e pessoas de mulheres e homens que, sem espadas e mosquetes, mas com enxadas e sementes de milho seguiram os seus rastros e de fato plantaram lavouras e semearam os arraiais onde, anos mais tardes, nasceram os nossos e nós?

Falamos de paz e de compreensão de todos os outros como metas e princípios fundadores da cidadania. Mas repetimos lições a propósito da “Guerra do Paraguai” que são redutoramente não a nossa versão do que houve, mas a de uma elite política e militar que deixou por escrito a sua visão gloriosa e nos impôs “isso como verdade dos fatos. Se eu fosse professora de História no Rio Grande do Sul trataria de ensinar “a Guerra do Paraguai” lendo com meus alunos escritos da História do Brasil, mas também da “História do Paraguai”, da “História da Argentina” e da “História do Uruguai”, quando elas convergem para “este acontecimento”. Iria buscar o conhecimento dos povos simples, habitantes de um lado e do outro dos rios de fronteiras, naqueles tempos e hoje em dia. Procuraria compreender o olhar dos povos Guarani, Caingangue, Xoclengue e Guaicuru (belos povos indígenas cavaleiros, hoje desaparecidos e cujos descendentes foram admiravelmente estudados por Darcy Ribeiro). E o que dizer do que diriam os negros, cujos ascendentes escravos foram boa parte dos soldados anônimos do “Exército Imperial do Brasil”?⁸⁶

86 Estranha sincronicidade. Poucos dias após haver rascunhado estas idéias pela primeira vez, vi ao acaso em um dos canais de “TV cultura” um documentário sobre “a Guerra do Paraguai”. Eu o descobri ao acaso, procurando canais e não pude ver os dados do início do filme. Assim, fiquei sem saber até mesmo o seu nome. E o documentário fazia mais ou menos o que estou sugerindo aqui. ele reconstruía a “história do que o houve”, filmando e ouvindo “um lado e o outro”. Depoimentos de historiadores, de militares se de “pessoas comuns” do

Que ensino de História, ou que diálogo sobre o sentido da Vida e da História faria mais “sentido” para formar pessoas cidadãs? A história pátria e macha dos nossos livros de até agora? Ou uma humana história cruzada, com leituras múltiplas, aberta a diferentes olhares e interpretações ‘do que houve’? Uma história política através do olhar das culturas, onde não importa “quem venceu” ou “quais as razões econômicas e políticas do que houve” (quase sempre falseadas) mas, sim, o entrelaçamento crítico das diferentes posições e das diversas opiniões do passado e do presente. Uma leitura atenta ao mistério dramático da experiência humana vivida em algum lugar entre o Sul do Brasil e o Norte do Paraguai, durante uma mínima fração de tempo da aventura humana, onde o que vale é a busca de respostas sobre o significado mais profundo deste próprio mistério e, não, a reiteração patrioteira de mitos e de meias verdades. De um lado e do outro de alguns rios do Sul do Mundo as nossas crianças – brasileiras, paraguaias, argentinas, uruguaias, indígenas, brancas, negras e mestiças – merecem bem mais do que apenas “isto”.⁸⁷

Se o motivo fundador da educação é o perene alargamento e o adensamento da interação entre pessoas através do diálogo de partilhas na construção de saberes-valores de origem e sentido do aprender, então ela só pode ser uma educação *da e através* da diferença. Oposta em conteúdos e em processos a todo o tipo de *pedagogia de espelho* e, assim sendo, a todo o projeto de associar o ensino-aprendizagem a algum tipo de aberta ou velada doutrinação, ou mesmo de redução do processo de criação do saber a uma repetição de conhecimentos já criados e, pior ainda, consagrados culturalmente, a educação da pessoa cidadã só pode ser uma pedagogia do inesperado.

De um ponto de vista subjetivo (da pessoa para a cultura) uma pedagogia crítica de formação de educandos enquanto sujeitos livres e sempre-autores de suas próprias escolhas, o que deságua em um máximo de diferenciação pessoal de vivência de uma mesma ou de algumas culturas como momento fundador da educação. De um ponto de vista objetivo (da cultura para a pessoa), uma pedagogia criativa, fundada sobre um descentramento de eixos únicos e unidirecionais de saberes-valores, e sobre abertamente pensada como uma

