

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Moacir Gadotti

A Escola e o Professor

Paulo Freire
e a paixão de ensinar

Copyright © 2007 Publisher Brasil

Editor

Renato Rovai

Coordenação editorial e revisão

Maurício Ayer

Capa

Carmem Machado

Projeto gráfico e diagramação

Amanda Fazano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir

A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir

Gadotti. – 1. ed. – São Paulo : Publisher Brasil, 2007.

ISBN 978-85-85938-45-1

Bibliografia.

1. Aprendizagem 2. Educação popular 3. Ensino 4. Escolas 5. Freire,
Paulo, 1921-1997 6. Professores – Formação I. Título.

07-2934

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Visão de Paulo Freire : Educação 370.71

São Paulo, 2007

PUBLISHER BRASIL

Rua Bruno Simoni, 170

05424-030 – Pinheiros – São Paulo (SP)

Tel/fax: 55 11 3813.1836

livros@publisherbrasil.com.br

www.publisherbrasil.com.br

Moacir Gadotti

A Escola e o Professor

Paulo Freire
e a paixão de ensinar

1ª edição

São Paulo, 2007

PUBLISHER
BRASIL

SUMÁRIO

Apresentação – Três livros que se completam	9
A escola como um lugar especial	11
A utopia como tema epocal freireano	15
Pedagogia da luta, pedagogia da esperança	19
Algumas teses freireanas.....	29
Paulo Freire e a formação do professor	37
A vida como foco central da prática docente	51
Aprender e ensinar com sentido	61
Educar na cidade que educa	69
O paradigma do oprimido	77
Continuar e reinventar Freire	85
Referências bibliográficas	93
Anexo – Pequeno glossário freireano.....	105

Três livros que se completam

Sempre tenho escrito por uma necessidade interna de dizer alguma coisa, de responder a alguma pergunta, a alguma preocupação. A idéia de escrever este livro nasceu de uma dupla motivação: primeiro, a lembrança dos dez anos da morte de Paulo Freire; segundo, a preocupação com a qualidade do nosso ensino e a conseqüente necessidade de formação do professor. Eu fui buscar em Paulo Freire resposta à questão de como é ensinar e aprender hoje, como ele via a formação do educador, a formação do professor, como ele via a escola. Resultado: *A escola e o professor – Paulo Freire e a paixão de ensinar*, que escrevi pensando, sobretudo, nos meus alunos do curso de Pedagogia e das Licenciaturas.

Esse livro completa dois outros já publicados. Em 2001, publiquei, pela Editora Cortez, um livro sobre Paulo Freire, com o título *Um legado de esperança*, procurando responder à pergunta: o que ele nos deixou como legado? Apresentei as lições que ele nos deu, o seu método, a sua práxis político-pedagógica, suas intuições originais. Inspirado nele, publiquei, mais tarde, em 2005, pela Editora Positivo, o livro *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, procurando

responder à pergunta de por que ser professor hoje, qual o sentido dessa profissão.

Mas a obra não estava completa. Faltava responder como Paulo Freire entendia o ato de ensinar, hoje em crise. Como seria a docência hoje, na visão de Paulo Freire. O que é ser professor na ótica de Paulo Freire? Como devemos formar o professor para esse novo tempo? O que ele deve *saber* e como deve *ser* para ensinar? Paulo Freire dedicou todo um livro ao tema dos saberes necessários à prática educativa. Essa era uma de suas preocupações centrais. Debrucei-me sobre toda a sua obra para entender melhor essa sua preocupação e entreguei minha reflexão à editora Publisher Brasil para apresentá-la ao leitor, à leitora.

Espero que este livro possa contribuir para que os professores e professoras se tornem ainda melhores, mais competentes e, sobretudo, mais comprometidos e mais felizes na profissão que escolheram.

Moacir Gadotti

São Paulo, 2 de maio de 2007

A escola como um lugar especial

A escola é o lugar preferencial do professor. Com base na minha leitura de Paulo Freire, gostaria de falar da escola como um lugar especial, um lugar de esperança e de luta.

Já falamos muito mal da escola. Costumamos reclamar dos nossos professores como se eles fossem os responsáveis por todos os males da humanidade. Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A **escola** é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação.

A escola é um **espaço de relações**. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E, se quiser sobreviver como instituição, precisa buscar o que é específico dela.

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, **aprendendo em rede** com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das *condições de aprendizagem*. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de *comunidade de aprendizagem* a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a *família*, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes. E mais: todos precisamos de **tempo para aprender**, na escola, na família, na cidade.

Quando os pais, mães, ou outros responsáveis, acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender. Os pais precisam

Boniteza das salas

“É incrível que não imaginemos a significação do ‘discurso’ formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.” (*Pedagogia da autonomia*, p.50)

também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a **participação dos alunos**. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1997, p.32).

Vivemos hoje numa sociedade de **redes** e de **movimentos**, uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental **aprender a pensar** autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Nesse contexto de impregnação da informação, o **professor** é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer

e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o que, por que, para que estamos aprendendo.

Ninguém nega a importância da **Educação Básica** para a formação da cidadania e como forma de se preparar para o trabalho. Entretanto, muitos se perguntam para que servem esses anos de estudo. Por isso, saber distinguir o essencial do secundário é muito importante; saber distinguir o estrutural do conjuntural é decisivo. E saber aonde queremos chegar é crucial. Educar para quê? Com que mundo sonhamos? Como educar para um outro mundo possível? A Educação Básica é consequência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, do que é permanente, e do que é transitório para que um cidadão exerça criticamente a sua **cidadania** e construa um **projeto de vida**, considerando as dimensões individual e coletiva, para viver bem em sociedade.

A utopia como tema epocal freireano

As passagens mais bonitas das obras de Paulo Freire são as que ele escreveu sobre o *sonho* e a *utopia*. Paulo Freire era um educador voltado para o futuro. A leitura de Paulo Freire deveria começar sempre por essa porta de entrada, a porta da utopia. A partir desse ponto de vista é que gostaria de tirar algumas conseqüências para a **formação do professor**. A utopia é o que ele chamaria de um tema “epocal”. Para ele, epocal é o tema que sintetiza uma preocupação ampla e convergente de toda uma época.

Em todos os seus livros, Paulo Freire nos fala alguma coisa sobre **utopia** e **sonho**. No livro *Pedagogia da tolerância*, ele nos diz que o sonho dele era uma “sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado” (Freire, 2004, p.91). Ele retoma o tema sempre acrescentando alguma idéia nova. E nos diz que “não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas” (Idem, p.206).

Num outro livro, *Pedagogia da indignação*, encontramos algumas dessas passagens belíssimas sobre sonho e utopia:

1ª – “Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só

resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida” (Freire, 2000, p.124);

2ª – “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas do seu contrário. Por isso corremos o risco tanto de idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista” (Idem, p.133);

3ª – “A desproblematização do futuro, numa compreensão mecanicista da história, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (Idem, p.56).

Freire nos fala ainda de um **pensamento profético** como um pensamento utópico, um pensamento que “anuncia um mundo melhor” sem a soberba e a arrogância de quem pretende determinar a história. Ao contrário, o pensamento profético, diz ele, “implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. É um pensamento esperançoso (...). Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (...) na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. (...). Contra qualquer tipo de fatalismo, o discurso profético insiste no direito que tem o ser humano de comparecer à História não apenas como seu objeto, mas também como sujeito” (Freire, 2000, p.119).

– *Como define Paulo Freire a utopia?*

– No livro *O Educador: Vida e Morte*, organizado por Carlos Rodrigues Brandão, há um artigo de Paulo Freire intitulado “Educação: o sonho possível”, no qual fala sobre a utopia, afirmando o seguinte:

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente

com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e expropriadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos expropriadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (Freire, 1982, p.100)

A palavra **utopia** foi cunhada pelo escritor católico inglês Thomas Morus (1450-1535) com a publicação de seu livro que traz como título, em 1516. Morus imaginou um lugar perfeito, que é ao mesmo tempo um bom lugar e nenhum lugar. Escrevendo em latim e na forma de diálogo, ele criou o marinheiro Raphael Hythloday que, voltando de uma viagem com Américo Vespúcio, conta a história da descoberta de uma ilha fantástica chamada Utopia, possivelmente na costa brasileira, onde existiria uma sociedade feliz e igualitária. “O alvo das instituições sociais na Utopia é, em primeiro lugar, corresponder às necessidades do consumo público e particular, deixando a cada cidadão o maior tempo possível para se libertar da servidão do corpo, cultivar livremente o espírito e desenvolver as suas faculdades intelectuais pelo estudo das ciências e das artes. Neste desenvolvimento completo consiste para eles a verdadeira felicidade” (Morus, 1998, p.84). E Thomas Morus não esqueceu do papel do professor em sua Utopia. Para ele, o professor na Utopia deveria empregar “todo o seu talento e experiência em gravar na alma ainda terna e impressionável da criança os bons princípios que constituem a salvaguarda da república. A criança que recebe o germe desses princípios conserva-o quando homem, tornando-se mais tarde um elemento útil à conservação do estado” (Idem, p.148).

Um dos estudiosos mais importantes relacionados com **o papel da utopia na educação** é o educador suíço Pierre Furter. Em seu livro *Edu-*

cação e reflexão (1972), ele dedica um capítulo ao tema. Segundo ele, a utopia “tem uma função social educativa porque é uma maneira de escapar à violência, preparando, no entanto, as reformas necessárias, organizando mentalmente um espaço próprio às mudanças, sem revolução sangrenta. A utopia não foge da história para uma ilha ou uma cidade fechada (...) mas é fundamentalmente uma maneira de tomar distância em relação à história, de modo a poder refletir dialeticamente sobre ela. A utopia, graças ao imaginário e à ficção, permite se retrair um pouco da realidade para escapar às obrigações tirânicas da realidade imediata e medir todas as conseqüências de uma ação” (Furter, 1972, p.39).

Para Paulo Freire “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (Freire, 1997, p.46). O educador é um “realizador de sonhos”. Para ele, o pensamento utópico liga-se muito à reflexão pedagógica na medida em que o educador, ao refletir sobre como sua ação opera mudanças, por meio de sua ação realiza, de fato, uma utopia. A educação como um instrumento eficaz de transformação é essencialmente utópica. Furter adverte, porém, que, sendo a utopia ligada à imaginação, ela sempre será ambígua e que é preciso vê-la de maneira crítica. O educador pensa o futuro, está voltado para o futuro, mas sua ação cotidiana está totalmente engajada no presente. Sua ação, portanto, é uma ação contraditória. Por isso as relações entre o pensamento utópico e a ação pedagógica são complexas e dialéticas. É por isso, também, que a utopia pedagógica deve ser concreta, para não se tornar uma abstração delirante.

Estamos vivendo hoje um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós, educadores, num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Crise é perder as respostas, aquelas nas quais nos apoiávamos para viver melhor. Crise é ruptura e promessa. Por isso é também oportunidade.

Pedagogia da luta, pedagogia da esperança

Na década de 1980 escrevi meu primeiro livro sobre Paulo Freire analisando sua vida e sua obra: *Convite à leitura de Paulo Freire* (1989). Na década de 90, com a colaboração de inúmeros autores e autoras e depois de cinco anos de trabalho, concluí o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996). Um grosso volume, dificilmente acessível a muitos professores. Em 1996, ao entregar esse volume ao Paulo, ele ficou espantado sobre o quanto se havia escrito sobre ele. Disse-nos que sabia que haviam escrito muito sobre ele, mas não imaginava que fosse tanto.

Neste momento, lembrando que há dez anos Paulo Freire partiu, gostaria de refletir sobre as **lições** deixadas por ele, principalmente para nós educadores, professores, animadores culturais e tantos outros que nos dedicamos à tarefa de educar para um outro mundo possível. Se muito escrevemos sobre ele, é porque foi principalmente para nós que ele escreveu. Como tenho 45 anos de magistério é quase uma necessidade para mim. É assim que gostaria de prestar minha **homenagem** a ele, no décimo aniversário de sua morte.

Tenho muitas boas **lembranças** dele.

Conheci Paulo Freire pessoalmente em Genebra, em 1974. O contato com a sua obra era anterior, desde 1967, quando publicou *Educação como prática da liberdade*, seu primeiro livro. Sobre esse livro, fiz meu trabalho final de licenciatura em Pedagogia.

A partir de 1974, comecei a trabalhar estreitamente com ele. Primeiramente, foram as trocas de idéias sobre a situação brasileira, dez anos depois do golpe militar de 1964. Engajamo-nos em campanhas para auxiliar refugiados políticos. Foram muitos os encontros na cantina do Conselho Mundial de Igrejas de Genebra. Paulo sempre tratava a todos com enorme cortesia e paciência, sempre sonhando com algo, projetando algo, atendendo inúmeros alunos de vários países, dando entrevistas, lendo e escrevendo, discutindo. Depois de me orientar pedagogicamente por três anos, em 1977 participou da banca de meu doutoramento na Universidade de Genebra. Minha tese foi sobre **educação permanente**, uma educação ao longo de toda a vida.

Paulo era muito otimista, acreditava nas pessoas e as estimulava, com suas palavras, ao engajamento e à luta por um outro mundo possível. Repetia muitas vezes que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao “entregar” a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta ao ser repartido. Mais tarde ele diria que só é válido o conhecimento compartilhado.

Em 1977 eu estava em Genebra, planejando voltar ao Brasil. Disse-lhe que havia sido convidado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Paulo me confidenciou que se pudesse também voltaria, mas tinha receio de sofrer novas perseguições políticas. Voltaria se conseguisse um contrato com uma universidade pública que, segundo ele, lhe daria maior segurança.

Ao retornar ao Brasil, ainda naquele mesmo ano, procurei a Universidade de São Paulo (USP) e a Unicamp para falar sobre o assunto. O diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, professor Eduardo Chaves, encaminhou a proposta de contratação do professor Paulo Freire, que foi plenamente aceita pelos órgãos internos da faculdade. Mas a tramitação do processo foi retardada pelo reitor da Universidade. Alunos

e professores da Faculdade de Educação fizeram, então, várias manifestações públicas para exigir a vinda de Paulo Freire. Nesse ínterim, Dom Paulo Evaristo Arns, grão chanceler da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), começou as negociações para trazer Freire. Mas as dificuldades não eram apenas de contratação. O governo brasileiro negava a anistia a oito brasileiros. Entre eles, Paulo Freire.

Em 1978, Paulo havia sido convidado para abrir um seminário nacional, no Brasil, mas lhe negaram o passaporte para regressar. Contudo, por uma artimanha muito bem montada pela Comissão Organizadora do evento, pôde fazer, “clandestinamente” (por telefone), a abertura do I Seminário de Educação Brasileira, realizado em setembro daquele ano, em Campinas. Era a primeira vez que os educadores se reuniam livremente, desde o início da ditadura militar (1964), a primeira vez que estavam ouvindo a voz de Paulo Freire. Ela soava misteriosa e subversiva. Paulo falou de sua alegria de se dirigir aos professores brasileiros depois de 14 anos de exílio. Sua fala foi emocionada, afirmando que sua palavra “não poderia ser outra senão uma palavra afetiva, uma palavra de amor, uma palavra de carinho, uma palavra de confiança, de esperança e de saudades também, saudade imensa, grandona, saudades do Brasil, desse Brasil gostoso, desse Brasil de nós todos, desse Brasil cheiroso, distante do qual estamos há 14 anos, mas distante do qual nunca estivemos também”.

Paulo estava com muitas **saudades do Brasil**. Queria retornar, mas sem o passaporte era impossível. Aqui dentro, a luta pela anistia ganhava cada vez mais espaço na mídia e o governo militar teve que ceder. No ano seguinte, finalmente, Paulo e sua esposa Elza puderam retornar ao país. Dia 20 de junho de 1979, antes de voltar, Paulo me escrevia: “que vontade danada de dar um pulinho até ai; vontade mais danada ainda de, aproveitando o pulinho, ficar aí. Se o problema de nossos passaportes já tivesse sido resolvido, nossa intenção era ir aí logo que terminasse o Seminário que vou coordenar na Universidade de Michigan no mês de julho. Tudo indica, porém, que visitaremos o Brasil este ano ainda. O nosso advogado está absolutamente convencido de que, durante o mês de julho, ganharemos o mandado de segurança. Se assim acontecer, esta-

remos aí talvez em setembro, desde que possamos enfrentar as despesas com as passagens”.