Brasil, do Paraguai e da Argentina. Toda uma rica “história cruzada” desfilava diante de meus olhos. Os mesmos acontecimento, enquanto os seus cenários de agora eram mostrados, iam sendo narrados por vozes em português e em castelhano. Melhor seria se alguém tivesse falado também no idioma guarani. Mas já foi um grande ganho. Aprendi mais em meia hora do que em tudo o que havia estudado sobre o assunto em anos e anos “de escola”.
87 Os esforços de escolas da rede pública de alguns municípios do Rio Grande do Sul convergem nesta direção. Todo o planejamento curricular vai sendo construído a partir de uma pesquisa sócio-antropológica. As falas das pessoas do dia-a-dia da comunidade de acolhida (aquela onde está a escola onde se ensina-e-estuda) são recolhidas, são trabalhadas e são transformadas na matéria prima de onde planos de cursos e de aulas são desdobrados. Todo este trabalho, difícil e desafiador, estão ainda no começo de sua própria história. Mas alguns resultados promissores já são evidentes. Afinal, a Independência do Brasil e a Guerra dos Farrapos são importantes. Mas tornam-se uma importância com sentido humano redobrado quando eu consigo estabelecer a relação onde a rua onde eu moro agora e esses tempos e lugares do passado.

permanente construção-transformação de conhecimentos e de alternativas de aprendizagem⁸⁸. Também na educação devemos nos dar conta de que, tal como vemos acontecer agora com as ciências cujos fragmentos trazemos para dentro das salas de aulas, “tudo o que é sólido desmancha no ar”.

Um multiculturalismo crítico não serve somente a uma mudança cultural de atitude e de direção do trabalho pedagógico, em nome do respeito ao outro e de um culto generoso às diferenças étnicas e culturais. Serve a criar pessoas em quem o diálogo seja a experiência da interação com o diferente. Seja o aprendizado do ofício de construir seja lá o que for, através da negociação democrática entre modos de ser e de pensar diferenciados e, se possível, antagônicos. Afinal, quando em algum lugar todo o mundo está pensando a mesma coisa, deve ser porque ninguém está pensando coisa alguma.

oitava

Em um mundo ainda marcado pela desigualdade, a injustiça, a restrição da liberdade, a exclusão e a crescente consagração do ideário do capitalismo neoliberal como patrimônio cultural dos princípios de vida no mundo de hoje, uma educação da pessoa cidadã deve colocar-se de preferência a favor dos pobres, dos excluídos, dos postos à margem e de todos aqueles impedidos de viverem os direitos ativos de participação cidadã na vida cotidiana, por haverem sido até aqui privados dos seus direitos humanos, como o do próprio acesso adequado à educação.

Campo das escolhas livres do sujeito autônomo, a educação não pode fechar-se ao drama do mundo de que é parte. A educação que pretende formá-lo com as qualidades de uma cidadania integral, também não. Além disto, é difícil imaginar a possibilidade de existência de um projeto pedagógico que não penda para um lado – o do “mundo da vida” - ou o outro – o do “mundo dos negócios” – a cada momento do cotidiano em que, aqui e por toda a parte, vivemos e nos educamos. Haverá uma terceira escolha? Será possível uma educação que, como algumas tendências das ciências, possa se propor ser neutra diante da condição de Mundo em que vivemos hoje?

De outra parte, tornada um negócio, um “bom negócio” como qualquer outro e destinada a preparar quadros capacitados para o exercício competente-competitivo do “mundo dos negócios”, a educação de vocação utilitária não esconde nem a que veio e nem a que e a quem serve. Poucas vezes na história um modelo de educação foi tão claro e tão honesto em falar de si mesmo. Existe um lugar real de destinação da pessoa educada? Sim, o mercado capitalista em sua versão neoliberal. Existe um novo motivo ou uma atualização dos objetivos da educação? Sim, preparar pessoas treinadas-capacitadas para estarem “bem no mercado”. Existe um modelo de pessoa educada para este lugar social de vocação financeira? Sim, o “homem de sucesso”, o competidor competente o

88 Nada contra quem queira dizer: “construção-desconstrução”.

educado para ser profissionalmente senhor de um saber-utilidade necessário (fazer um “curso de futuro”), para ser estrategicamente instruído e motivado a “vencer na vida” e para tornar-se eticamente subserviente a gramáticas de interações que consagram este “vencer na vida” - tão individualista e pragmático quanto possível - como algo mais do que uma ação eficaz; como o modelo de uma atitude ética em sua melhor realização.

Sobre o que fundar uma educação de valores humanos antepostos a esta sequência de motivos de base aos valores das diferentes alternativas da educação instrumental? Algumas ideias foram sugeridas até aqui. Sobre o primado da pessoa criativo-solidária, oposta ao sujeito competente-competitivo. Sobre o primado da vivência do ser-e-conviver oposto ao primado do ter-e-competir. Sobre o chão generoso dos gestos-diálogo dirigidos à construção de uma sociedade de convivência, realizada como o “mundo da vida, oposto à geração da concorrência dirigida à reprodução competitiva das relações humanas reduzidas aos jogos capital-trabalho, e realizadas como o mercado social do “mundo dos negócios”.

Ora, principalmente quando dirigido aos povos e às pessoas do Terceiro Mundo, o poder neoliberal tende a ser e a se consagrar como uma experiência globalizada de desigualdade social, de exclusões, de expropriação de bens, de direitos, de serviços e, no limite, de identidades sociais. O fato, entre político, econômico e metafórico, de este tipo de poder financeiro se concentrar em nossos dias sobre um restrito “Grupo dos Oito” é bem a sua evidência. Recordar Gênova, não esquecer Davos. E diante dela é muito difícil pensar uma educação destinada a formar pessoas cidadãs que não seja, ela própria, uma escolha de classe. Não uma opção classista, o que bem pode ser o seu oposto, mas uma escolha em favor e ao lado de uma ampla e hoje em dia tão diferenciada “classe” social e cultural. de pessoas.

Ao participar da formação de educandos de vocação cidadã, a pedagogia crítica se vê a si mesma como um fator decisivo no fortalecimento do “terceiro setor” da vida social. O das forças vivas de uma sociedade civil ativamente contraposta ao poder e à lógica do monopólio do “mundo dos negócios” sobre a sociedade. Sobre nós, nossas vidas, nossos destinos. Mais ainda, sob aqueles excluídos, tornados mais pobres e ainda mais deserdados do que já são. Sobre as pessoas-raiz que o capital considera como a sobra marginalmente desprezível, ou utilizável ao limite, quando necessário do modelo de sociedade que controla.

Estamos longe da idéia de que um proletariado único deverá assumir o comando de uma luta de classes capaz de armar-se contra o poder do capital e transformar toda uma nação, todo um mundo. Sabemos que este enfrentamento é longo e é complexo, e sabemos que os seus partidários do “lado da vida” são plurais. São e serão mais ainda. Mas isto não deve significar o esquecimento de que essa tão imensa maioria de mulheres e de homens do povo tem ainda hoje, como teve sempre no passado, um lugar protagônico de uma enorme importância.

O trabalho do MST em favor da justiça e contra a exclusão, realizado em nome de trabalhadoras e de trabalhadores em luta pelo direito de possuírem o seu “pedaço de terra” para poderem viver a esperança de um lugar na partilha por um quinhão de felicidade humana, bem pode ser o melhor espelho do que falo aqui. Entre tantos movimentos sociais hoje ativos no Brasil e postos na linha de frente de uma verdadeira (não nos iludamos) guerra de guerrilha contra o poder do “mundo dos negócios”, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, é uma lição viva da força de um movimento popular realizado por mulheres e por homens do povo. Um movimento que tem obtido resultados no campo da educação de Norte a Sul do Brasil que bem traduzem, na prática do dia a dia, boa parte das ideias propostas sugeridas aqui⁸⁹

nona

Uma educação voltada à busca da verdade, da virtude e da beleza, entre o generoso gesto poético e o responsável ato político. Uma educação aberta à aventura de desafiar-se continuamente a novas integrações, a novas interações e à própria indeterminação, na construção de seus saberes e na partilha recíproca de seus momentos de ensino-aprendizagem.

Não é somente o enlace entre a competência profissional reduzida em seus voos por razões pragmáticas de utilidade, e uma formação escolar destinada ao exercício de estratégias de competição subordinadas a uma ética boa para os negócios do capital e ruim para a felicidade humana, aquilo que estabelece a norma culta da capacitação da pessoa educada para as utilidades funcionais do mercado. Educada? É também o aprendizado das normas rasas de sua racionalidade. Pois a primeira regra do “mundo dos negócios” é a propaganda de sua racionalidade. É a transferência de uma lógica de investimentos e de resultados econômicos para o todo das relações entre as pessoas, entre as pessoas e as coisas, entre as coisas, as pessoas e os seus símbolos. Ver, por exemplo, como tudo isto tem sido tratado pelos meios empresariados do mercado das imagens da indústria cultural.