Paulo Freire era uma pessoa bondosa, generosa, solidária. Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação. Ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. Por isso, também, não se incomodava em ver alguns de seus escritos reproduzidos sem consulta prévia. Testemunhei isso em 1979 quando traduzi o livro *Educación y cambio*, o qual ele me pediu para prefaciar. Até eu enviar-lhe esse livro, ele não sabia da sua existência. Esse livro havia sido publicado na Argentina por um grupo de educadores populares, reunindo alguns de seus artigos escritos no Chile, porque precisavam desses textos para as suas práticas político-pedagógicas.

Isso ocorreu com várias de suas obras. Educadores populares, educadores comprometidos com a causa da “mudança”, utilizavam seus textos de diversas maneiras. Paulo nunca se incomodava com isso. Foi assim que o nome dele acabou tomando um tamanho maior do que a sua pessoa e o mito em torno de seu “método” ganhou força no mundo. Como ele escreveu em defesa de uma causa, a causa dos oprimidos, não se incomodava em ver seus escritos “pirateados”. No caso do livro *Educación y cambio*, não era nenhuma pirataria. Não faz muito tempo encontrei, na Espanha, num encontro de educadores populares, uma edição artesanal, grampeada, da *Pedagogia do oprimido*, reproduzida por um sindicato de trabalhadores e vendida a um euro.

Aprendi muito com Paulo. Aprendi a ter paciência impacientemente, a esperar que a verdade apareça, mesmo que tenha que percorrer uma longa jornada e essa jornada esteja cheia de espinhos. Um dia a verdade vai aparecer, dizia Paulo, quando foi acusado de não levar em conta os conteúdos na educação e de ser “não-diretivo”. Ele não respondia às críticas diretamente. Limitava-se a explicar melhor suas posições, sem entrar em polêmicas estéreis e destrutivas. Paulo nunca polemizou com ninguém. Mas

Aprender a escutar

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (*Pedagogia da autonomia*, p. 128)

também não deixava de responder. Quando Paulo Freire, Sérgio Guimarães e eu, juntos, escrevemos o livro *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), ele respondeu a diversas críticas que havia recebido nos primeiros anos de seu retorno ao Brasil.

Mas Paulo não era indiferente a certas críticas, sobretudo as que vinham de rumores anônimos. Os rumores são mais destrutivos do que as críticas abertas. Os rumores são covardes. Seus autores escondem-se atrás do anonimato e da maledicência. Mas foram poucos os momentos em que o vi sofrer por causa disso. Ele era, em geral, uma pessoa alegre e raramente se sentia infeliz. Certa vez

eu lhe apresentei minha teoria sobre o rumor e o ódio: odiar só faz mal a quem odeia porque o ser odiado, em geral, não sabe que é odiado e os outros não ligam. Paulo riu da minha teoria e eu me senti feliz. Mas, às vezes, é difícil manter o bom humor diante das críticas, sobretudo quando são pessoais. Paulo jamais respondeu a qualquer ataque pessoal.

Paulo Freire confessou, no último grande Congresso Internacional sobre o seu pensamento, realizado em setembro de 1996, em Vitória (Espírito Santo, Brasil), que se considerava, desde sempre, como um “menino conectivo”¹. Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica. Ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço, criar laços, interligar as categorias da história, da política,

¹ Em 2007, o coordenador da Universitas Paulo Freire (Unifreire), Jason Ferreira Mafra, defendeu sua tese de doutorado sobre o tema da conectividade em Paulo Freire, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com o título: *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire* (Mafra, 2007).

da economia, de classe, gênero, etnia, pobres e **não-pobres**. Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo. Toda pedagogia contém uma proposta política, implícita ou explícita. O “método Paulo Freire” é um excelente exemplo disso: não faz sentido separar o seu método de uma visão de mundo. Sua teoria do conhecimento está ancorada numa antropologia.

Em todos os seus escritos, Freire nos fala das virtudes como exigências ou **virtudes** necessárias à prática educativa transformadora. Mas também nos deu exemplo dessas virtudes, entre elas, a tolerância e a **coerência**. Freire não foi coerente por teimosia. Para ele, a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança. Praticava sobretudo a virtude do **exemplo**: dava testemunho do que pensava. Nessa coerência entre **teoria e prática**, eu destacaria o valor da solidariedade.

Em 2004, Ana Maria Araújo Freire organizou um livro com diversos escritos de Paulo Freire com o título *Pedagogia da tolerância*. Nele, Freire nos fala da “tolerância autêntica” como a capacidade de conviver com os diferentes: “falo da tolerância como virtude de convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente* – não com o *inferior* (...). O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente” (Freire, 2004, p.24). **Tolerância e solidariedade** são duas faces da mesma moeda. A solidariedade não é apenas uma virtude; é condição de sobrevivência da espécie humana. A solidariedade não é uma qualidade do ser humano; é inerente à sua natureza. É o que o distingue dos outros animais.

Outra virtude que conquistou foi a **simplicidade**. O simples não é o fácil. É difícil ser simples. Ele conseguia estranhar o saber cotidiano sem ser pernóstico, arrogante. Paulo detestava o intelectual arrogante, sobretudo o intelectual arrogante de esquerda. Para ele, o intelectual de

direita já era arrogante por natureza, mas o de esquerda o era por deformação. O último parágrafo de seu último livro refere-se a esse tema: “estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente” (Freire, 1997, p.165).

O legado de **luta** e de **esperança** de Paulo Freire não pertence a uma pessoa ou a uma instituição. Pertence a quem precisa dele. Recordo o filme *O Carteiro e o Poeta* (de Michael Radford, 1994) no qual o carteiro se apropriou de um poema de Pablo Neruda para seduzir sua namorada. Pablo questionou o carteiro sobre a autoria do poema e o carteiro respondeu: “a poesia não pertence àqueles que a escrevem, mas a quem precisa dela”.

A relação entre luta e esperança é particularmente desenvolvida por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da esperança* (1992). Esperança na luta: a esperança sem a luta é ingenuidade e a luta sem a esperança é “frívola ilusão”, diz ele. Não nascemos esperançosos. Por isso precisamos de uma educação para a esperança e uma pedagogia da esperança. É o que ele defendeu numa expressiva passagem de seu livro *Pedagogia da esperança*:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial, como digo mais no corpo desta *Pe-*

pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desdobra e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo (Freire, 1992, p.10-11).

É muito importante associar a **pedagogia da esperança** como concepção da educação, à **pedagogia da luta**. Essas pedagogias são inseparáveis no pensamento de Paulo Freire. Carlos Alberto Torres, um dos melhores estudiosos de Paulo Freire, afirma que luta e esperança são também inseparáveis de sua teoria do conhecimento e de sua concepção de educação. Para Paulo Freire, “o conhecimento é uma construção social, constitui um processo de produção discursiva e não um mero produto final resultante do acúmulo de informações ou de fatos” (Torres, 1997, p.151). O objetivo que Paulo Freire se propunha era o de utilizar a educação para melhorar o mundo, neutralizando os efeitos da opressão. Luta e esperança não podem prescindir uma da outra nessa tarefa humanizadora ou nessa “vocalização ontológica da humanidade”, na expressão de Freire. “Na perspectiva freireana, o objetivo é aliar educação a um projeto histórico de emancipação social: as práticas educacionais deveriam estar relacionadas a uma teoria do conhecimento. Conseqüentemente, a educação aparece como ato de conhecer e não como uma simples transmissão do conhecimento ou bagagem cultural da sociedade. Uma vez que conhecimento e poder são considerados intimamente ligados, tra-

dições e práticas culturais no ensino, por exemplo, estão sob suspeita de dissimular relações de dominação” (Idem, p.70).

Essa afirmação de Carlos Alberto Torres é confirmada literalmente por Paulo Freire no livro *Pedagogia da tolerância*: “para mim, o processo de aprender, o processo de ensinar são, antes de tudo, processos de produção de saber, de produção de conhecimento, e não de transferência de conhecimento” (2004, p.135).

Pedagogia da esperança é um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*. É um relato de como ele escreveu a *Pedagogia do oprimido*. Retoma alguns de seus aspectos e responde a algumas das críticas que recebeu, entre elas a “marca de machista” com a qual foi escrita a obra. Naquela época, dizia ele que, quando falava “homem”, a mulher necessariamente estava incluída. Mas logo percebeu que essa não era uma explicação correta. Freire agradeceu às mulheres que lhe fizeram ver o quanto a linguagem tem de ideológico e que a recusa da ideologia machista faz parte do processo de mudança do mundo.

É preciso distinguir sem separar, em Paulo Freire, a sua teoria, o seu método e a sua práxis. Pensando nos professores, principalmente da educação básica, é que gostaria de apresentar algumas breves considerações sobre a obra de Freire a partir desses três enfoques: o da **teoria**, o do **método**, o da **práxis**². Essa apresentação apóia-se em suas principais obras e na análise crítica do corpo de idéias, princípios e valores, feitas por estudiosos do seu pensamento³, nas diferentes interpretações de sua obra e nos desdobramentos de seu legado de **luta** e de **esperança**.

A **teoria do conhecimento** de Paulo Freire continua muito atual, em especial, a resposta que deu à questão da aprendizagem a partir de quatro **intuições originais**:

- 1ª – a ênfase nas condições gnosiológicas do ato educativo;
- 2ª – a defesa da educação como ato dialógico;

² Deixo de tratar aqui de alguns pontos importantes da obra de Paulo Freire, por exemplo, sobre a questão do método, porque já o fiz em outra obra sobre Paulo Freire, publicada pela editora Cortez com o título *Um legado de esperança*.

³ Ver no final deste livro as “Referências bibliográficas”.

3ª – a noção de ciência aberta às necessidades populares; e

4ª – o planejamento comunitário e participativo.

Diga-se o mesmo em relação a seu **método**. Para construir seu método de ensino, aprendizagem e pesquisa, Paulo Freire parte das necessidades populares e não de categorias abstratas, entrelaçando quatro momentos interdependentes:

1º – ler o mundo, o que implica o cultivo da curiosidade;

2º – compartilhar o mundo lido, o que implica o diálogo;

3º – a educação como ato de produção e de reconstrução do saber;

4º – a educação como prática da liberdade.

Liberdade, para Paulo Freire, não é saber escolher, como defendem os neoliberais (Friedman, 1982). A liberdade é a capacidade de autodefinir-se. Liberdade não é agir espontaneamente, mas agir de acordo com uma direção consciente.

A teoria e a **práxis** de Paulo Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências e dos espaços geográficos. Foram para além da América Latina. Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos, fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. O seu pensamento é considerado um exemplo de **transdisciplinaridade**. Freire conseguiu fazer uma síntese pessoal original entre humanismo e dialética, o que confere um caráter muito atual a seu pensamento.

Algumas teses freireanas

Meus alunos da Universidade de São Paulo sabem que gosto muito de trabalhar em classe com teses. Os seminários e grupos de trabalho que discutem as principais teses de um autor têm debates sempre muito produtivos. É uma forma muito prática de aprofundar a leitura crítica de um autor. Mas é preciso destacar sempre argumentos a favor e argumentos contra. É o que costumo fazer em minhas aulas.

Há muitas formas de trabalhar essas teses em sala de aula. A discussão de cada tese pode ser precedida pela leitura das obras de Paulo Freire onde ele desdobra essa tese. Em qualquer método utilizado temos sempre necessidade de relacioná-las com sua teoria do conhecimento e sua antropologia. Não se pode compreender a pedagogia de Paulo Freire separada de uma antropologia.

Vejam algumas dessas teses freireanas que poderiam ser objeto de debate. Uma foram feitas a partir de notas que fiz de um simpósio⁴

⁴ O simpósio aconteceu em Vitória, Espírito Santo, em setembro de 1996, com o título Paulo Freire: Práxis político-pedagógica do educador, coordenado pelas professoras Silvana Venterim, Marlene de Fátima Pires e Edna Castro de Oliveira, da Universidade Federal do Espírito Santo.

sobre Paulo Freire ainda nos anos 1990 e outras, posteriormente, em diferentes cursos que ministrei sobre Paulo Freire na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bom trabalho!

1ª – A interdisciplinaridade freireana não é apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor: é uma exigência da própria natureza do ato pedagógico.

2ª – Os temas desenvolvidos por Paulo Freire nas suas últimas obras sugerem a emergência de uma pedagogia do desenvolvimento sustentável ou ecopedagogia.

3ª – O futuro do pensamento freireano está ligado ao futuro da educação popular e à sua reconceituação, já que a educação popular se constituiu num movimento dinâmico e tem passado por vários momentos.

4ª – Além das primeiras categorias que Paulo Freire utilizou – como “opressor-oprimido” –, hoje encontramos outras como a categoria “excluído”. É preciso mudar o conteúdo e a metodologia da educação popular adequando-os à nova realidade dos “excluídos”.

5ª – Segundo a exposição feita pelo sociólogo Luiz Eduardo Wanderley no simpósio citado, a obra de Paulo Freire pode ser vista a partir de seis idéias-força: 1ª. pelo alargamento do conceito do educativo (para além da educação estritamente escolar); 2ª. pela politicidade inerente à educação; 3ª. pelo conhecimento dos limites da prática educativa; 4ª. pela construção de uma nova cultura política; 5ª. pelo princípio da gestão democrática; 6ª. por uma pedagogia da pergunta.

6ª – Segundo a exposição feita pelo educador Pablo Gentili no simpósio citado, o neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento.

7ª – Paulo Freire considera necessária a politicidade do processo pedagógico uma vez que os problemas educacionais não são apenas técnicos nem apenas pedagógicos: são também políticos e econômicos.

8ª – Devemos construir nossa filosofia da igualdade e desnaturalizar

a desigualdade, pensando-a com o reconhecimento da diversidade, o que dá sentido à pedagogia da esperança.

9ª – Segundo a exposição feita pelo filósofo e educador Balduino Antonio Andreola no simpósio citado, o poder que está aí não é para ser conquistado, participado ou distribuído: é para ser reinventado. Paulo Freire nos indica qual é o papel dos educadores na reinvenção do poder: reinventar a educação reinventando a política.

10ª – Segundo a exposição feita pela educadora Célia Frazão Linhares no simpósio citado, o pensamento de Paulo Freire é polifônico. Sua obra é capaz de gerar múltiplas leituras. Sua fala e sua escrita geraram diferentes interpretações em diferentes lugares. O pensamento de Freire representa a afirmação da polifonia contra os controladores de uma voz única.

11ª – Paulo Freire não se preocupou só com os métodos de alfabetização, não se preocupou só com o desenvolvimento da língua escrita nos adultos. Entre outros temas, ele se preocupou com as relações entre professor e aluno e com a formação para a consciência crítica.

12ª – Segundo a exposição feita pelo educador Osmar Fávero no simpósio citado, Paulo Freire foi o primeiro educador brasileiro a falar que o analfabetismo era um problema social. Para Freire, o analfabetismo é um problema social a ser resolvido por um profundo processo de mobilização social. E isso não foi até hoje assumido por nenhuma plataforma de governo federal.

13ª – Angicos se contrapunha à experiência do Iseb – Instituto Superior de Estudos Brasileiros e à campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. Foi a primeira experiência sistematizada de alfabetização. A riqueza existencial da palavra geradora devia refletir as necessidades lingüísticas para a alfabetização.

14ª – A escola pública popular implantada por Paulo Freire na Prefeitura Municipal de São Paulo rompeu com a tradição de que só a elite é competente para governar.

15ª – Segundo a exposição feita pelo historiador José Eustáquio Romão no simpósio citado, Paulo Freire exerceu uma função simbólica na Prefeitura Municipal de São Paulo. Ele considerou que a escola deve

ser o canal do resgate científico de expressão da cultura popular. A escola pública deve ser o espaço de organização das reflexões sobre as determinações sociais. Essa escola deve ter uma função insurrecional, ou seja, deve se constituir num espaço de organização política das classes populares e instrumento de luta contra-hegemônica.

16^a – Paulo Freire parece ter compreendido desde muito cedo que as universidades, com seu academicismo, com suas lutas internas pelo poder e controle do conhecimento, revelam-se, com frequência, como espaços estreitados, onde o pensamento criador enfrenta sérios problemas.

17^a – Paulo Freire nos ensinou a olhar para o caos cotidiano e enxergar nele a utopia, a não perder a esperança diante das dificuldades. O educador precisa ser profeta.

18^a – O construtivismo crítico freireano é simples de entender e difícil de praticar, pois exige mudanças não só individuais, mas também sociais.

19^a – O espaço de socialização informal oferece possibilidades de encontros e vivências que levam à solidariedade, ao ser humano completo.