Ora, em uma direção bem oposta ao que vemos acontecer à nossa volta no “mundo das ciências”, onde todo o saber e toda a pesquisa se abrem ao

89 Até onde os conheço, poucos movimentos populares no Brasil], na América Latina e em todo o Mundo deram e seguem dando uma importância tão grande à educação de crianças e de jovens. Não há “acampamento do MST” que não possua a sua “escola itinerante”. Não há assentamento que não tenha escolas destinadas a todas as pessoas que devam ou queiram estudar. Todo um setor dedicado à educação no MST trabalha por garantir direitos plenos ao acesso ao saber-aprender através de uma educação de qualidade. Distante de pedagogias centradas na mera instrução programada de crianças e de jovens do meio rural, com vistas à capacitação utilitária da força de trabalho, o ideário pedagógico do MST aspira formar o cidadão rural. Aspira criar a partir do “campo” um ideal de cidadania participante cujos gestos de um trabalho solidário e cujos atos abertamente políticos tenham um efeito transformador direto e irreversível sobre o mundo social deles, e sobre o nosso. Ver, a respeito o livro de Luiz Bezerra Neto *Sem teto aprende e ensina*, bem como todos os escritos de Roseli Caldart, a começar por *Educação em movimento – formação de educadoras e educadores do MST*.

reencantamento do Universo, da Vida, da Cultura e da Pessoa, e onde antigas e novas múltiplas teorias oferecem frágeis e sucessivas leituras abertas sobre todos os planos da realidade, no espírito do saber do “mundo dos negócios” tudo se reduz à utilização das descobertas do conhecimento humano para fins de uma racionalidade conduzida pela utilidade e pelo incremento de ganhos do capital. Só serve a ciência útil à tecnologia. Só conta a tecnologia que produz bens utilizáveis como mercadorias. Só vale o saber reduzido a um instrumento do trabalho produtivo realizado por um sujeito competente e competitivo, isto é, um modelo de pessoa-instrumento.

Os resultados deste “enxugamento do saber” sobre a educação, para torná-lo utilidade e, não, uma aventura do espírito, são bem evidentes. Tal como as grandes e médias empresas, tal como as imita um poder público a elas subordinado, tudo o que se cria se faz em nome de uma redução de gastos e de tempos dedicados ao que não seja a devolução direta ao mercado daquilo que o mercado se imagina investindo. Planos de estudo reduzidos a um mínimo “útil e eficiente” de conhecimentos instrumentais. Um ensino francamente competitivo em todos os seus planos: desde a maneira mercantil e aberta de como as “empresas de ensino” competem entre elas e com as do poder público, até a forma cada vez mais “enxugada” e operativamente funcional através da qual os educandos são subordinados a um ensino que transfere para dentro da escola a maneira de ser, de pensar e de agir da empresa capitalista. Ali, onde uma “qualidade total” inverte o sentido de uma totalidade da qualidade do ser humano, da vida humana e dos alcances ilimitados do espírito humano.

Podemos ousar pensar uma educação desafiada a abrir-se a novas integrações, a novas interações e até mesmo às próprias indeterminações que se abrem diante do conhecimento científico, das criações da arte e dos voos da espiritualidade em todos os seus planos e domínios de realização cultural da busca de sentidos e de significados. Podemos começar pela crítica radical a toda a redução instrumental do conhecimento *das/nas* culturas escolares. De uma maneira consequente com as propostas sugeridas aqui, podemos reclamar uma educação cujos motivos sejam a formação “por toda a vida” de pessoas cujo destino é buscar solidariamente a felicidade através, também, de uma criação original de saberes e de valores para muito além da utilidade determinada pelo imaginário e pelos interesses do mercado dos “mundo dos negócios”.

Se nos descobrimos sujeitos de inteligências múltiplas e de múltiplas possibilidades de integrações complexas dentro de nós mesmos, assim como em nossos relacionamentos com nossos outros e com o nosso mundo, então em nome do que reduzir a educação, que deveria ser um ativador incessante destas imensas possibilidades de criação de nós mesmos através da aventura gratuita e generosa do saber partilhado, a um repertório de conhecimentos e de habilidades reduzidos a um acervo mecânico de respostas eficientes e vividas pela face em que nos vemos mais próximos das máquinas que a tecnologia inventa, não raro, para entregar ao mundo dos negócios algo que nos pode até mesmo substituir?

Podemos ousar pensar integrações curriculares bastante mais criativas e ousadas do que as que temos elaborado até aqui. Ao invés de eliminar do plano de estudos de crianças, jovens e adultos as combinações de saberes que não servem diretamente a uma qualificação funcional - já que somos seres destinados a criar e a ousar o inimaginável e, não, a apenas “funcionar” - podemos recriar frágeis e sempre mutáveis *caminhos de conhecimentos* - melhor do que “grades curriculares”- capazes de colocarem na sala de aula as mesmas integrações entre campos do saber com que se defrontam as ciências de ponta. Integrar os tempos e os ritmos da matemática, da música, da gramática e da literatura em um só plano de estudos. Pensar combinações de saberes postos em relação “harmônica”, mas do que em isoladas sequências “sinfônicas” da unidade fragmentada de cada “matéria” ou cada “disciplina”.

Podemos propor grandes planos e domínios interconectados do saber, onde o que importa é a vivência criativa do desenvolvimento da capacidade de pensar por conta própria, e também de um abrir-se a viver isto com os outros. Viver isto co-criando campos e planos abertos e complexos de saberes realizados a cada instante em cada aluna e, também ,em toda uma pequena comunidade aprendente: aquilo e aquelas e aqueles que existem em cada uma de nossas salas de aulas. Podemos conspirar contra um ensino enxuto, instrumental e ranquicizado. Podemos imaginar uma educação onde percam sentido perguntas como: em, que lugar eu estou a cada momento? Na frente de quem que eu superei? Atrás de quem a superar? Podemos pensar uma pedagogia de perguntas como: “em que pé estamos?”, “O que criamos juntos até aqui?” O que podemos fazer para integrar mais as pessoas do grupo que ainda encontram dificuldades para partilhar conosco o que estamos construindo aqui, juntos?” “Em que eu me superei a mim mesmo sem me comparar com os outros?”

Podemos ir além. Podemos recolocar na escola as interações entre o saber das ciências da natureza e as da natureza humana, e os também inesgotáveis saberes, valores e descobertas da filosofia, das artes, das espiritualidades, dos esportes (para muito além da “educação física”) e de um renovado sentido humano do próprio lazer. Eu não consigo compreender porque é tão importante aprofundar na escola os conhecimentos de informática e “internatizar” crianças e adolescentes como se “isto” fosse o passaporte único ao futuro, quando elas poderiam estar, também e com mais razões, vivendo momentos de círculos de criação de poesia, de aprendizado vivido da natureza (cursos de escaladas de montanhas, por exemplo) ou de meditação budista.

Finalmente, a ousada abertura do ensino escolar à própria indeterminação. Ao trabalhar muitas linhas acima como o exemplo do ensino da História, creio haver sugerido algo nesta direção. Nada mais são “leis definitivas” e não existem mais explicações mecanicistas do Universo e da Vida. As ciências cujas pálidas imagens trazemos para a escola, estão hoje em dia muito mais em busca de múltiplos significados dialogáveis como explicação do real, do que à procura desesperada de teorias únicas e inquestionáveis. Nossas crianças assistem em documentários de televisão as descobertas cada vez mais

maravilhosas, frágeis, complexas e indeterminadas das ciência da natureza e das ciências humanas. Depois, na escola, são postas diante de modos de pensar e de criar o saber típicos do pensamento científico do século XIX.

Uma educação destinada ao aprofundamento perene e ao adensamento do diálogo em todas as suas dimensões e possibilidades, deve começar por abrir-se à realidade de que também o campo dos saberes das ciências pode estar dividido entre uma direção reducionista e instrumental, ainda competitivamente aferrado à busca de teorias únicas ou hegemônicas, e todo um outro lado de trabalho e de criação aberta ao múltiplo e ao indeterminado. Um lado em busca crítica de novos olhares, de novas sensibilidades, de novas inteligências, de novas interpretações, de novas integrações complexas e de novos paradigmas do conhecimento. Qual deles trazer para dentro da educação e para o interior da escola também é uma outra difícil e inevitável escolha⁹⁰.

Décima

Uma educação voltada amorosamente à Vida e responsável por formar pessoas e grupos humanos cada vez mais comprometidos com o estender a consciência de sua responsabilidade ao todo de seu Mundo, a toda a Humanidade e a toda a Vida existente em nossa casa comum: o planeta Terra.