20^a – Paulo Freire retoma sempre as mesmas teses, relendo-as em novos contextos com o mesmo olhar humanista. Ele vê o mundo sob a ótica da libertação humana e individual.

21^a – *Pedagogia do oprimido* nasceu nas lutas utópicas dos anos 60 e que ainda não se realizaram na prática. Por isso, esse livro de Paulo Freire é ainda atual e será atual enquanto houver oprimidos. O seu anúncio

Não há docência sem discência

“É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (*Pedagogia da autonomia*, p.25).

ainda não se realizou. Não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios de classe.

22^a – A pedagogia do oprimido é tanto uma crítica à pedagogia tradicional, centrada no professor, quanto ao movimento da Escola Nova, que descarta a politicidade da educação. Por isso é errôneo chamar Paulo Freire de “escolanovista popular”.

23^a – A teoria da comunicação emancipadora aproxima Habermas de Freire. A teoria política da transformação social o aproxima de Gramsci.

24^a – Paulo Freire vive a tensão entre o grego, que sobrevaloriza o ser e a razão, e o semita, que coloca o bem e o desejo como o centro da vida, como sustenta Benedito Eliseu Cintra (1998).

25^a – Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contranarrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados.

26^a – Há necessidade de trabalhar também com os não-pobres e não-oprimidos para criar o contradiscurso entre aqueles que têm mais vez na sociedade.

27^a – A aprendizagem é muito facilitada se os novos conhecimentos a construir forem relacionados com saberes anteriores dos alunos.

28^a – A utopia é o verdadeiro realismo do devir humano. Isso significa que para ser realista em educação, o educador precisa ser utópico: a utopia representa um impulso para se colocar a caminho para além do dado histórico. Ela se torna desafio e estímulo.

29^a – A pedagogia fenomenológico-hermenêutica de Paulo Freire oferece uma base para a ética e para a educação religiosa na perspectiva da teologia da libertação.

30^a – As reformas pedagógicas para o povo fracassam porque são feitas *para* ele não *por* ele: o povo acaba sendo o objeto e não o sujeito ativo das mudanças.

31^a – A escola pública de horário integral facilita a introdução da teoria freireana, pois possibilita práticas culturais e comunitárias, a relação entre a educação formal e a educação informal.

É importante observar como Paulo Freire insistia nos limites da educação e, sobretudo, nos **limites da prática educativa**. A educação não pode tudo, dizia ele. Não podemos ser ingênuos se quisermos ter uma prática educativa crítica e transformadora. Paulo Freire não pode ser acusado de ser um otimista ingênuo. “Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. (...). Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. (...). Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais” (Freire, 1993, p.96).

Paulo Freire era um otimista crítico, sustentando o que dizia Antonio Gramsci: “pessimismo da inteligência e otimismo da vontade”. Porque a educação pode transformar as pessoas que transformam o mundo. Transformar pessoas e transformar o mundo são processos interligados.

No livro mais conhecido de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, ele defende uma tese original: a superação da situação de oprimido não pode dar-se simplesmente quando o oprimido assumir a posição de opressor. A superação da contradição oprimido-opressor não implica em que os oprimidos se tornem opressores, mas a supressão da condição de opressão. Freire nos adverte que o oprimido precisa conscientizar-se e engajar-se na luta. “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar (...). Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; (...) Isto é verdade se se refere às forças da natureza (...) isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (Freire, 1977, p.48).

Daí o papel importante da educação – como conscientização, não a educação “bancária” – na superação da condição de opressão. Nessa educação conscientizadora, educador e educando são sujeitos em diálogo na construção do conhecimento. A educação conscientizadora é problematizadora, crítica e prioriza o diálogo, o respeito, o amor, o ato de criação e recriação, partindo do estudo “em círculo cultural”, das situações-problema retiradas da realidade do educando.

Paulo Freire e a formação do professor

Que ensinamentos Paulo Freire deixou para nós, professores?
– A formação do professor foi uma preocupação constante em Paulo Freire, manifestada em suas numerosas obras.

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, ele reafirma a necessária **profissionalização da docência** contra a desvalorização dessa profissão. O sonho de mudança não se consolida nas sociedades sem a presença da professora. É verdade, diz ele, “a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com uma pré-escola” (Freire, 1993a, p.53). Começa com uma professora.

Em seu livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, preocupado com essa dialética entre **utopia** e **cotidiano**, entre o sonho e a realidade, Paulo Freire, em diálogo com o educador norte-americano Ira Shor, tro-

ca idéias sobre as experiências pessoais de ambos como docentes, comparando as situações vividas no Brasil e nos Estados Unidos e tendo como pano de fundo o sonho de uma educação libertadora. Aprender é ousar, é superar o medo. Nisso eles são secundados pelo educador popular Carlos Rodrigues Brandão. Em seu maravilhoso livro *Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras*, ele afirma que “o bom de se aprender a ler-o-mundo em que se vive é que, aos poucos, os nossos medos vão desaparecendo. Pois a gente só tem medo mesmo é do que não entende” (Brandão, 2005, p.18).

Em *Medo e ousadia* os autores afirmam que a educação libertadora se constitui num estímulo para as pessoas se mobilizarem, se organizarem e se “empoderarem” (eles utilizam o termo inglês *empowerment*). Ambos criticam o “currículo oficial”, pois entendem que ele implica a falta de confiança na capacidade dos estudantes e dos professores, negando-lhes o exercício da criatividade. Freire defende, na ação educadora, o **rigor** e não a rigidez, o **direito do professor tomar a palavra**, mas não o direito de entediar seus alunos com sua fala.

As teorias clássicas do **currículo** separavam os conteúdos do seu processo de construção, transformando a educação num processo de acumulação de pensamentos já pensados. Se uma criança está com dor de dente a atividade nuclear do currículo deve ser a assistência odontológica. Existem necessidades, interesses, que são anteriores a todos os currículos, à própria alfabetização, que é o acesso à condição humana, em que aprender qualquer coisa é um prolongamento dessa necessidade de ser gente.

A defesa que faz Paulo Freire da fala do professor lembra um outro livro dialogado dele, desta vez com Antonio Faundez, no livro *Por uma pedagogia da pergunta*. Nesse livro ele defende a diretividade da prática educativa: “se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-lo, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando (Freire e Faundez, 1985, p.45). Nesse livro, eles ainda falam da necessidade

da escola ter um **projeto político-pedagógico** afirmando que “o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos populares” (Idem, p.38).

Mas o livro mais importante de Paulo Freire sobre o professor e sua formação é *Pedagogia da autonomia*, escrito logo após a sua experiência como secretário municipal de Educação de São Paulo (1989-91), sua grande experiência como administrador público⁵. Aliás, há uma relação direta entre esse livro e a avaliação que estava fazendo, naquele momento, dessa sua última experiência como gestor público.

Em *Pedagogia da autonomia* ele mostra o quanto a formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. A qualidade da educação e do ensino foi um tema constante dos debates de Paulo Freire. Qualidade, para ele, era um conceito político. Como ele afirma em seu livro *Política e educação* “exatamente porque não há uma qualidade substantiva, cujo perfil se ache universalmente feito, uma qualidade da qual se diga: esta é a qualidade, temos que nos aproximar do conceito e nos indagar em torno de que qualidade estamos falando” (Freire, 1993, p.42). “Educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra” (Idem, p.43).

A qualidade do ensino também se mede pela formação de um aluno crítico e politizado. Os neoliberais confundem qualidade com competitividade. Nos países com grandes disparidades de renda como o Brasil, são os professores que financiam a expansão do ensino. Nesses países, se

⁵ Sobre Paulo Freire como administrador público existem vários trabalhos publicados, entre eles os de Licínio C. Lima, *Organização escolar e a democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública* e o de Carlos Alberto Torres, em parceria com Maria Del Pilar O’Cadiz e Pia Lindquist Wong: *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. Viviane Rosa Querubim está concluindo sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo com o título: *Um desafio que não poderia recusar: Paulo Freire como administrador público*. Veja-se também a tese de doutorado de Rubens Barbosa de Camargo, *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 1997.

a escola ainda tem alguma qualidade é devido a eles. A desprofissionalização do professor o atinge como cidadão.

No livro *Pedagogia da autonomia* ele nos fala dos “saberes necessários à prática educativa”, indicando uma dificuldade que ele havia encontrado na prefeitura de São Paulo na implementação de suas teorias educacionais, justamente a formação do professor. E não se tratava de qualquer formação, era uma formação baseada em princípios e valores que ele estava apresentando no livro. Em 1991 ele saiu da Secretaria – “saindo como quem fica”, dizia ele, porque sua política iria continuar com o novo secretário Mário Sérgio Cortella. Saía porque queria voltar a escrever. E estava motivado a escrever sobre a formação do professor, do educador.

A escola pública é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. Nenhum país do mundo se desenvolveu sem uma boa escola pública. Nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem viver. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. Ele entendia a escola pública como “escola pública popular” (grande mote de sua gestão), como “escola cidadã”, definida por ele, mais tarde, como “escola de companheirismo que vive a experiência tensa da democracia”, como expressão concreta da “escola pública popular”.

A escola cidadã é o resultado de um movimento crescente de renovação educacional tal como o movimento da Escola Nova no final do século XIX, um movimento enraizado nas experiências das gestões populares e democráticas da escola⁶. Caracteriza-se pelo pluralismo de instituições e de projetos político-pedagógicos. “É dever da escola ser cidadã e desenvolver na sociedade a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento e o mercado. A cidadania precisa controlar o Estado e o

⁶ O Movimento da Escola Cidadã ganhou muita força nos últimos anos, inclusive no exterior. Veja-se sobre esse tema as obras de José Eustáquio Romão (2000), de Paulo Roberto Padilha (2004) e de Jose Clovis de Azevedo (2007), e a numerosa literatura sobre as experiências de gestão municipal democrática.

Mercado, verdadeira alternativa ao capitalismo neoliberal e ao socialismo burocrático e autoritário” (Gadotti, 2000, p.252).

Na prefeitura de São Paulo, Paulo Freire defendeu a Escola Pública Popular como escola autônoma, escola cidadã, mas teve dificuldades na sua implementação, inclusive por divergências na sua equipe e porque essa não era a concepção majoritária no Partido dos Trabalhadores, que havia conquistado o governo municipal. Penso que o subtítulo do seu livro *Pedagogia da autonomia*, “saberes necessários à prática educativa”, pode ser traduzido como: “os saberes necessários ao educador para a construção da escola autônoma, da escola cidadã”. Porque esses saberes referem-se a uma pedagogia da educação, como prática da liberdade e da autonomia. Essa idéia ele repetiu diversas vezes no Instituto Paulo Freire, fundado em 1991, que a partir de 1992 foi um dos espaços onde ele mais analisou e refletiu sobre os últimos temas que o preocuparam, inclusive o tema da ecologia.

Considero que o título “pedagogia da autonomia” é uma espécie de crítica ao que não conseguiu fazer na prefeitura de São Paulo e que, em 1997, ano em que a publicou, representava uma reinvenção do que ele havia feito como secretário. Isso em nada tira a importância da sua obra como secretário. A repercussão reinventada do que ele fez pode ser percebida em numerosas prefeituras que adotaram, posteriormente, as mesmas prioridades que a gestão dele em São Paulo. Na verdade ele se identificava muito com essas novas experiências de gestão que estavam retomando o que ele havia feito, sem copiá-lo.

Paulo sentia-se constringido, às vezes, quando alguns “seguidores” repetiam mecanicamente o que havia escrito, dito ou feito. Ele era radicalmente contrário aos “repetidores de idéias”. Sempre retomava suas idéias a partir do contexto onde se encontrava e, assim, nos deu exemplo de que não era um repetidor de suas próprias idéias. Era coerente com elas, sem repeti-las. Daí que, para mim, *Pedagogia da autonomia* representa não só seu último livro, mas um dos mais importantes que ele escreveu. Sem dúvida, o mais importante para a formação do professor e para o gestor público. Em sua última mensagem, ele nos chama a

atenção para a importância da formação do professor e para a autonomia da escola. Para ele, a autonomia é uma conquista. Não é doação. A autonomia não distanciará as escolas de um padrão nacional de qualidade. Ao contrário, quanto maior for a autonomia da escola, maior será a sua capacidade de chegar a esse padrão.

– *O que o professor precisa saber para ensinar?*

– O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas, o mais importante não é **o que é preciso saber** para ensinar, mas **como devemos ser** para ensinar. O essencial é não matar a criança que existe ainda dentro de nós. Matá-la seria uma forma de matar o aluno que está à nossa frente. O aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhes é ensinado. Devemos aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal de sua vitalidade, um sinal de sua inteligência. Ela deve ser canalizada para a criatividade social e não para a violência.

– *O que é ensinar nessa ótica emancipadora?*

Presença no mundo

“A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade; a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido” (*Pedagogia da autonomia*, p.127).

– Educar é sempre impregnar de sentido todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, idéias... compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo.

Educar é posicionar-se, não se omitir. Para Paulo Freire

“não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas” (Freire, 1993, p.38). A educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito de si mesma, ela se debate e se busca. Como diz Hanna Arendt (2000, p.247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (...). A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos”.

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. Por tudo isso, ser professor é um privilégio. Não podemos imaginar um futuro sem ele.

É assim que entendo a preocupação de Paulo Freire em apontar os **saberes necessários à prática educativa crítica**. Ele é muito exigente em relação a esse profissional insubstituível. Em *Pedagogia da autonomia* ele sustenta que, para ser professor, é necessário: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecer e assumir a identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser do educando, ter bom senso, ser humilde, tolerante, apreender a realidade, ser alegre e esperançoso, estar convicto de que mudar é possível, ser curioso, ser profissionalmente competente, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervir no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, exige saber escutar e reconhecer que a educação é ideológica, exige disponibilidade para o diálogo e, finalmente, exige querer bem aos educandos. E conclui falando da

necessidade de uma **formação continuada** do professor na qual “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1997, p.44).

Para Paulo Freire, um dos primeiros saberes é o “saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (Freire, 1997, p.85). Não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um **projeto social e político**. Por isso, não se pode “ser freireano” apenas cultivando suas idéias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. Sua “pedagogia sem fronteiras” é um convite para transformar o mundo.

Essa afirmação de Paulo Freire tem tudo a ver com o lema do Fórum Social Mundial: “um outro mundo é possível”. É para construir esse outro mundo possível que Paulo Freire propôs a sua **pedagogia da luta**. É para isso que ensinamos e aprendemos: colocamos nosso saber à disposição de uma causa.

Os ensinamentos de Paulo Freire para a formação do professor não estão só em suas teorias. Ao contrário, eles estão, de forma muito coerente, nas suas práticas. Veja-se, por exemplo, a sua preocupação em não promover a invasão cultural quando assessorou o governo de Guiné-Bissau (Freire, 1977).

Para Paulo Freire a alfabetização deve ser significativa, e só é significativa quando é **produção cultural** e não **reprodução cultural**. O exemplo ele deu no livro escrito com Donaldo Macedo refletindo sobre a sua experiência em Guiné-Bissau (Freire e Macedo, 1990). Analisando essa sua experiência na Guiné-Bissau, ele reconhece que existiram certos “traços populistas” e critica o fato de não terem sido levados em conta os diferentes grupos étnicos. O seu projeto de alfabetização não foi bem sucedido principalmente porque os diferentes grupos só falam a língua local e não conseguiram aprender o português, língua oficial, e quando a aprendiam não a usavam, regredindo ao analfabetismo.

Paulo Freire insistiu num programa de pós-alfabetização para dar continuidade à formação inicial. Reconheceu que as dificuldades eram imensas para o projeto de uma *alfabetização bilíngüe*. Mas afirmava que a experiência lhe ofereceu muitas lições. Uma alfabetização emancipadora não poderia continuar com a “invasão cultural” portuguesa e eurocêntrica. Se a colonização visava à “desafricanização” (Freire, 1977, p.125), a nova educação deveria reafricanizar a cultura. Reafricanizar significava, para Freire, descolonizar as mentes dos colonizados.

O português precisava ser ensinado já que era a única língua comum, escrita, falada e impressa. Mas não se poderia esquecer que essa língua fora a língua do colonizador. Paulo Freire não era populista ou basista, para renunciar à língua portuguesa. Ele tentava ressignificar o ensino da língua portuguesa em Guiné-Bissau ao mesmo tempo em que insistia na alfabetização também na “língua do povo”. Afinal, dizia ele, é por meio dela que o alfabetizando “nomeia o próprio mundo”.