Não menos do que isto. Ainda que por agora “tudo isto” possa ser vivido em estado de “ponto de partida”. Os militantes dos movimentos ambientalistas possuem de longa data um preceito: *agir localmente, pensar globalmente*. Hoje em dia alguns pretendem mesmo a sua revisão: *agir e pensar local e globalmente*. Uma idéia equivalente, guardadas as diferenças e as proporções, poderia ser trazida para dentro de uma educação de vocação cidadã. A extensão do diálogo e a corresponsabilidade de todas as pessoas com quem trabalhamos como educadores, precisa estender-se a planos e a domínios da Vida cada vez mais amplos. Iniciado este processo generoso, ele não deve ter mais fim. Minha casa começa em minha rua e se estende a todo um continente, a todo um Mundo que comparto com todas as outras pessoas. Mas se estende também a todos os círculos através dos quais eu comparto com outros seres vivos a própria experiência da aventura da Vida.

Até aqui temos tratado estes “outros círculos” em momentos restritos de vivências frágeis de uma educação ambiental. Creio haver chegado o tempo de levar isto a todos os seus limites. Não temo pensar que uma “compreensão pan-ecológica” de nós mesmos, do mistério da Vida e de todo o Mundo deverá vir a ser o fundamento de uma desafiadora revisão crítica e humanista da educação. Toda a cidadania que pare no plano de um só pequeno círculo social, de uma nação única, de um culto restrito de Pátria, tenderá a desvirtuar-se como a realização empobrecida ou mesmo fanática de seu ideal de origem. Pois uma vez iniciado, o voo da consciência da vocação cidadã não tem mais limites. Seu

⁹⁰ Recomendo com ênfase o livro de Maria Cândida Moraes, *O paradigma educacional emergente*, da Editora Papirus

“outro” são todos os outros de seus mundos de Vida, a começar pelas pessoas do povo, com quem deve aprender a caminhar; a quem deve aprender a servir. Sua Pátria estende-se a toda a Humanidade e, dela, a toda a Vida. E o Mundo pelo qual é responsável ,vai de onde vive o seu dia-a-dia até toda a Terra.

Livros e outros escritos lidos, consultados ou recomendados

AÇÃO POPULAR - AP

Documento básico

Documento original mimeografado em 1963, Rio de Janeiro.

Publicado em LIMA, Luiz Gonzaga de Souza

Evolução política dos católicos e da Igreja o Brasil: hipóteses para uma interpretação

1979, Editora Vozes, Petrópolis

AÇÃO POPULAR – AP

Cultura popular

1963, mimeografado, Rio de Janeiro

ADORNO, Teodor

Educação e Emancipação

1998, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

ALVES, Rubem

Por uma teologia da libertação

2019, Editora Siano, Juiz de Fora

ARRUDA, Marcos

Educação para uma Economia do Amor – educação da práxis e economia solidária

2014, Editora Ideias e Letras, São Paulo

BANCO MUNDIAL

Priorities and strategies for education – a world bank sector review 1995, Banco Mundial, Nova York

BARREIRO, Júlio

Educación popular y proceso de concientización

1974, Editora Siglo XXI – Argentina, Buenos Aires

BAUMWORGEL, Ana

As escolas radiofônicas do MEB

Versão em PDF encontrada na internet

BEISIEGEL, Celso de Rui
Estado e educação popular
 1974, Editora Pioneira, São Paulo

BEISIEGEL, Celso de Rui
Ensino público e educação popular
 In: PAIVA, Vanilda (org).
Perspectivas e dilemas da educação popular
 1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita
Cidadania Ativa
 1991, Ática, São Paulo

BEZERRA, Aída
As atividades em educação popular
 1978, Revista CEI n; 22 - suplemento , Editora Tempo e Presença, Rio de Janeiro

BEZERRA Neto, Luiz
Sem-Terra Aprende e Ensina
 1999, Cortez Editora, São Paulo

BLASS, Leila Maria, BARROS, Sônia e MANFREDI, Silvia Maria
Educação popular – desafios metodológicos
 1980, Cadernos do CEDES, ano 1, n. 1
 Cortez Editora/Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Educação alternativa na sociedade autoritária
 In: PAIVA, Vanilda (org). ***Perspectivas e dilemas da educação popular.***
 1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

BRANDÃO. Carlos Rodrigues
Da educação fundamental ao fundamental na educação
 1980, Cadernos do CEDES, ano 1, n. 1
 Cortez Editora/Autores Associados, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
A cultura do povo, a prática de classe: poema didático sobre a cultura do povo e a educação popular.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
La educación popular de ayer y de hoy
 2017, Editorial Biblos, Buenos Aires

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Somos as Águas Puras
 1994, Papirus, Campinas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
El Método Paulo Freire para la Alfabetización de Adultos
 1966, CREFAL, Pátzcuaro, Edición mimeografiada
 (en 1974 foi publicada uma edição impressa)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e FALS-BORDA
Investigación Participativa

Coordenação de Ricardo Cetrullo
1985, Instituto del Hombre, Montevideo

BRANDÃO, Carlos Rodrigues
Nós, os humanos
2015, Editora Cortez, São Paulo

CALDART, Roseli et all
Dicionário da Educação do Campo
2016, Editora Expressão Popular, São Paulo

CALDART, Roseli Caldart
Educação em movimento – formação de educadoras e educadores do MST

CENTRO POPULAR DE CULTURA - CPC
Manifesto do CPC
In: ESTEVÃO, Carlos. ***A questão da cultura popular***
1963, Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro

CORAGIO, José Luís
Desenvolvimento Humano e Educação
1996, Cortez, São Paulo

COSTA, Beatriz Bebiano
Para analisar uma prática de educação popular
1981, NOVA/Editora Vozes, Petróp

DELORS, Jacques e outros
Educação – um tesouro a descobrir
1998, Cortez/MEC/UNESCO, São Paulo

Diretório Central dos Estudantes da PUC-Rio
Manifesto
Edição original de 1961; documento mimeografado, Rio de Janeiro
In: LIMA, Luiz Gonzaga de Souza
Evolução política dos católicos e da Igreja o Brasil: hipóteses para uma interpretação
1979, Editora Vozes, Petrópolis

FALS-BORDA, Orlando Fals-Borda
Ciencia propia y colonialismo intelectual – los nuevos rumbo

FÁVERO, Osmar (org.)
Cultura popular e educação popular – memória dos anos 60
1983, Edições Graal, Rio de Janeiro

FÁVERO, Osmar
Uma pedagogia de participação popular: análise da prática pedagógica do MEB (1961-1966)
1984, PUC/SP, tese de doutorado
Publicado em 2006, Editora Autores Associados, Campinas

FÁVERO, Osmar
As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo
2012, Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n.37, set./dez.

FREIRE, Paulo

Pedagogia do oprimido

1974, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)

Jason F. Maffra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti (organizadores)

2018, Editora do Instituto Paulo Freire, UNINOVE, BT Acadêmica, São Paulo

FREIRE, Paulo

Ação cultural para a liberdade

1985, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro

FREIRE, Paulo

Educação como prática da liberdade

1967, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (1ª edição)

FREIRE, Paulo et all.

Diversos artigos do livro futuro Pedagogia do Oprimido

1968, Cristianismo y Sociedad – suplemento, ISAL, Montevideo

FREIRE, Paulo

Essa Escola chamada Vida

1985 Editora Ática, São Paulo

Livro escrito em parceria com frei Betto

FREIRE, Paulo Freire

Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo

In: FAVERO, Osmar (org.)

Cultura Popular, Educação Popular; memória dos anos 60.

FREIRE, Paulo

Contribución al proceso de concientización en América Latina

Número especial – Suplemento da revista *Cristianismo y Sociedad*

1968, ISAL, Montevideo

GAJARDO, Marcela

Educación campesina y cambio cultural: una experiencia piloto

1977, Educación Hoy, Bogotá

GOMEZ DE SOUZA, Luís Alberto e SOUZA, José Herbert

Cristianismo Hoje

XXXX, Editora Universitária, Rio de Janeiro

GULLAR, Ferreira

Cultura posta em questão

1964, Editora Universitária, Rio de Janeiro

GUTIERREZ, Gustavo

Teologia da libertação

1972, Editora VOZES, Petrópolis

JACCOUD, Vera, COSTA, Beatriz Bebiano e COSTA, Maria Aída B.

MEB - uma história de muitos

1986, NOVA/VOZES, Petrópolis

JACCOUD, Vera

MEB- uma história de muitos

In: Cadernos de Educação Popular 10 NOVA, em parceria com a Editora VOZES, de 1986, NOVA-Editora VOZES, Petrópolis

Escolas radiofônicas de Natal – uma história construída por muitos (1958-1966)

2009, Liber Livro e Editora da UFRN, Brasília

JAEGER, Werner

Paidéia – a formação do homem grego

1994, Martins Fontes, São Paulo

JARA, Oscar

Educación popular: a dimensión educativa de la acción política

1981, CEASPA/ALFORA, Panamá

JARA, Oscar

A educação popular na América Latina: o desafio de teorizar sobre a prática para transformá-la

In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.)

Lições da Nicarágua: a experiência da esperança.