Paulo Freire sustentava que para que houvesse uma nova sociedade era preciso uma **nova escola**, alicerçada numa nova práxis educativa. Para que isso se desse, insistia na necessidade de uma reflexão sobre os métodos utilizados pelas escolas dos colonizadores. Para transformar as estruturas sociais dominantes é preciso primeiro conhecê-las.

Freire havia trabalhado em Guiné-Bissau com a equipe do Idac (Instituto de Ação Cultural), do qual foi um dos fundadores, em parceria com o Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, ambos com sede em Genebra. Freire não se colocava como um especialista neutro. A experiência de alfabetização, iniciada quatro anos antes, integrava um grande processo de “reconstrução nacional”, logo após a conturbada independência decretada dia 24 de setembro de 1973 e só reconhecida por Portugal um ano depois, dia 10 de setembro de 1974. A educação era uma parte do processo de mudança pelo qual o país estava passando.

Paulo Freire havia sido convidado por Amílcar Cabral, assassinado logo após a independência de Guiné-Bissau, por quem tinha uma enorme admiração, seja como intelectual, seja como militante. Amílcar havia liderado o Paigc (Partido para Independência de Guiné e Cabo

Verde). As cartas do livro eram endereçadas aos membros da Comissão de Alfabetização e, particularmente, a Mário Cabral, então Comissário de Estado para a Educação e a Cultura de Guiné-Bissau.

A luta pela libertação desenvolveu no povo a capacidade de fazer sua própria história. Paulo Freire não foi a Guiné com nenhuma receita pedagógica, sendo coerente com aquilo que escreveu: “a ajuda verdadeira é aquela em que os que nela se envolvem se engajam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar” (Freire, 1977, p.16). Juntos elaboraram o programa nacional de alfabetização e a política educacional do novo governo. O povo precisa reinventar a sua sociedade e a educação deveria integrar esse grande projeto histórico-social. Seria impensável reproduzir a educação dos colonizadores. A **ajuda verdadeira** é aquela na qual os envolvidos se ajudam mutuamente no esforço comum de conhecer a realidade opressora que desejam modificar. “A questão de fundo”, afirma Freire numa de suas cartas, “não está em apenas substituir um velho programa adequado aos interesses do colonizador por um novo, mas estabelecer a coerência entre a sociedade reconstruindo-se revolucionariamente e a educação como um todo que a ela deve servir. E a teoria do conhecimento que esta deve pôr em prática implica num método de conhecer antagônico ao da educação colonial” (Idem, p.123).

Toda a obra de Paulo Freire é perpassada pela preocupação com a **contextualização**. Conhecimento é uma informação contextualizada. Não há saber sem referência a um contexto. Por isso a sua insistência na formação crítica do professor. Daí a sua preocupação, por exemplo, com o processo crescente de **globalização** na década de 90, e suas incidências na vida cotidiana. A globalização capitalista era uma preocupação constante nas últimas falas de Paulo Freire. No quadro a seguir destaco uma análise crítica desse tema que ele fez em seu último livro.

Fala-se, porém, da globalização da economia como um momento necessário da economia mundial a que, por isso mesmo, não é possível escapar. Universaliza-se um dado do sistema capitalista e um instante da vida produtiva de certas economias capitalistas hege-

mônicas como se o Brasil, o México, a Argentina devessem participar da globalização da economia da mesma forma que os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão. Pega-se o trem no meio do caminho e não se discutem as condições anteriores e atuais das diferentes economias. Nivelam-se os patamares de deveres entre as distintas economias sem se considerarem as distâncias que separam os direitos dos fortes e o seu poder de usufruí-los e a fraqueza dos débeis para exercer os seus direitos. Se a globalização implica superação de fronteiras, a abertura sem restrições do livre comércio, acaba-se então quem não puder resistir. Não se indaga, por exemplo, se em momentos anteriores da produção capitalista nas sociedades que lideram a globalização hoje elas eram tão radicais na abertura que consideram agora uma condição indispensável ao livre comércio. Exigem, no momento, dos outros, o que não fizeram consigo mesmas. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer, mas seguir a ordem natural dos fatos, pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica. (Freire, 1997, p.143-4)

O impacto da globalização na educação foi analisado por muitos especialistas. Entre eles Martin Carnoy, da Universidade de Stanford (EUA) e um grande amigo de Paulo Freire. Ele utiliza o termo “mundialização” (como os franceses) para designar o fenômeno da “globalização”. Segundo Martin Carnoy, “dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação (...). A circulação maciça de capitais, atualmente, operantes, se baseia na informação, comunicação e *saber* relativamente aos mercados mundiais. E como o saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização (...). A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o

papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber” (Carnoy, 2002, p.22-3).

A **globalização** como processo é algo que vem desde a antiguidade. O que nós observamos hoje é a globalização de um modelo de sociedade, o capitalista. Já tivemos outros processos de globalização: a helenização, a romanização, a evangelização, a missão civilizadora da colonização e hoje o mercado global. Walter Mignolo (2003) distingue nos últimos 500 anos quatro momentos desse processo recente: Cristandade, Missão Civilizadora, Desenvolvimento e Mercado Global. Segundo ele, “cada momento corresponde a um projeto global específico e, certamente, inaugura diferentes histórias locais que respondem aos mesmos projetos globais” (Mignolo, 2003, p.377).

Carnoy refere-se sobretudo à globalização como fenômeno provocado pela expansão dos meios de comunicação e das novas tecnologias da informação. Sem dúvida, há muitas conseqüências positivas do avanço tecnológico, mas a tecnologia, por si só, não é libertadora. A globalização capitalista neoliberal (globalismo) trabalha com a noção de “governo” (aparatos administrativos) separada da noção de “estado”. O estado, além do governo, tem uma dimensão simbólica que inclui a noção de cidadania. O estado não apenas financia a educação, mas também constrói valores, sentidos (direitos, cidadania...). Para o “globalismo”, o **cidadão** é reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem uma “liberdade de escolha” entre diferentes produtos. O cidadão precisa apenas ser bem informado para “escolher”. Por isso ele precisa saber do “*ranking*” das principais escolas, as “melhores”. Esse cidadão não precisa ser emancipado. Precisa apenas “saber escolher” (Friedman, 1982).

O **argumento básico** do modelo neoliberal está na justificativa de que é o único modelo eficaz diante do fracasso das economias socialistas e do “estado de bem-estar”. Isso impõe a necessidade de **adequar a educação às exigências da “sociedade de mercado”** (argumentam que o sistema educativo está em crise porque não está adequado à globali-

zação capitalista que considera a escola como uma empresa que precisa se submeter à lógica da rentabilidade e da eficiência), principalmente os **conteúdos**, a **avaliação**, a **gestão** da educação, pois eles são “atrasados”, não respondendo às novas exigências do mercado.

Contra essa ofensiva neoliberal no campo da educação o **Fórum Mundial de Educação** aprovou, em sua quinta edição, realizada em Nairóbi (Quênia), no final de janeiro de 2007, uma Plataforma Mundial em defesa do direito à educação pública e contra a mercantilização da educação. Nesse contexto, o Fórum Mundial de Educação representa uma força real de resistência às ameaças das políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, uma esperança de construção da educação necessária para “um outro mundo possível”.

Plataforma do Fórum Mundial de Educação

1. Lutar pela **universalização do direito à educação pública** com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender, indissociável de outros direitos, e como dever do estado, vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organismos envolvidos na construção do processo do FME e do FSM;

2. Difundir uma **concepção emancipadora** da educação, que respeita e convive com a diferença e a semelhança, popular e democrática, centrada na vida, associada à cultura da justiça, da paz e da sustentabilidade no mundo;

3. Garantir o acesso à educação e o uso da **riqueza socialmente produzida**, com prioridade aos oprimidos, silenciados, explorados e marginalizados do mundo;

4. Promover o controle social do **financiamento da educação** e a desmercantilização da educação;

5. Exigir dos governos e organismos internacionais o **cumprimento da prioridade** que dão à educação em suas declarações, mas não em sua prática.

A vida como foco central da prática docente

Os livros de Paulo Freire são autobiográficos. Eles podem ser considerados como uma **autobiografia intelectual** constantemente revisitada. Esse estilo freireano encontra-se desde os seus primeiros escritos. Sua primeira obra é *Educação e atualidade brasileira*. Ela é o resultado de dez anos de trabalho, pesquisa e reflexão no Sesi, em Recife. Trata-se de sua tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Recife, escrita em 1959 e só publicada em 2001, depois que eu e José Eustáquio Romão fizemos, por recomendação sua, uma contextualização.

Paulo não queria que a sua tese fosse simplesmente reproduzida. Ele mesmo já havia reescrito grande parte dela ao publicar seu primeiro livro, *A educação como prática da liberdade*, em 1967. Ele não queria que, novamente, fosse criticado pelas esquerdas que o consideravam ingênuo por acreditar demais nas virtudes revolucionárias da democracia, mesmo entendendo que democracia não se confunde com escolher, eleger, pessoas ou governantes, mas ter a possibilidade de construir um projeto político com liberdade. Ele não queria que fosse considerado como um idealista: “ocorreu comigo uma longa e lenta evolução. Apesar disso é superficial

criticar meu trabalho denunciando os elementos idealistas de meus livros sem considerar estes a partir da linguagem do povo, dos valores do povo, de sua concepção de mundo. É necessário percebê-lo como um elemento prenunciador de minha nova posição” (apud Beisiegel, 1989, p.22).

Paulo Freire afirmava que a nossa “inexperiência democrática”, é um dado da nossa “atualidade”, era uma consequência da nossa colonização. No livro *Educação e atualidade brasileira* ele afirma que “centralismo, verbalismo, antidualogação, autoritarismo ‘assistencialização’ são manifestações de nossa ‘inexperiência democrática’, conformada em atitudes ou disposições mentais, constituindo, tudo isso, um dos dados da nossa atualidade (...). O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’, e do trabalho escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (Freire, 2001, p.13 e 61). Para ele a “cultura do silêncio” era a marca da colonização. Era necessária uma educação que superasse posturas passivas e antidualógicas, transitando da heteronomia para a autonomia e a participação ativa. Essa educação democratizante transcende o ambiente escolar formal necessitando envolver a comunidade nessa tarefa. Só participamos do que nos pertence. O sentido de afiliação, de pertencimento é pré-condição da participação. Aquilo que não interessa às classes dominantes só se conquista quando as classes subordinadas estiverem organizadas e mobilizadas: a luta faz a lei.

Em *Educação e atualidade brasileira*, ele defende a necessária organicidade entre educação e **contexto histórico**. Uma educação emancipadora deve ser uma educação crítica, uma educação que faz uma leitura crítica do mundo vivido. Fazendo a análise da realidade daquele época, o jovem educador Paulo Freire afirma que o ser humano não vive “autenticamente” se não estiver integrado criticamente ao seu meio: “um dos aspectos mais importantes do nosso agir educativo, na fase atual de nossa história, será, sem dúvida, o de trabalhar no sentido de formar o homem brasileiro, um

especial senso, que chamamos de senso de perspectiva histórica. Quanto mais se desenvolva esse senso, tanto mais crescerá no homem nacional o significado de sua inserção no processo de que se sentirá, então, participante, e não mero espectador” (apud Beisiegel, 1989, p.20).

Um exemplo ainda mais claro dessas narrativas autobiográficas e da necessidade que tinha de contextualizar o que escrevia está no seu livro *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Nesse livro ele conta que sua sobrinha (Cristina) lhe fez um pedido: “gostaria de que você me fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo”. Foi a partir desse pedido da sobrinha Cristina, durante o exílio, que ele resolveu, então, escrever esse livro. *Cartas a Cristina* é um livro de memórias. Aí encontramos o relato de Paulo Freire lembrando de sua infância e adolescência, relacionando narrativa histórica autobiográfica e conceitos educacionais.

Ele mostra, por exemplo, como da **experiência da vida** difícil, vivida em Jaboatão (PE), o jovem adolescente Paulo Freire tirava lições: “Jaboatão ia se dando a nós como um novo mundo, bem mais vasto do que o em que nós experimentáramos até então, o do quintal de nossa casa do Recife. Um mundo cheio de verde de cana-de-açúcar, do cheiro de seu caldo, do cheiro do melado dos engenhos (...). Mas um mundo também em que a exploração e a miséria iam se revelando a nós em seu dramático realismo. É aí que se encontram as mais remotas razões da minha radicalidade” (Freire, 1994, p.98). Logo depois Paulo lembra que a morte de seu pai agravou a situação financeira da sua família: “ao lado do vazio afetivo que a morte de meu pai nos deixou, seu desaparecimento significou também o agravamento de nossa situação. De um lado, a ausência do chefe de família; de outro, a diminuição drástica na parca aposentadoria que meu pai recebia, reduzida à pensão que a minha mãe passou a receber como sua viúva” (Idem, p.107).

Ele nos diz que faltava dinheiro, mas, mesmo assim, freqüentava livrarias em Recife e acabava comprando livros que gostava de ler. É nesse livro que ele fala dos autores que gostava de ler como professor de por-

tuguês: Eça de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre outros.

Nesse livro, vida e obra se entrelaçam. Diz que foi obrigado a **ler Marx** para entender o mundo. Não foi o contrário: não leu primeiro Marx para, depois, entender o mundo. A realidade o levou a ler Marx. Os temas que perseguirá durante toda sua vida nasceram no **jovem Freire**: a “mutabilidade do mundo” (Idem, p.199), o papel da democracia na mutabilidade do mundo, o gosto da liberdade e a vocação humana a “ser mais”: é que o gosto da liberdade faz parte da natureza mesma de mulheres e homens, faz parte de sua vocação para “ser mais” (Idem, p.198). Mas é uma vocação condicionada pela realidade histórica, econômica, social e político-cultural, conclui ele. Esta não é um “dado”, um “destino certo”. “Por isso é que viver a *vocação* implica lutar por ela, sem a qual ela não se concretiza. É neste sentido que a liberdade não é presente que recebemos, mas o direito que ora conquistamos, ora preservamos, ora aprimoramos, ora perdemos” (Idem, p.199).

Paulo Freire era uma pessoa inquieta, em incessante busca, procurando entender. Antes de falar, seja qual fosse o lugar onde *falava* em suas palestras, sempre aguardadas e apreciadas, ele procura informar-se sobre o contexto no qual ele ia falar. Quase sempre iniciava a palestra a partir de um dado novo da realidade apreendido poucos antes. Como ele afirma em *Cartas a Cristina* “o gosto da liberdade, o amor à vida, que me faz temer perdê-la, o amor à vida, que me situa num permanente movimento de busca, de incessante procura do ser mais, como *possibilidade*, jamais como *sina* ou *fado*, constituem ou vieram constituindo social e historicamente a *natureza humana*. Uma das coisas, se não a que mais me agrada, por ser gente, é saber que a história que me faz e de cuja leitura participo, é um tempo de possibilidade, e não de determinismo. É por isso que, responsável em face da possibilidade de ser e do risco de *não ser*, minha luta ganha sentido. Na medida que o futuro é problemático, e não inexorável, a *práxis* humana – ação e reflexão – implica decisão, ruptura, escolha” (Freire, 1994, p.213).

Paulo Freire insistia que somos **seres incompletos**, inacabados, in-

conclusos. Por isso estamos sempre aprendendo e passando por novas experiências que vão também interferindo na forma como vemos o mundo. Isso ele deixa claro num instigante diálogo com o educador norte-americano Myles Horton, transformado num livro: *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança* (2003). Esse livro é o resultado de uma conversa entre os dois educadores num encontro de troca de experiências e idéias sobre **educação radical** e **escolas democráticas**. Para eles, a educação deve ser libertadora e participativa, buscando a criação de uma nova sociedade. O tema central do livro é a mudança. “Minhas idéias”, diz Myles Horton, “mudaram e mudam constantemente e devem mudar; estou tão orgulhoso de minhas inconsistências como de minhas consistências” (Freire e Horton, 2003, p.42). Paulo Freire acrescenta que isso faz parte da própria “existência incompleta”: “uma das melhores maneiras para a gente trabalhar como seres humanos é não só saber que somos seres incompletos, mas também assumir essa incompletude. Existe pouca diferença entre saber intelectualmente que estamos incompletos e assumir a natureza de ser incompleto. Não somos completos. Temos que nos inserir em um processo permanente de busca. Sem isso, morreríamos em vida. O que significa que manter a curiosidade é absolutamente indispensável para que continuemos a ser ou a vir a ser” (Idem, p.43).