1984, Papirus, Campinas

KADT, Emmanuel de

Catholic radicals in Brasil

1970, Oxford Univ. Press, Londres

Católicos radicais no Brasil

2007, Ministério da Educação/Unesco, Brasília (disponível na internet)

LIMA, Haroldo e ARANTES, Aldo

História da Ação Popular – da JUC ao PC do B

1984, Editora Alfa-Ômega, São Paulo

MANFREDI, Maria Sílvia

Política: educação popular

1978, Edições Símbolo, São Paulo

MANFREDI, Maria Sílvia

Política e educação popular: experiências de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire.

1981

MATURANA, Humberto

Emoções e Linguagem na Educação e na Política

1999, Editora da UFMG, Belo Horizonte

MAUSS, Marcel

O ensaio sobre a dádiva

In: Sociologia e Antropologia

2010, Editora Cosac e Naiffy, São Paulo

MENDES, Cândido

Memento dos vivos – a esquerda católica no Brasil

1966, Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro

MORAES, Maria Cândida
O Paradigma Educacional Emergente
 1997, Papirus, Campinas

MORIN, Edgar
Os sete saberes necessários à educação do futuro

MOUNIER, Emmanuel
O personalismo
 1973, Livraria Martins Fontes, Rio de Janeiro

MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR
Primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular
 1963, mimeografado, Movimento de Cultura Popular/Projeto Editorial e de Imprensa, Recife
 Editado em livro em 2009, organizado por Leôncio Soares e Osmar Fávero e publicado por Ministério da Educação/Unesco (disponível na internet)

PAIVA, Vanilda Pereira
Estado e educação popular
 In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.).
A questão política da educação popular
 1980, Editora Brasiliense, São Paulo

PAIVA, Vanilda
Anotações para um estudo do populismo católico e educação no Brasil
 In: PAIVA, Vanilda (org)
Perspectivas e dilemas da educação popular.
 1986, Edições Graal, Rio de Janeiro

PIAGET, Jean
O direito à educação no mundo moderno
 1948, coleção: *Droits de l'homme*
 In: ***Para onde vai a educação?***
 1980, (7ª edição), Editora José Olympio, São Paulo

SANTOS, Boaventura de Souza
A gramática dos tempos
 2006 pela Editora Cortez, São Paulo

SANTOS, Boaventura de Souza
Entrevista
Educação e Sociedade
 2012, Campinas, jul/set. v. 33. N. 120
 Disponível em: [HTTP//cedes.unicamp.br](http://cedes.unicamp.br)

SEMMERARO, Giovanni
A primavera dos anos 60 – a geração de Betinho

SILVA, Tomas Tadeu da
Teoria cultura e educação – um vocabulário crítico

SOUZA, Herbert José e GÓMEZ DE SOUZA, Luís Alberto (orgs.)
Cristianismo Hoje

1963, Editora Universitária, Rio de Janeiro

SPINGOLON, Nima

Pedagogia da Convivência: Elza Freire: uma Vida que faz Educação.

TOLSTOI, Liev

Liev Tolstoi – os últimos dias

2011, Penguin Companhia/Companhia das Letras, São Paulo

TOMMAZI, Livia de , e outros

O Banco Mundial e as Políticas Educacionais

1996, Cortez, São Paulo

TORRES, Alfonso Carrillo

Educación popular – trayectoria y actualidad

TORRES, Camilo

Las escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia

TORRES, Rosa Maria

Educação para Todos

2001, ARTMED, Porto Alegre

TRABAJO DE EQUIPE

Conscientización y educación popular

Cristianismo y Sociedad, 1972, 2ª entrega ano X, nros. 29-30. Montevideo

WANDERLEY, Luís Eduardo W.

Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica no Movimento de Educação de Base

1984, Editora VOZES, Petrópolis

VAZ, Henrique de Lima

Consciência e realidade nacional

In: Síntese Política, Econômica e social

1963, (8) abr./jun. 1963, Rio de Janeiro

VAZ, Henrique de Lima

Cristianismo e consciência histórica

In: Síntese Polpitica, Econômica e Social

1963, n. 8, abril/jun. 1963, Rio de Janeiro

VAZ, Henrique de Lima

A Igreja e o problema da conscientização

In: VOZES, N. 6

1968, n. 6, Petrópolis

O banco mundial e as políticas educacionais

1997, PUC-SP, Ação Educativa e Cortez Editora, São Paulo



***Outros escritos meus
entre a literatura, a antropologia,
e a educação e outros temas e dilemas
podem ser livre e gratuitamente
encontrados em:
www.apartilhadavida.com.br***