A **docência** é uma atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. Cada dia é uma surpresa. Cada dia o ser humano é diferente. Não entramos duas vezes na mesma classe, como diria Heráclito. Eu mudei e a minha sala de aula

Professor pesquisador

“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (*Pedagogia da autonomia*, p.32)

mudou. Por isso, a docência é, também, uma atividade fascinante. É uma atividade de reencantamento permanente. Hugo Assmann, um dos primeiros biógrafos de Paulo Freire, afirma que o reencantamento da educação “requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/a educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar” (2001, p.34).

Na docência **ser** e **saber** são indissociáveis. Nossa tradição clássica da educação, porém, evita, a todo custo, conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, defendia uma “razão encharcada de emoção”. Insistia muito nesse ponto. A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível, responsável, onde razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante.

Platão foi um dos primeiros filósofos a colocar a relação entre a **razão** e a **emoção** em termos opostos. Para ele o ser humano precisava libertar-se das paixões e dos prazeres. Descartes também sobrevalorizou a razão ao colocá-la como base da existência: “penso, logo existo”. Immanuel Kant idem. Este radicalizou. Para ele, as paixões são consideradas como uma “enfermidade”: quanto mais apaixonados, mais infelizes, quanto mais cultivo a razão mais feliz eu me torno, sustentava ele. Felicidade e razão não convivem juntas. Para ele, a construção do conhecimento deveria percorrer um caminho de muita infelicidade e sofrimento.

Exageros à parte, se a razão e a emoção nos acompanham ao longo de toda a vida, elas devem conviver pacificamente na construção do conhecimento. Deve existir alguma forma de fazê-las trabalhar juntas. E poderíamos, então, nos perguntar: o afeto, o sentimento, pode contribuir na formação das estruturas cognitivas de uma criança? Para o psicólogo francês Henri Wallon a resposta é sim: a emoção é a fonte do conhecimento. A afetividade pode acelerar ou retardar o desenvolvimento intelectual, embora não seja a causa da formação das estruturas cognitivas de uma criança. A afetividade não é condição suficiente na

formação de tais estruturas. Elas são independentes do afeto, mas essa independência não significa que estejam separadas.

Tanto Jean Piaget quanto Henri Wallon admitem a necessidade de superar a dicotomia entre razão e emoção. Eles sublinham a importância do papel da afetividade na construção de conhecimentos. Todo conhecimento é sempre um conhecimento cognitivo-afetivo. Não existe um conhecimento puramente afetivo ou puramente cognitivo. Quem produz conhecimento é um ser humano, um ser de **racionalidade** e de **afetividade**. Nenhuma dessas características é superior à outra. É sempre um sujeito que constrói categorias de pensamento através de suas experiências com o outro, num determinado contexto, num determinado momento. O aspecto afetivo nesta construção continua sempre (Fernández, 1990). Segundo Edgar Morin (2000, p.59), “o desenvolvimento da inteligência, do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para as pesquisas filosóficas e científicas. O cientista objetivo, sério e calculista é também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos”.

Uma razão onipotente gera uma escola burocrática e racionalista, incapaz de compreender o **mundo da vida** e o ser humano em sua totalidade. É uma escola dogmática e morta. É preciso compreender os processos cognitivos como processos vitais na medida em que o intelecto e a sensibilidade são inseparáveis. Como diz Humberto Maturana, “se queremos compreender qualquer atividade humana devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção” (2001, p.130).

A construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. O conhecimento é uma **construção social**, estruturalmente ligada ao coletivo. Humberto Maturana e Francisco Varela nos falam de um necessário “acoplamento estrutural” na natureza necessariamente coletiva da produção do conhecimento: “se sabemos que nosso mundo é sempre o mundo que construímos com outros, toda vez que nos encontrarmos em contradição ou oposição a outro ser humano com quem desejamos

conviver, nossa atitude não poderá ser a de reafirmar o que vemos do nosso próprio ponto de vista, e sim a de considerar que nosso ponto de vista é resultado de um acoplamento estrutural dentro de um domínio experiencial tão válido como o de nosso oponente, ainda que o dele nos pareça menos desejável. Caberá, portanto, buscar uma perspectiva mais abrangente, de um domínio experiencial em que o outro também tenha lugar e no qual possamos, com ele, construir um mundo” (Maturana e Varela, 1995, p.262). Esse acoplamento permite um olhar mais abrangente que possibilita evidenciar o que até aquele momento era invisível e que agora é “conhecido”, “nascido junto”, conforme a etimologia da palavra conhecido. Só temos o mundo que criamos com outros, concluem Maturana e Varela. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia do oprimido* (1977, p.79) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O conhecimento não está ligado apenas aos afetos e nem é apenas social. Ele está ligado ao universo. De certa forma ele pode ser considerado também cósmico. Para conhecer precisamos nos situar no universo. O que somos e o que pensamos não está separado do cosmos, das perguntas: quem somos, de onde viemos, para onde vamos. Como diz Edgar Morin, a educação “deveria mostrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino do social, o destino do histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (2000, p.61).

Em muitos ambientes educativos de hoje há um crescente descontentamento positivo em relação à visão instrumental iluminista da razão em detrimento da afetividade, vendo nela algo negativo. Isso levou muitos pesquisadores a estudar o tema da afetividade na educação (Damásio, 2002; Araújo, 2003a). A educação precisa ser integral, isto é, complemen-

tar a formação lógico-matemática e cognitiva com a dimensão afetiva. Quando uma criança tem uma relação afetiva positiva com a escola e gosta do professor, da professora, pode aprender com mais facilidade: o afetivo e o cognitivo são inseparáveis. Experiências afetivas negativas na escola são responsáveis por muitos fracassos escolares. Porque somos seres complexos e incompletos, nossa educação deve ser integral e permanente. Como afirma Edgar Morin “o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras” (2000, p.59).

Em 1944, quando Adorno e Horkheimer concluíram seu livro *Dialética do esclarecimento*, demonstravam que, no capitalismo, o valor da ciência passava a ser medido pelo critério da utilidade (razão instrumental): “para Bacon, como para Lutero, o estéril prazer que o conhecimento proporciona não passava de uma espécie de lascívia”. Para essa concepção de ciência, afirmam Adorno e Horkheimer, “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama ‘verdade’, mas a ‘operation’, o procedimento eficaz” (1985, p.20).

Resgatar a **visão humanista** da educação frente à sua **visão instrumental** é fundamental hoje diante do uso cada vez maior das tecnologias. Os jovens usam a tecnologia muito mais para o jogo, a ludicidade, para estabelecer vínculos e relações de amizade. A escola precisa utilizar a tecnologia mormente para “oferecer elementos para que os jovens tenham acesso a elas e que, ao mesmo tempo, possam expressar-se de maneira reflexiva, crítica e lúdica através dessas novas formas comunicativas: multimídia, realidade virtual, internet” (Aparici, 1999, p.59). Os computadores não são apenas máquinas. Eles são “ordenadores”, como dizem os franceses. São instrumentos, meios, de comunicação e de uma

nova razão (técnica). Escrever a mão é diferente de escrever ao computador. O computador condiciona até nosso estilo de escrever.

A visão iluminista instrumental foi muito criticada pelo educador argentino José Tamarit (1996). Basicamente ela separa educação, vida e conhecimento. A educação é muito mais do que simples aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências lógico-lingüísticas. A educação só pode ser “um modo de viver”, afirma Hilton Japiassú (1999, p.50), ou, como afirma Carlos Rodrigues Brandão “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação” (1985, p.7).

Aprender e ensinar com sentido

Tenho 45 anos de magistério. Parece que já sei o que é ser professor. Mas não é bem assim: precisamos sempre nos interrogar sobre o nosso ofício, sobre a vida profissional do professor. Perguntar-nos sobre a nossa profissão é nos perguntar sobre a aprendizagem de nossos alunos. Devemos nos preocupar permanentemente com a aprendizagem de nossos alunos. E isso depende da resposta que damos ao sentido do nosso ofício.

Há tempos venho refletindo sobre o sentido da minha profissão. Difundi um texto pela internet com o título “Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido”. Várias instituições e organizações, no Brasil e no exterior, divulgaram, de diferentes maneiras, em livros e artigos, esse pequeno texto, um dos que me trouxe muitas alegrias pelo modo como foi acolhido. Recebi numerosas mensagens afetuosas sobre ele. Retomo aqui algumas idéias desenvolvidas lá.

Inspirei-me em Paulo Freire para escrever o livro *Boniteza de um sonho*⁷.

⁷ Foram feitas diversas edições deste livro por sindicatos, prefeituras e entidades além de editoras, como a Positivo (Curitiba). Esse livro está disponível no *site* do Instituto Paulo Freire: www.paulofreire.org.

Freire nos fala em sua *Pedagogia da autonomia* da “boniteza de ser gente” (1997, p.67), da boniteza de ser professor: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Idem, ibid.). Ele chama a atenção para a essencialidade do componente estético na formação do educador. Coloquei um título que fala de sonho e de sentido, que querem dizer a mesma coisa. “Sentido” quer dizer caminho não percorrido mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho.

Paulo Freire, em 1980, logo após voltar de 16 anos de exílio, reuniu-se com um grande número de professores em Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. Falou-lhes de esperança, de “sonho possível”, temendo por aqueles e aquelas que “pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar”, aqueles e aquelas que, “em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina” (Freire, 1982, p.101).

Paulo Freire nos falava da “boniteza” do sonho de ser professor de tantos jovens desse planeta. Se o sonho puder ser sonhado por muitos deixará de ser um sonho e se tornará realidade. A **realidade**, contudo, é muitas vezes bem diferente do **sonho**. Muitos de meus alunos e alunas, seja na Pedagogia, seja na Licenciatura, não pensam em se dedicar às salas de aula. Muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores. Pesam muito, nessa decisão, as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para serem professores e irão exercer outra profissão.

E somos muitos professores no mundo: 50 milhões. Somos organizados e alguma coisa podemos fazer para mudar a ordem das coisas, inclusive mudar o sentido mesmo do que somos e fazemos. Segundo Jacques Delors (1998, p.156), “a profissão de professor é uma das mais fortemente organizadas do mundo e as organizações de professores po-

dem desempenhar – e desempenham – um papel muito influente em vários domínios”. Somos muitos, estamos organizados, mas vivemos numa crise profunda de identidade.

Em inúmeras conferências que tenho feito a professores, professoras, por este país e fora dele, além de constatar um grande mal-estar entre os docentes, misturado a decepções, irritação, impaciência, ceticismo, perplexidade, paradoxalmente, existe ainda muita esperança. A esperança ainda alimenta essa difícil profissão. Há uma ânsia por entender melhor por que está tão difícil educar hoje, fazer aprender, ensinar, ânsia para saber o que fazer quando todas as receitas governamentais já não conseguem responder. A maioria desses professores e professoras, com a diminuição drástica dos salários, com a desvalorização da profissão e a progressiva deterioração das escolas – muitas se parecem mais com presídios do que com escolas – procuram cada vez mais cursos e conferências em busca de uma resposta que não encontraram nem na sua formação inicial e nem na sua prática atual.

Poucas são as vezes em que encontram resposta nesses cursos e conferências. Na sua maioria, ou encontram receitas tecnocráticas que causam ainda maior frustração, ou encontram profissionais da “pedagogia da ajuda”, que encantam com suas belas e sedutoras palavras, fazem rir enormes platéias numa catarse coletiva, mas voltam para suas escolas tão vazias como antes, depois de assistirem ao *show* desses falsos pregadores da palavra. Voltam com as mesmas perguntas: “– O que estou fazendo aqui?”; “– Por que não procuro outro trabalho?”; “– Para que sofrer tanto?”; “– Por que, para que ser professor?”.

Se, de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da nossa profissão ela não ocorrerá tão cedo. Enquanto não construirmos um **novo sentido** para a nossa profissão, sentido este que está ligado à própria função da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar.

Em sua essência, ser professor hoje não é nem mais difícil nem mais fácil do que era algumas décadas atrás. É diferente. Diante da

velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária.

– “*Ser professor*”, não será “*um ofício em risco de extinção*”? – pergunta-se Luiza Cortesão (2002).

– Sim, um certo professor está em risco de extinção, responde ela. O funcionário da eficácia e da competitividade pode existir, mas terá de ser demitido da sua função de professor. Diz ela que há hoje uma evidente contradição entre o professor em branco

e preto, o professor “monocultural”, bem formado, seguro, claro, paciente, trabalhador e distribuidor de saberes, eficiente, exigente... e o professor “intermulticultural”, que não é um “daltônico cultural”, que se dá conta da heterogeneidade, capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, capaz de identificar e analisar problemas de aprendizagem e de elaborar respostas às diferentes situações educativas. Um não se pergunta por que ser professor. Simplesmente cumpre ordens, currículos, programas, pedagogias. Outro questiona-se sobre seu papel. Um está centrado nos conteúdos curriculares, outro, no sentido

Ensino dos conteúdos

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de ‘experiência feita’ que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.” (*Pedagogia da autonomia*, p.116)

do seu ofício. Sim, um certo professor está em risco de extinção. E isso é muito bom.

– *O que é ser professor hoje?*

– Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com **consciência e sensibilidade**. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber – não o dado, a informação, o puro conhecimento – porque constroem **sentido para a vida** das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis.

O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la, quanto na possibilidade de constituir um coletivo para lutar por uma causa comum. Paulo Freire insistia que a escola transformadora era a “escola de companheirismo”, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias. “Companheiro” vem do latim e significa “aquele que partilha o pão”. Trata-se, portanto, de uma postura radical ao mesmo tempo crítica e solidária. Às vezes somos apenas críticos e perdemos o afeto dos outros por falta de companheirismo. Como diz Francisco Imbernón, “para superarmos a crise da escola, primeiramente devemos deixar de falar o óbvio, justificando assim não fazer opções ou, o que dá na mesma, atuar como Freire, passando da cultura da queixa para a cultura da transformação” (2000, p.28).

Uma das expressões mais tristes que tenho escutado, certa vez, foi a de uma aluna, professora da rede pública, que declarou, depois de fazer uma análise extremamente pessimista da escola onde dava aula: “diante de tantas dificuldades eu apenas ligo o piloto automático e vou para a escola”. Dizia que não tinha nenhum ânimo, nenhuma vontade, nenhuma satisfação na profissão e que só estava lá por falta de outra opção. O pro-

fessor não se define pela sua função, pelo seu papel, mas pela sua missão. Se ele se considerar apenas como mais uma ruela na máquina educativa é porque se demitiu como pessoa, como ser humano. Desistiu, matou a criança curiosa que pulsava dentro dele. Não pode mais ensinar.

Não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de **companheirismo**, sem plantar paz e sustentabilidade na escola. Lutando sozinhos chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria. Daí o sentido profundamente ético dessa profissão. No fundo, para enfrentar a barbárie neoliberal na educação vale ainda a tese de Marx de que “o próprio educador deve ser educado”, educado para a construção histórica de um sentido novo de seu papel.

Escrevo essas reflexões inspirando-me na *Pedagogia da autonomia* de Paulo Freire. Neste seu último livro, ele trabalhou principalmente a ética e a estética do ser professor: o que ele deve saber para ser professor, como ele deve ser para ser professor.

Paulo Freire sonhava com uma nova sociedade, um mundo onde todos coubessem. Não um mundo feito apenas para alguns. A educação pode dar um passo na direção deste outro mundo possível se ensinar as pessoas com um novo paradigma do conhecimento, com uma visão do mundo onde todas as **formas de conhecimento** tenham lugar, se dotar os seres humanos de **generosidade epistemológica**, um pluralismo de idéias e concepção que se constitui na grande riqueza de saberes e conhecimentos da humanidade.

Creio que existe ainda na comunidade humana uma imensa reserva de altruísmo e de solidariedade, um dique que o educador precisa conhecer e potencializar para romper as barreiras do represamento. Educar é empoderar. Mais do que ensinar é preciso reencantar. Ou melhor, ensinar, nesse contexto, é reencantar, despertar a capacidade de sonhar, despertar a crença de que é possível mudar o mundo. Essa profissão, por isso, é insubstituível. Não podemos imaginar um futuro sem ela. Não podemos imaginar um futuro sem professores. Nisso acredito nas palavras de Rubem Alves em carta enviada a alguns amigos no final de 2001: “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos

a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim não morre jamais...”.

A esta altura muitos leitores e leitoras estarão se perguntando se eu não estaria idealizando a figura do professor, ignorando totalmente a estrutura caótica imposta às redes e sistemas de ensino pelo estado capitalista que acaba culpabilizando o próprio professor pelos fracassos da escola. Concordo: o cenário não é otimista. Eu não poderia, de forma alguma, ignorá-lo. Ao contrário, precisamos reacender o sonho de ser professor justamente para combater esse estado de coisas. Precisamos reafirmar o sonho justamente, como nos diz Paulo Freire, para fazer frente “à malvezes neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (1997, p.15). Sair do plano ideal para a prática não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função do sonho, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança.

Educar na cidade que educa

-Para que serve o conhecimento?

– O conhecimento serve primeiramente para nos autoconhecer, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias, conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho, serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo. Mas, o conhecimento também serve para mudar o mundo.

O centro da obra de Paulo Freire é o **processo de humanização**⁸. Sua preocupação fundamental era “mudar o mundo através da educação, da educação política”. Só uma educação política pode ser emancipadora. Por defender essa tese, a direita o expulsou do país e a esquerda o chamou de “ingênuo”, dizendo que primeiro precisamos conquistar o poder de estado, dominar o poder econômico e só depois fazer a reforma educacional. A educação não poderia mudar a sociedade que a mantém. A

⁸ Veja-se o artigo que ele publicou na Revista *Paz e Terra*, nº. 9, de outubro de 1969 (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira), com o título “Papel da educação na humanização” (p.123-32).

Experiências informais

“Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação.” (*Pedagogia da autonomia*, p.50)

educação seria essencialmente reprodutora da sociedade.

É certo, a educação não muda, mecanicamente, a sociedade, mas muda os seres humanos que podem mudar suas vidas e suas estruturas políticas, sociais e econômicas. Os seres humanos não são determinados. Foi com essa convicção de que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” que Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Sobre essa experiência ele escreveu um

livro intitulado *A educação na cidade*. A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro e de festa. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento. Por isso é preciso falar de um “direito à cidade” (Lefebvre, 1969) para todos, que vai além da conquista dos equipamentos urbanos de primeira necessidade (água, eletricidade, gás, moradia e serviços). O direito à cidade tem mais a ver com um direito aos espaços-tempos da cidade, ao seu uso como espaço de encontro, um direito à rua como lugar de encontro. Direito de ter um tempo para desfrutar da cidade, para exercer o direito ao companheirismo, a me encontrar com os vizinhos no meu bairro.

– *O que é educar na cidade?*

– Henri Lefebvre (1969) distingue o *habitat* – como o local de moradia – e o *habitar* – como participar de uma comunidade. Distingue o *cotidiano* como a vida subordinada à norma do dia-a-dia e a *vida cotidiana* escapando dessa determinação. O **cotidiano do trabalhador** seria subordinado aos tempos da produção de mercadorias, uma rotina diária

de ida e vinda do trabalho. É o cotidiano programado que se estende a todos os habitantes da cidade. O cotidiano do trabalhador não deixa tempo para a vida cotidiana, para a sociabilidade, para a vida em comunidade. O cotidiano não nos permite pensar criticamente a nossa realidade. Todo o tempo está voltado para a mercadoria, para o consumo, e não para a criação artística, para o simbólico, para o lúdico. A cidade cria o descompasso entre o econômico e o social. Na cidade falta o tempo do humano, para a humanização. Predomina o econômico sobre o humano. Predomina o consumo como modo de vida e imperativo histórico e existencial. O cidadão passa a ser o consumidor. Ele só se sente incluído desde que possa participar da cidade como consumidor. Consumir é o valor dominante. Isso acontece também com as crianças, educadas mais para o consumo, para se relacionar com **objetos**, do que para se relacionar com **pessoas**.

Para Lefebvre é preciso “desprogramar” o cotidiano, dirigido pela racionalização e pela normatização, resgatando a dimensão lúdica em nossa vida cotidiana. Nisso ele vai além de Marx que não havia se ocupado da dimensão da alegria, da festa na vida cotidiana do trabalhador. Em Marx havia escapado a dimensão “dionisíaca” do ser humano tão bem retratada em Nietzsche, uma dimensão que não é comandada pela racionalização e que tem um grande potencial revolucionário. A educação tem um papel importante nisso. A obra de Lefebvre lança uma luz sobre o futuro da cidade como **cidade educadora** na qual o ser humano se coloca como sujeito do seu devir, apropriando-se da cidade e não se sujeitando a ela, não pertencendo a ela como objeto, mas sendo “dono” dela, proprietário, sujeito. O direito à cidade seria o direito de produzir cultura nela, o direito ao “ócio saudável e criativo”.

Para mim, o pensamento de Lefebvre coincide com a visão que Paulo Freire tinha do papel da educação na cidade. Em 1990, quando ele foi convidado para participar da primeira reunião das **Cidades Educadoras**, em Barcelona, ele imediatamente aceitou o convite e escreveu um belo texto sobre o tema. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de

aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”: “há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem” (Freire, 1993, p.23).

Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora.

Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos e de todas – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: “enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos” (Idem, *ibid.*).

Podemos falar em **cidade que educa** quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. Essa não é uma tarefa “espontânea” das Cidades. Precisamos de vontade política e de uma perspectiva histórica. “A tarefa educativa das Cidades se realiza também através do tratamento de sua memória e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito” (Idem, p.24). A cidade não educa sem a vontade do cidadão. “Por isso é importante afirmar que não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus

campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, mas pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (Idem, p. 22).

– *Qual é o papel do professor na cidade que educa?*

– A cidade violenta e insustentável nos insere num clima de medo e de falta de esperança. Nossa força como educadores e educadoras é limitada. Nossas escolas são também produto da sociedade. Contudo, a esperança, para o professor, para a professora, não é algo vazio, de quem espera acontecer. Ao contrário, a esperança para o professor encontra sentido

na sua própria missão, a de transformar pessoas, dar nova forma às pessoas, e alimentar, por sua vez, a esperança delas para que consigam construir uma realidade diferente, uma cidade nova, “mais humana, menos feia, menos malvada”, como costumava dizer Paulo Freire. Uma educação sem esperança não é educação emancipadora.

Educação, na cidade que educa, confunde-se com o próprio proces-

Defesa da ecologia

“Urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (...). Neste sentido me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves.” (*Pedagogia da indignação*, p.66-7)

so de humanização. Respondendo à questão “como o professor pode tornar-se um intelectual na sociedade contemporânea?”, o grande geógrafo brasileiro Milton Santos, falecido no ano de 2001, respondeu: “quando consideramos a história possível e não apenas a história existente, passamos a acreditar que outro mundo é viável. E não há intelectual que trabalhe sem idéia de futuro. Para ser digno do homem, qual seja, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro” (Santos, 1999, p.14).

Para isso, precisamos de uma **pedagogia da cidade**, como a proposta por Paulo Freire.

Em primeiro lugar precisamos aprender da cidade. Paulo Freire dizia que o primeiro livro de leitura é o mundo. Para aprender da cidade precisamos ler o mundo. Em geral, nós ignoramos a cidade, estreitamos muito nosso olhar e não percebemos, e algumas vezes até a escondemos, damos as costas para não ver certas coisas que acontecem nela. Não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometer com elas, pois o olhar nos compromete. Vejamos nosso comportamento nos semáforos quando somos abordados por meninos e meninas de rua. Nossa defesa é não olhar nos olhos deles e delas. Na cidade buscamos tornar muitos seres invisíveis; até em nossas próprias casas, quando aos visitantes apresentamos toda a casa e não apresentamos a empregada ou a faxineira que aí trabalham. Passamos por elas como se fossem seres transparentes.

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o **espaço das diferenças**. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. Em geral, a nossa pedagogia dirige-se a um aluno médio, que é uma abstração. O nosso aluno real, contudo, o aluno concreto, é único. Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade.

Uma pedagogia da cidade serve também para a escola construir o projeto político-pedagógico de uma educação na cidade.

Na cidade que educa, o cidadão caminha sem medo, observando todos os espaços. Temos que aprender a nos locomover na cidade, caminhar muito por nossas ruas. Deixar o carro em casa e caminhar. Não ver a cidade apenas em fotos e vídeos. Para isso uma **educação cidadã para o trânsito** e para a mobilidade é importante. Precisamos de mapas, de guias. Precisamos saber onde a gente se encontra. Como sujeitos da cidade precisamos nos sentir como cidadãos. A cidade nos pertence e porque nos pertence participamos da sua construção e da sua reconstrução permanentes.

Precisamos conhecer os equipamentos culturais da cidade. Qualquer programa que tenta interconectar os espaços e equipamentos é fundamental, pois desconhecemos a nossa própria cidade ou subutilizamos as suas potencialidades. Precisamos empoderar educacionalmente todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o **espaço da cultura e da educação**. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade. Esse é o objeto da pedagogia da cidade.

O paradigma do oprimido

A imagem de Paulo Freire, que me vem à cabeça ao refletir hoje sobre a sua figura, é a de um andarilho, um homem de muitas andanças pelo mundo, andarilho da utopia e da educação libertadora. Anunciava e denunciava. Vivia intensamente suas emoções, as alegrias, a raiva ou a “justa ira”, como dizia ele, sem ser piegas. Como suas obras são todas em larga medida autobiográficas, nelas razão e emoção se interpenetram, perpassam sua epistemologia e sua visão política da sociedade. Ele falava em “razão encharcada de emoção”, contrapondo o seu **paradigma dialético** ao **paradigma estrutural**; a razão contextualizada ou referenciada na historicidade à razão cartesiana, positivista e instrumental. Na razão dialética, a categoria de totalidade é recuperada, o sentido das coisas não é apreendido apenas pela análise racional, mas pela totalidade do aparato epistemológico humano: razão-afetividade-sensibilidade. E é neste sentido que sua teoria portava, com mais profundidade e conseqüência, a dimensão da transdisciplinaridade.

Paulo Freire deixou marcas profundas em muita gente, enquanto pessoas humanas e enquanto profissionais. Não apenas pelas suas idéias, mas, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político.

Em Los Angeles, no dia 12 de abril de 1991, numa reunião com educadores e amigos, Paulo Freire lançava a idéia da criação de um instituto. Seu desejo era encontrar uma forma de reunir pessoas e instituições do mundo todo que, movidas pela mesma utopia de uma educação como prática da liberdade, pudessem refletir, trocar experiências, desenvolver práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento que contribuíssem para a construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade. Assim surgiu o **Instituto Paulo Freire** (IPF). Hoje, Paulo Freire já não está entre nós, ou melhor, está em todos os nós da rede que teceu. O IPF está hoje presente em mais de vinte países, buscando manter viva a sua luta, continuando e reinventado Freire.

Para nós, do IPF, Paulo Freire continua sendo a grande referência de uma educação como prática da liberdade. Ele pode ser comparado a muitos educadores do século XX, mas nenhum melhor do que ele formulou uma **pedagogia dos silenciados** e da responsabilidade social, ao mesmo tempo dos oprimidos, dando-lhes voz, e daqueles que não são oprimidos, mas estão comprometidos com eles e com eles lutam. Colocar Paulo Freire no passado é não querer mexer na cultura opressiva de hoje.

Convivi 23 anos com Paulo Freire. Trabalhávamos juntos e estávamos envolvidos com os mesmos temas educacionais, tanto no período que passamos juntos em Genebra, quanto, depois, a partir de 1980, quando retornou ao Brasil.

Depois da partida de Paulo Freire, no dia 2 de maio de 1997, recebemos mais de 600 mensagens de condolências, enviadas à família e ao Instituto. Todas elas são manifestações de carinho e de imenso apreço pelo grande educador. Elas mencionam a profunda dor e tristeza pela perda de um mestre, mas, também, as saudades que ele está deixando, evidenciando o impacto de sua práxis em muitas partes do mundo. Professores de aproximadamente 150 universidades enviaram mensagens. Isso demonstra a repercussão de suas idéias também no meio acadêmico.

Suas idéias poderão ter despertado controvérsias, mas não a sua pessoa. Muitas das mensagens recebidas no IPF dizem textualmente: “minha

vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire. O que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente”. Essa relação entre o cognitivo e o afetivo é muito forte na obra de Paulo Freire e também naqueles que foram influenciados por ele.

As mensagens recebidas logo depois de sua morte revelaram o impacto teórico e afetivo sobre a vida de tantos seres humanos de todas as partes do mundo. Essas manifestações terminam sempre com o desejo de unir-se a outras pessoas e instituições para dar continuidade ao seu

trabalho, ao seu compromisso, que era sobretudo o compromisso com os oprimidos. Não o compromisso com os oprimidos deste ou daquele lugar – da América Latina, por exemplo –, mas com os oprimidos de todo o mundo.

Paulo Freire era também um ser humano esperançoso. Não por teimosia, mas por “imperativo histórico e existencial”, como afirma no seu livro *Pedagogia da esperança*. Além da esperança cultivou a autonomia. Autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas mãos. Diante de uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida, precisamos lutar – também por meio da educação – para criar na sociedade civil a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento social – capacidade esta alternativa ao socialismo autoritário. Freire tinha um verdadeiro gosto pela democracia. Ele sempre a tratava com carinho.

O que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o pensamento e a prática neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. Enquanto o pensamento freireano é utópico o pensamento

Valor das emoções

“Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade.” (*Pedagogia da autonomia*, p.51)

neoliberal abomina o sonho. Para Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o estado, os sindicatos e os partidos políticos. Denuncia a política fazendo política.

Paulo Freire atacava a **ética do mercado** sustentada pelo neoliberalismo porque ela se baseia na lógica do controle, e afirmava uma **ética integral** do ser humano. A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa capitalista que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um “fator humano”. O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela “lógica do controle”. O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade senhora dela mesma. O neoliberalismo age como se a globalização fosse uma realidade definitiva e não uma categoria histórica.

A concepção de mundo de Paulo Freire e a sua teoria sócio-político-educativa nos ajudam não apenas a entender melhor como funciona o modelo neoliberal, mas nos ajudam a construir a resposta necessária ao neoliberalismo. Ele defende uma **nova modernidade** cuja racionalidade deve estar “molhada de afetividade”. Contra o iluminismo pedagógico e cultural que acentua apenas a aquisição de conteúdos curriculares, ele realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – transformar as condições de opressão –, ela deve enraizar-se na cultura dos povos. A pós-modernidade valoriza, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustenta que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar conhecimento, ele incorpora outras significa-

ções, por exemplo: como conhecer, como se produz conhecimento e como a sociedade o utiliza... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social.

O tema da **pós-modernidade** foi várias vezes tratado por Paulo Freire, principalmente nos debates que teve com Peter McLaren e Henry Giroux. O pós-moderno teria se iniciado em 1968 com os movimentos populares de resistência política e crítica cultural, como sustenta Antonio Negri: “é em 1968 que se localiza a ruptura de época entre modernidade e pós-modernidade: em 1968, de fato, a intelectualidade de massa se mostrou, pela primeira vez, hegemônica, ou seja, como constelação hegemônica na/da multidão” (Negri, 2003, p.182). No livro *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire afirma: “a pós-modernidade está para mim na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre insinua, quando não se insiste, que a pós-modernidade é um tempo demasiadamente especial, que suprimiu as classes sociais, ideologias, esquerda e direita, sonhos e utopias” (Freire, 1992, p.198).

Outra noção que Paulo Freire desenvolveu – e que distinguia de toda conotação neoliberal – foi a noção de qualidade. Quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ele nos falava de uma “nova qualidade”, uma qualidade social e política da educação. Qualidade é empenho ético, alegria de aprender. Para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com a competitividade. Os neoliberais negam a necessidade da solidariedade. Contudo, as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros e não individualmente.

Em março de 1997, um grupo de jovens de Brasília ateou fogo e matou um índio pataxó. Paulo Freire ficou muito impressionado com este horror. E se perguntava por que chegamos a tamanha barbárie. As causas são múltiplas: há a mídia, a escola, a sociedade... todos somos responsáveis. Mas há a impunidade que permite, sobretudo às classes poderosas, fazer quase tudo o que quiserem sem ser punidas. Raramente são

punidas. Poucos são os ricos que estão nas cadeias. Por isso precisamos dizer “não pode” sem ter medo de sermos antidemocráticos. Há o que pode e o que não pode ser feito. Diante da injustiça, da impunidade e da barbárie, precisamos de uma **pedagogia da indignação**. Dizer “não” provoca não apenas espanto, mas conhecimento. O “não” desacomoda, incomoda, desinstala. Obriga-nos a pesquisar. Dizer “não” é afirmar-se como “eu”. É buscar a ética, é valor, é postura. Paulo Freire nos falava com frequência de uma **pedagogia da rebeldia**.

O reconhecimento de Paulo Freire fora do campo da pedagogia demonstra que o seu pensamento é também transdisciplinar e transversal. A pedagogia é essencialmente uma ciência transversal. Desde seus primeiros escritos considerou a escola muito mais do que as quatro paredes da sala de aula. Criou o “círculo de cultura”, como expressão dessa nova pedagogia que não se reduzia à noção simplista de “aula”. Na sociedade do conhecimento de hoje isso é muito mais verdadeiro, já que o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Os **novos espaços da formação** (mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, teatros, empresas, ONGs, espaço familiar, internet...) alargaram a noção de escola e de sala de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estendeu-se para a cidade e o planeta. Hoje se pensa em rede, se pesquisa em rede, trabalha-se em rede, sem hierarquias. A noção de hierarquia (saber-ignorância) é muito cara à escola capitalista. Ao contrário, Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social a ser socializado de forma ascendente. Não se trata mais de ver apenas a “cidade educativa” (Edgar Faure), mas de enxergar o planeta como uma escola permanente.

Paulo Freire tinha gosto pela liberdade. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus intérpretes afirmam, a tese central da sua obra é a tese da liberdade-libertação. A liberdade é a categoria central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras. A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir

que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos.

A libertação situa-se no horizonte de uma visão utópica da sociedade e do papel da educação. A educação, a formação, devem permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta (inacabada), e, conseqüentemente, a crítica transformadora, o anúncio de outra realidade. O anúncio é necessário como um momento de uma nova realidade a ser criada. Essa nova realidade do amanhã é a utopia do educador de hoje.

Continuar e reinventar Freire

-Por que continuar lendo Paulo Freire?

– Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das idéias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade compartilhada por todos os seus leitores e todos os que o conheceram de perto: o **respeito à pessoa**. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, generosa, muito respeitosa. Podia discordar das idéias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização. E mais: sua prática do diálogo o levava a respeitar também o pensamento daqueles e daquelas que não concordavam com ele.

A pedagogia do diálogo que pensou e praticou fundamenta-se numa filosofia pluralista. O **pluralismo** não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era, acima de tudo, um humanista. Seria a única forma de “classificá-lo” hoje. Não há dúvida de que Paulo Freire foi um grande humanista.

É preciso reiterar que a força da obra de Paulo Freire não está só

na sua teoria do conhecimento, mas em ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. “Em história se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer. E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora” (Freire, 1993, p.108). Ele não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado, nos deixou a utopia.

Estamos diante de um educador que não se submeteu a correntes e tendências pedagógicas e criou um pensamento vivo orientado apenas pelo **ponto de vista do oprimido**. Essa é a ótica básica de sua obra, à qual foi fiel a vida toda: a perspectiva do oprimido. Esse compromisso nós podemos encontrar já na dedicatória do seu livro mais importante, *Pedagogia do oprimido*, escrito no Chile, em 1968: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse ponto de vista é ainda válido? Caso não seja válido, já não haveria mais porque continuar lendo Paulo Freire. Ou melhor, Paulo Freire seria um autor já superado, porque sua luta pelo oprimido estaria superada. Ele passaria para a história como um grande educador, mas que não teria mais nada a dizer para o nosso tempo.

Pelo contrário, a sua pedagogia continua válida não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da educação de hoje. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de “sociedade do conhecimento”, de sociedade da aprendizagem. As cidades estão se tornando educadoras e aprendentes, multiplicando seus espaços de formação. A escola, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa ser um espaço

organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Precisa tornar-se um “círculo de cultura”, como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois em toda a sua obra ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo.

Devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para segui-lo como a um guru, mas para lê-lo como um dos maiores educadores críticos do século XX. Honrar um autor é sobretudo estudá-lo e revê-lo criticamente, retomar seus temas, seus problemas, seus questionamentos.

Nisso ele mesmo nos deu um belo exemplo. Paulo retomava com frequência os mesmos temas. Há algo que permanece constante no pensamento dele: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (*Pedagogia do oprimido*), com os “excluídos” (*Pedagogia da Autonomia*). Seu ponto de vista foi sempre o mesmo. O que há de diferente é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo.

Em 2002, estive na Universidade da Califórnia, Los Angeles (Ucla), durante a realização do *II Fórum Paulo Freire*, e falei de **duas perspectivas opostas de mundo**, de humanidade. Perspectiva significa “ponto de vista” que é a vista de um ponto, de um lugar. Daí eu ter escolhido como perspectivas as de dois lugares: **Washington** e a de **Angicos**.

Paulo Freire nos incitava a ler o mundo. Lemos o mundo a partir do espaço, do lugar onde nos “ubicamos”, para me utilizar de uma expressiva palavra espanhola. Não se trata de um lugar fixo, pois estamos sempre a caminho, em movimento. Nosso **ponto de vista** sempre determina nossa visão do mundo. Não é por nada que nossos pontos de vista são tão diversos e até antagônicos. Nos ubicamos em muitos lugares. Essa diversidade é a riqueza da humanidade. Sem ela não haveria mudança; o mundo seria estático, eternamente imutável, sem sentido,

Objetividade, subjetividade

“Se não é possível desconhecer, de um lado, que é nas condições materiais da sociedade, em que se gestam a luta e as transformações políticas, não é possível, de outro, negar a importância fundamental da subjetividade na história. Nem a subjetividade faz, todo-poderosamente, a objetividade nem esta perfila, inapelavelmente, a subjetividade. Para mim, não é possível falar de subjetividade a não ser se compreendida na sua dialética relação com a objetividade. Não há subjetividade na hipertrofia que a torna como fazedora da objetividade nem tampouco na minimização que a entende como puro reflexo da objetividade.” (*Pedagogia da indignação*, p.57)

sem perspectiva. O respeito à diversidade não é apenas uma exigência ética. É condição de humanidade. É condição *sine qua non* para o avanço da própria humanidade.

Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humano, civilizatório, o sonho de um outro

mundo possível, necessário e melhor. Por que, então, falo da perspectiva de Washington *versus* a perspectiva de Angicos? Por que não falar da perspectiva do opressor e do oprimido – como dizia Paulo Freire – do colonizador e do colonizado, do globalizador e do globalizado?

Falo de Washington como metáfora, símbolo de um poder, de uma política, de uma visão de mundo, de um ponto de vista. Angicos foi a cidade onde Paulo Freire fez sua mais importante experiência do seu método pedagógico. Foi a partir do êxito obtido lá, em 1963, que ele ficou conhecido no mundo.

Angicos e Washington podem ser tomados hoje como metáforas de dois **paradigmas civilizatórios**. Mesmo analisando dialeticamente – unidade e oposição de contrários – esses dois pontos de vista, há entre eles uma irredutibilidade de fundo, como existe entre guerra e paz, entre poder militar e poder da utopia, entre fundamentalismo e diálogo.

Contradições existem em tudo. Por isso existem mudanças. Ao

propor essa reflexão sobre essas duas **vias opostas de humanidade**, não intencionamos defender essa irredutibilidade. Ao contrário, buscamos superá-la dialeticamente para que no “outro mundo possível” não exista tanta fome e tanta pobreza como existem hoje, sustentadas por guerras e fundamentalismos. A beleza da diversidade não deve ser confundida com a brutalidade da miséria frente à riqueza.

Estamos diante de uma escolha a fazer entre diálogo e guerra. E Paulo Freire pode nos ajudar a encontrar um caminho mais seguro. Contra a **visão necrófila** do mundo que opõe um fundamentalismo a outro fundamentalismo, que leva à depredação ambiental, à violência, que suscita e alimenta o terrorismo (político, econômico, religioso, militar, de Estado...) existe outra visão, uma **visão biófila** que promove o diálogo e a solidariedade. Por mais difícil que seja essa via, ela é a única capaz de evitar a guerra, a barbárie e o extermínio. O terrorismo não pode nos impedir de pensar com lucidez.

– *Qual dos dois pontos de vista é o mais verdadeiro?*

– O ponto de vista do oprimido é mais verdadeiro do que o ponto de vista do opressor porque o oprimido nada tem a esconder enquanto que o opressor necessita esconder o seu jogo, suas manhas e artimanhas, para continuar oprimindo. Contudo, Paulo Freire advertia que o oprimido não se libertará sem libertar o seu opressor. A alternativa para um futuro melhor para a humanidade não é a eliminação do inimigo, mas a superação da contradição entre os dois.

Paulo Freire também insistia que o diálogo entre antagônicos não é possível. Entre eles há é o conflito. No máximo pode existir um pacto. Como, então, falar de diálogo? É possível dialogar com um terrorista? Não, não há diálogo com o terrorismo porque o terrorismo é a própria negação do diálogo. Por isso é que o diálogo precisa estabelecer-se antes, atuar antes, sobre as causas e não *a posteriori*. Devemos prevenir o terrorismo, agindo sobre suas causas. O diálogo precisa se estabelecer antes que atos de terrorismo aconteçam. Nas suas raízes; ele deve ser radical. O terrorismo precisa ser prevenido. Precisamos nos assegurar que ele não prevaleça sobre o diálogo.

O diálogo já não é mais uma opção política. O diálogo é hoje um imperativo histórico e existencial. A alternativa ao diálogo é o terrorismo, é a globalização da crueldade, a guerra. As duas possibilidades estão hoje presentes na conjuntura atual: de um lado, a legitimidade democrática e, de outro, a legitimidade da força.

E mais: é preciso **ampliar o nosso ponto de vista**. Precisamos ver a Terra de longe, em sua totalidade, em sua planetaridade, como uma única comunidade. Ainda pensamos em blocos de nações contra outros blocos de nações: Comunidade Européia, bloco do Japão, bloco dos Estados Unidos, da China... característicos do modelo de fragmentação neoliberal. Esses blocos estimulam a competitividade sem solidariedade e as máquinas de guerra contra a vida. Ao contrário, precisamos pensar na cultura da paz e da sustentabilidade, pensar globalmente, planetariamente, em favor de toda a comunidade de vida.

Enfim, devemos sair de uma **visão antropocêntrica** para cultivarmos uma **visão holística**, fundada numa referência ética planetária, acima de gêneros, espécies e reinos. Paulo Freire nos falava em seu último livro de uma “ética do gênero humano”, apontando para o sonho possível de uma humanidade unida em torno de um objetivo comum da justiça, da paz e da prosperidade para todos. Esse é o sonho. Trata-se de torná-lo viável historicamente.

O poder da obra de Paulo Freire não está tanto na sua teoria do conhecimento, mas no fato de ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, despertou neles a capacidade de sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Ele foi uma espécie de **guardião da utopia**. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado é, acima de tudo, um **legado de esperança**.

Como terno guerreiro das palavras, Paulo Freire criticou, atacou a ética do mercado neoliberal, mas tinha esperança de superá-la por uma ética humana integral. Acreditava na história como possibilidade e não como fatalidade. Dar continuidade a Freire não é tratá-lo como um to-

tem, algo que não se pode tocar, mas apenas adorar; não é tratá-lo como um guru, que tem que ser seguido por discípulos, sem questionamento. Nada menos freireano que esta idéia. Paulo Freire foi, sobretudo, um criador de espíritos. Por isso, deve ser tratado como um grande educador popular. Adorar Freire como a um santo, significa destruir Freire como educador. Por isso, não devemos repetir Freire, mas “reinventá-lo”, como ele mesmo dizia. Ele odiaria ser repetido: “a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental e não me seguir”, afirmou no livro *Por uma pedagogia da pergunta* (Freire e Faundez, 1985, p.41). Não se pode continuar Freire sem reinventá-lo. Para esta tarefa não designou uma ou outra pessoa ou instituição. Esta tarefa ele a deixou a todos nós, a todas e a todos os que estão comprometidos com a causa dos oprimidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Principais obras de Paulo Freire

- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1971). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1967).
- FREIRE, Paulo (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1970).
- FREIRE, Paulo (1977a). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1982). Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, p.89-101.
- FREIRE, Paulo (1982a). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1993a). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água (primeira edição de 1992).
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, (original de 1959).
- FREIRE, Paulo (2001a). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo e BETTO, Frei (1985). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1990). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra (primeira edição de 1987).
- FREIRE, Paulo, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

2. Algumas obras sobre Paulo Freire

- AGUIRRE, Juan Samuel Escobar (1990). *Paulo Freire: outra pedagogia política*. Madrid: Complutense.
- APPLE, Michael W. e NÓVOA, António (orgs.) (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Afrontamento.
- BAMBOZZI, Enrique (2000). *Pedagogia latinoamericana: teoria y praxis en Paulo Freire*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- BARRETO, Vera (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.

- BEISIEGEL, Celso de Rui (1989). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.
- BLOIS, Marle Montezi (2005). *Reencontros com Paulo Freire e seus amigos*. Rio de Janeiro: UFF/IPF.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2005). *Paulo Freire: o menino que lia o mundo – uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Unesp.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1982). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- BRUTSCHER, Volmir José (2005). *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: Ifibe/IPF.
- CABRAL, G. (1984). *Paulo Freire e a justiça social*. Petrópolis: Vozes.
- CABRERA, Onavis (2004). *Paulo Freire: su pensamiento y el paradigma de la impugnación*. Santo Domingo: Uasd.
- CALDART, Roseli Salet e Edgar Jorge Kolling (org.) (2001). *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis: Iterra.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de (1997). *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. Tese de doutorado. São Paulo, FE/USP.
- CENTRO PAULO FREIRE (2000). *Um olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste brasileiro*. Recife: Nupep.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite (1998). *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação, filosofia e comunhão*. Porto Alegre: Edipuc-RS.
- COBEN, Diana (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas em educación de adultos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CORTESÃO, Luiza (org.) (2004). *Diálogos através de Paulo Freire*. Porto: IPFP.
- CUNHA, Diana A. (1985). *As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra.
- DANKE, Ilda Righi (1985). *O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes.
- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska e DOMINICÉ, Pierre (1977). *Ivan Illich e Paulo freire: a opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos*. Lisboa: Sá da Costa.

- DE FÁVERI, José Ernesto (2005). *Filosofia da educação: o ensino da filosofia na perspectiva freireana*. Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, Calazans e TERRA, Antonia (1994). *40 horas de esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Ana Maria Araújo, MACHADO, Roberto Luiz e OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (orgs.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp.
- GADOTTI, Moacir (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- GADOTTI, Moacir (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir (org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, LEONARD, Peter e McLAREN Peter e (org.) (1998). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GHIGGI, Gomercindo e KNEIP, Temo (2004). *Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva.
- GHIGGI, Gomercindo (2002). *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva.
- GUARDAS, Pep Aparício (org.) (2006). *Sendas de Freire: opresiones, resistências y emancipaciones em un nuevo paradigma de vida*. Valencia: Crec/IPFE.
- HERNANDEZ, Isabel (1981). *Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- HUMBERT, Colette (1976). *Conscientização: a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa: Moraes.
- JORGE, J. Simões (1979). *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- JORGE, J. Simões (1979). *A Ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- KREIMER, Samuel (2002). *Evangelho segundo Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Senai.
- LENS, José Luís (2001). *Paulo Freire: su práxis pedagógica como sistema*. Tandil: Nees/IPF.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização escolar e a democracia radical : Paulo Freire e*

- a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/IPF, Guia da escola cidadã, v.4.
- LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.) (2003). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/IPF.
- LYRA, Carlos (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela e PINTO, Margarida Vaz (2001). *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: ASA.
- MAFRA, Jason Ferreira (2007). *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. Tese de doutorado. São Paulo: FE/USP.
- MANFREDI, Sílvia Maria (1981). *Política e educação popular: experiência de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire – 1960/1964*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- MONCLÚS, Antonio (1988). *Pedagogia de la contradicción: Paulo Freire*. Barcelona: Anthropos.
- MOURA, Manuel (1978). *Pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação*. Lisboa: Multinova.
- NOGUEIRA, Adriano e GERALDI, João (orgs.) (1990). *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, Edna Castro de; PIRES, Marlene de Fátima C. e VENTURIM, Silvana, (orgs.) (2000). *Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador*. Vitória: Edufes.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (2004). *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Unesp.
- PAIVA, Vanilda Pereira (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PASSETTI, Edson (1998). *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PITANO, Sandro de Castro (2004). *Educação e política em J-J Rousseau e Paulo Freire; a questão da desigualdade social*. Pelotas: Seiva.
- ROMÃO, José Eustáquio (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF.

- ROSAS, Paulo (org.) (2002). *Paulo Freire: educação e transformação Social*. Recife: Centro Paulo Freire/Ufpe.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos (2000). *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes.
- SAUL, Ana Maria (org.) (2000). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (2001). *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/UFPB.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.) (2006). *Paulo Freire na histórica da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento.
- SOUZA, Ana Inês (org.) (2001). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular.
- SOUZA, João Francisco de (2002). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez/IPF.
- STRECK, Danilo (org.) (1999). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- TEODORO, António (2001). *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipadora*. Lisboa: Lusófonas.
- TORRES, Carlos Alberto (1979). *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (1981). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (org.) (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar e WONG, Pia Lindquist (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/IPF.
- TORRES, Rosa Maria (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.

- VALE, Ana Maria do (2002). *Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez/IPF/Uern.
- VANNUCCHI, Aldo (org.) (1983). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola.
- WILLIAMSON C, Guillermo (2000). *Paulo Freire, educador para una nueva civilización*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- YAMASAKI, Alice Akemi (2007). *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*. Tese de doutorado. São Paulo, FE/USP.
- ZITKOSKI, Jaime José (2000). *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen, Ed. URI.

3. Outras obras de referência para a formação do professor

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ALVES, Rubem (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, Ângela (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/IPF.
- APARICI, Roberto (1999). Ensino, multimídia e globalização. In: Revista *Comunicação e educação*. São Paulo: Moderna, ano V, no. 14, jan/abril 1999, p.56-7.
- APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2003). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de (org.) (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- ARENDT, Hannah (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- ASSMANN, Hugo (2001). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.

- AZEVEDO, Jose Clovis (2007). *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- BARBOSA, Raquel Lazari Leite (org.) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- BOFF, Leonardo (1999). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1985). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.
- BUENO, Belmira O. et alii (orgs.) (1998). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras
- BURGOS, Carlos Crespo (2005). *El desafío de aprender: de los legados de la Educación Popular a las nuevas propuestas pedagógicas para la formación de líderes sociales*. Quito: Cefalis.
- CANDAU, Vera Maria (1996). *Tecendo a cidadania*. Rio de Janeiro: PUC-RJ.
- CANETTI, Elias (1993). *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Cia. das Letras.
- CARNOY, Martin (2002). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília, Unesco.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.) (2003). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Thomson.
- CATANI, Denice B. et alii (orgs.) (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- CHARLOT, Bernard (2000). *A relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHARTIER, Emile (Alain) (1978). *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva.
- CHAUÍ, Marilena (1998). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CHAVES, Orlando Pulido e REYES, Sua Dabeida Baquero (orgs.) (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Flape.
- CHAVES, Orlando Pulido e REYES, Sua Debeida Baquero (orgs.) (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (1999). *Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Brasília: CNTE.

- CORTESÃO, Luiza (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez/IPF.
- COSSUTTA, Frédéric (1998). *Didáctica da filosofia: como interpretar textos filosóficos?* Porto: Asa.
- DAMÁSIO, António R. (2002). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1992). *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- DELORS, Jacques (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (2001). *Conhecer & Aprender – Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- DEMO, Pedro (2000). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez/IPF.
- DOWBOR, Ladislau (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes.
- ENGUIITA, M.F. (2004). *Educar em tempos de incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTEVE, José M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- FAURE, Edgar (1977). *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Editorial do Livro.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1990). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1994). *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed.
- FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose (1982). *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro: Record.
- FURTER, Pierre (1972). Utopia e educação. In: *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- GADOTTI, Moacir (1981). *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GADOTTI, Moacir (2004). *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez.
- GILBERT, Roger (1983). *Idéias atuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux (1997). *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.

- HOLLOWAY, John (2003). *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Viramundo.
- ILLICH, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- IMBERNÓN, Francisco (org) (2000). *A educação do século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- JAPIASSU, Hilton (1999). *Um Desafio à Educação: Repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras & Letras.
- JARA, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.
- JARA, Oscar (1986). *Como conhecer a realidade para transformá-la*. São Paulo: Cepis.
- LEFEBVRE, Henri (1969). *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos.
- LEFF, Enrique (2001). *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis: Vozes.
- LINHARES, Célia Frazão Soares (org.) (2001). *Os professores e a reinvenção da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- LINHARES, Célia Frazão Soares e LEAL, M.C. (orgs.) (2002). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MARQUES, Mário Osório (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.
- MARTINS, José de Souza (org.) (1996). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec.
- MASETTO, Marcos (1996). *A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- MATURANA, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dalmén.
- MATURANA, Humberto (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nizis (2001). *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy II.
- MEC/INEP (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Organização de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Brasília: MEC/Inep.
- MIGNOLO, Walter D. (2003). *Histórias locais – Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UPMG.

- MORAES, Régis de (org.) (1994). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus.
- MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- MORUS, Thomas (1998). *A Utopia*. Lisboa: Guimarães.
- NEGRI, Antonio (2003). *Kairós, alma venus, multitud*. Rio de Janeiro: DP&A.
- NÓVOA, António (1991). *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PADILHA, Paulo Roberto (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PALMER, Joy A. (org.) (2006). *50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe et alii (2005). *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- PESSANHA, Eurize Caldas (1994). *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez.
- PINSKY, Jaime (1998). *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto.
- PLAISANCE, Éric e VERGNAUD, Gérard (2003). *As ciências da educação*. São Paulo: Loyola.
- PRETTO, Nelson Luca (1996). *Uma escola com/sem futuro: educação multimídia*. Campinas: Papirus.
- PRÉVOT, Jean (1981). *L'utopie éducative: Comenius*. Paris: Belin.
- REBOUL, Olivier (1980). *A doutrinação*. São Paulo: Nacional.
- REBOUL, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.

- REBOUL, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- ROMÃO, José Eustáquio (2000). *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- ROSERO, Fernando (org.) (2002). *Formación de líderes y movimientos sociales: experiencias y propuestas educativas*. Quito: Abya Yala/IPF.
- SALTINI, Cláudio João Paulo (1999). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SANTOS, Milton (1999). O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, São Paulo, vol. III.
- SILVA, Jefferson Ildefonso da (1991). *Formação do educador e educação política*, São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- SNYDERS, Georges (1986). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- TAMARIT, José (1996). *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/IPF.
- TOZZI, Michel (org.) (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- VASCONCELLOS, Celso (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.
- WOODS, Peter (1990). *L'éthnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

Pequeno glossário freireano

Ação cultural. Quando as pessoas aprendem a ler e a escrever sua realidade, atuando sobre ela para transformá-la, sua ação é uma ação cultural. Para Paulo Freire, todos os seres humanos, ao entrar em contato com a natureza e refletir sobre o sentido que tem sua ação, são criadores de cultura. Portanto, sua ação é uma ação cultural. A ação cultural é um ato de conhecimento e de transformação da realidade (ver *invasão cultural*).

Aculturação. Forma como um povo se adapta à forma de pensar do país que o tenha invadido, dominado, ou de um país que é suficientemente poderoso para impor-lhe sua maneira de pensar através, por exemplo, da guerra, da televisão, do cinema, da mídia, das tecnologias da informação. Implica uma certa alienação da cultura local ou nacional.

Alienação. Quando uma pessoa perde o domínio de algo que lhe pertence. Processo mediante o qual o povo, um grupo ou um indivíduo se vê estrangeiro (cego, estranho, perdido) a si mesmo. Isto pode suceder em nível econômico, político, cultural, social etc. Ou seja, quando a pessoa não sabe o que está havendo com ela mesma e, como não reflete

sobre o que acontece, atua como um estrangeiro que chega a um lugar que não conhece e se sente perdido.

Ativismo. Atitude daqueles que se dedicam exclusivamente à ação sem refletir criticamente sobre o que fazem. Sem sistematizar sua prática. Seu oposto é o *verbalismo*, que consiste em valorizar apenas a palavra, a teoria, e desprezar a ação, a prática.

Círculo de cultura. No círculo de cultura não pode existir o professor tradicional (“bancário”) que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória do estudante. O círculo de cultura é um lugar – junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática, seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. e decidir juntos sobre os assuntos que desejam tratar. O círculo de cultura pode ser tanto uma unidade de ensino numa escola, quanto um método de ensino ou um método de pesquisa.

Codificação. É a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e que tem relação com a *palavra geradora* (ver abaixo). A codificação é a representação de certos aspectos do problema que se quer estudar. Ela permite conhecer alguns momentos do contexto concreto. A codificação “consiste na representação de uma situação existencial ou real, construída pelos alunos com seus elementos em integração” (*Pedagogia do oprimido*, p.141). A *decodificação* é o processo de análise do código (texto, desenho, vídeo, filme, *slide* etc.) para capturar os elementos existenciais que aí estão escondidos. A decodificação é um dos momentos mais importantes do “método Paulo Freire” de alfabetização.

Consciência crítica. Segundo Paulo Freire, a consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua “vocação ontológica”

e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora (ver *consciência ingênua*).

Consciência ingênua. É a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento quando está ainda imersa na natureza e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se à distância deles para julgá-los. É a consciência no estado natural, ainda mágico. É uma consciência natural na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de humanização (ver *consciência crítica*).

Conscientização. Processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se por meio da reflexão crítica sobre a sua existência. Paulo Freire não é o inventor dessa palavra, como muitos pensam. Era uma palavra já utilizada pelos teóricos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), entre eles Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. No entanto, Paulo Freire deu a essa palavra um conteúdo político-pedagógico tão particular que ele pode ser considerado o seu “pai”. Na sua acepção original, ela implicava ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Para Paulo Freire, conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível (ver *tomada de consciência*).

Contexto concreto e contexto teórico. O contexto concreto é a situação, o lugar, o âmbito onde se situa um determinado problema que se quer analisar. O contexto teórico é a reflexão que se faz em relação ao contexto concreto. Entre estes dois contextos se estabelece uma relação mútua: o primeiro influencia o segundo e vice-versa. Ou seja, estabelece-se uma relação dialética. Não se pode pensar corretamente se o fruto desta reflexão não serve em nada para melhorar o trabalho diário. Mas, para fazer isto, se necessita conhecer bem a prática, da mesma maneira que se necessita conhecer o que alguns autores têm refletido sobre práticas similares.

Cultura do silêncio. É fruto da sociedade opressora em que os homens e as mulheres não podem refletir e tomar decisões acerca de tudo aquilo que os afeta, não podem pronunciar sua palavra. Mas, ainda que as pessoas sejam tratadas como se fossem coisas, objetos, tal silêncio é relativo. É um silêncio aparente já que os explorados expressam, de alguma forma, o que realmente sentem de sua opressão. Entre os oprimidos, desenvolve-se uma cultura que os poderosos não vêem, que é silenciosa, mas que é uma forma de resistência à opressão.

Diálogo. É a essência da educação para Paulo Freire, um “encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo” (*Pedagogia do oprimido*, p.107). Os homens e as mulheres, ao refletir sobre sua prática e ao atuar sobre ela, para transformá-la, necessitam comunicar-se, pôr-se de acordo entre si, estar dispostos a escutar outras opiniões, a constatar se o que se está fazendo é realmente positivo. É atuar e pensar como sujeitos e permitir que as outras pessoas que os rodeiam também sejam sujeitos críticos.

Educação bancária. É a educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma como se fazem depósitos no banco. É todo tipo de educação em que o professor é quem diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor, e os alunos só podem pensar de acordo com o que o professor diz e pensa. Os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz das informações que ele possui. A educação bancária é domesticadora na medida em que busca controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o mundo tal como ele é, proibindo-os, desta forma, de exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo.

Educação problematizadora. Concepção da educação oposta à concepção bancária. Nesta concepção, o educador propõe (não impõe) ao educando o conteúdo do estudo a ser feito, a partir das próprias palavras

geradoras do educando, para que ele próprio possa sugerir – junto com o educador – a primeira visão do conteúdo, passando de uma visão mágica para uma visão científica, de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. A educação problematizadora funda-se na criatividade e estimula a ação e a reflexão autênticas sobre a realidade para transformá-la.

Humanização. Caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades. Humanização e desumanização “são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade, só a primeira parece constituir a vocação do homem” (*Pedagogia do oprimido*, p.48). A desumanização é “uma distorção da vocação de ser mais, distorção possível na história, mas não é uma vocação histórica” (Idem, *ibid.*). E ainda que a desumanização seja real na história, contudo, não é um destino contra o qual não se possa lutar, mas “o resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência por parte dos opressores, a qual, por sua vez, gera o ‘ser menos’” (Idem, *ibid.*).

Inédito viável. Expressão utilizada por Paulo Freire para designar o devir, o “ainda-não”, o futuro a se construir, a futuridade a ser criada, o projeto a realizar. Essa expressão tem a ver com a noção de sonho e de utopia. Para Paulo Freire a *utopia* está ao mesmo tempo no ato de denúncia do mundo desumano e no de anúncio do mundo humano a ser construído pela nossa ação transformadora. Inédito viável é a possibilidade ainda inédita de ação que não pode ocorrer a não ser que superemos as *situações-límites* (ver abaixo), transformando a realidade na qual ela está com a nossa práxis.

Invasão cultural. Invasão cultural é a penetração, em uma sociedade qualquer, de uma cultura estranha, que lhe impõe sua maneira de ser e de ver o mundo. Para Paulo Freire “é a penetração dos invasores no contexto dos invadidos, sem respeito à potencialidade do ser, impon-

do-lhes a sua visão do mundo, freando a sua criatividade e inibindo a expansão dos invadidos” (*Pedagogia do oprimido*, p. 186) (ver acima *ação cultural*).

Liberdade. Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire define a liberdade como “uma conquista e não uma dádiva; ela exige uma pesquisa permanente. Pesquisa permanente que só existe no ato responsável daquele que a realiza. Ninguém possui a liberdade, como condição para ser livre; ao contrário, se luta pela liberdade porque não se a possui. A liberdade não é um ponto ideal, fora dos homens, em frente do qual eles se alienam. Não é uma idéia que se faz mito. É uma condição indispensável ao movimento de pesquisa no qual os homens estão inseridos porque são seres inconclusos” (p.53).

Palavra geradora e tema gerador. A palavra geradora deve constituir para o grupo com que se vai trabalhar, uma palavra muito utilizada dentro da linguagem cotidiana. A condição principal para que uma palavra seja geradora é que ela sirva para gerar, a partir dela, outras palavras – por isso se chama geradora –, com o fim de se chegar à aprendizagem da leitura e da escrita. Essa aprendizagem não pode ser separada da leitura e da escrita do que sucede na sociedade em que os estudantes e o professor trabalham diariamente. Em outros termos, a palavra geradora deve permitir tanto uma leitura e escrita lingüística quanto uma leitura política. Os *temas geradores* são os temas colhidos do universo vocabular dos grupos com que se trabalha no processo de alfabetização. A interação que os temas geradores exercem uns sobre os outros Paulo Freire denominou “universo temático”.

Práxis. É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre a teoria e a prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado de “filosofia da práxis”, designa a

reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (*Pedagogia do oprimido*, p.58).

Situações-limite. São as situações que desafiam de tal forma a prática dos seres humanos que é necessário enfrentá-las e superá-las para prosseguir. Para Paulo Freire, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante com força redobrada. Para ele, “não são as situações insuperáveis além das quais nada mais existiria. Elas não constituem um freio como qualquer coisa que não possa ter possibilidades de superação. No início da percepção crítica, na mesma ação se desenvolve um clima de esperança e de fé que leva os homens a se empenharem na superação das situações-limite” (*Pedagogia do oprimido*, p.120).

Texto e contexto. Aprender a ler e escrever não implica por si só o desenvolvimento da capacidade de reflexão. Uma leitura não-crítica separa texto e contexto, transformando o texto num discurso abstrato, sem vinculação com a realidade. Ao contrário, ler é pronunciar o mundo, codificá-lo, para, no final, conhecer a si mesmo. A vinculação entre o ato de ler e a realidade permite que ocorra um processo verdadeiro de conhecimento, transformador do homem e do mundo.

Tomada de consciência (ou “*prise de conscience*”, expressão muito utilizada por Jean Piaget). A tomada de consciência é uma etapa da conscientização, mas não é a conscientização. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda; é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica ação e a tomada de consciência não (ver *conscientização*).

Este livro foi composto em
Adobe Garamond Pro e
ITC American Typewriter.
Papel miolo offset 90g.
Impresso na Geográfica Editora,
para a Publisher Brasil,
no outono de 2007.